

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Pedro Munari Spricigo

**Educação do Campo:**

Uma etnografia na Escola de Ensino Fundamental Professor Mota Pires

Florianópolis,

2021

Pedro Munari Spricigo

**Educação do Campo:**

Uma etnografia na Escola de Ensino Fundamental Professor Mota Pires

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Antropologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Antropologia Social

Orientadora: Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Florianópolis,

2021

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

Spricigo, Pedro Munari

Educação do Campo : Uma etnografia na Escola de Ensino Fundamental Professor Mota Pires / Pedro Munari Spricigo ; orientador, Antonella Maria Imperatriz Tassinari, 2021. 78 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Antropologia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Antropologia. 2. Política de Educação do Campo. 3. Cultura e aprendizagem. 4. Permanência no meio rural. 5. Práticas educativas. I. Imperatriz Tassinari, Antonella Maria . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Antropologia. III. Título.

Pedro Munari Spricigo

**Educação do Campo:**

Uma etnografia na Escola de Ensino Fundamental Professor Mota Pires

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Bacharel e aprovado em sua forma final pelo Curso de Antropologia

Florianópolis, 18 de junho de 2021.

---

Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari (Antropologia - UFSC)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Gabriel Coutinho Barbosa (Antropologia - UFSC)  
Avaliador

---

Profa. Dra. Suzana Cavaleiro de Jesus (UNIPAMPA)  
Avaliadora

## RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da execução da política pública de Educação do Campo pelo Estado brasileiro a partir da experiência em uma escola do campo situada em Araranguá – SC. A Educação do Campo teve origem na luta dos movimentos sociais que clamavam por um novo modelo educacional – tais como o MCP( Movimento de Cultura Popular), o MEB(Movimento de Educação de Base) e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) – paralelamente a um contexto de mudança nas concepções acadêmicas relacionadas à educação a partir da década de noventa. Nota-se que esta política pública tem como ideal um modelo pedagógico que valorize os saberes do meio rural e a especificidade deste meio e, sobretudo, tem como objetivo a permanência das populações camponesas no meio rural. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende identificar estas concepções, a partir da etnografia na E.E.B. Professor Mota Pires, um exemplo de implementação da política pública descrita.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Práticas educativas. Políticas públicas.

## **ABSTRACT**

The present research proposes a reflection about the execution of the public policy of Rural Education by the Brazilian State from the experience in a rural school located in Araranguá – SC. The Rural Education was originated on the social movements struggle, which claimed for a new educational model – such as the MCP ( Popular Culture Movement), the MEB (Basic Education Movement) and the MST (Movement of Landless Workers) – simultaneously to a changing context on the academic conceptions related to education from the nineties on. It can be noted that this public policy has an ideal of pedagogic model that takes into account the countryside knowings and the specificity of its context and, mainly, has the objective of permanence of the peasants in the countryside. Therefore, the present research aims to identify those conceptions, through the ethnography in E. E. F. Professor Mota Pires, an example of implementation of the public policy described.

**Key-words:** Rural Education. Educational practices. Public Policies.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho, várias pessoas se fizeram presentes na minha jornada como pesquisador. Por esse motivo, eu não poderia finalizar meu processo de escrita sem dedicar um momento de agradecimentos aos possibilitadores desta pesquisa.

Agradeço primeiramente aos meus pais, que sempre se mostraram muito entusiasmados com os rumos que tomei dentro da graduação e que, desde o início, me incentivaram a não desistir da minha predileção pelas ciências humanas.

À minha orientadora, Antonella Tassinari, professora que me inspirou através de seu trabalho notável dentro da Antropologia, e que se comprometeu a contribuir para a conclusão deste processo, mesmo com todas as adversidades decorrentes da pandemia e do presente momento.

Ao meu amigo antropólogo, Giuseppe Memoli, que me auxiliou na elaboração de algumas questões deste trabalho, e que também esteve comigo desde o início da graduação, reafirmando a importância e grandiosidade do nosso campo de estudo, nos meus momentos de dúvida.

Aos meus interlocutores, principalmente os alunos do 3º ano, que me possibilitaram rememorar a beleza que há na infância, e como esta fase pode ser determinante na construção de pessoas mais humanas e amorosas.

À Roseli Batista e Alexandra Schutz Pereira, que tornaram esta pesquisa possível apesar da quarentena decretada, e que estiveram dispostas a contribuir com informações sempre que solicitadas.

Aos demais funcionários da escola, que foram muito receptivos e colaborativos em relação ao que minha pesquisa propôs.

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
1.1	APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO E CULTURA .....	11
1.2	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E METODOLOGIA .....	14
<b>2.</b>	<b>A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>17</b>
2.1	DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	17
2.2	MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	22
2.3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE .....	24
<b>3.</b>	<b>A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR MOTA PIRES</b>	<b>29</b>
3.1	O BAIRRO SANGA DA TOCA II .....	29
3.2	A HISTÓRIA DA ESCOLA E A COMUNIDADE ESCOLAR .....	32
3.3	A ESCOLA NA ATUALIDADE .....	41
<b>4.</b>	<b>ATIVIDADES EDUCACIONAIS E ROTINA ESCOLAR.....</b>	<b>52</b>
4.1	A AFETIVIDADE E COOPERAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO .....	52
4.2	GRADE CURRICULAR, HORTA ESCOLAR, INTERDISCIPLINARIDADE.	57
4.3	CONHECIMENTO E COMPORTAMENTO .....	64
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>6.</b>	<b>IMAGENS .....</b>	<b>72</b>
<b>7.</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>
<b>8.</b>	<b>DOCUMENTOS DO BAIRRO E DA ESCOLA .....</b>	<b>78</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A política da educação no campo como modelo de ensino, que possui como intuito a valorização dos conhecimentos e práticas da população rural através de um modelo escolar diferenciado, visando a permanência desses indivíduos em tal meio, passou a ser desenvolvida em meados da década de 1990. Primordialmente definida como direito público na Constituição Federal de 1988, a educação não constituía, na época, universalidade no contexto brasileiro em termos de acesso e equidade entre os estudantes. Apenas em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, são implementadas medidas de adequação do modelo escolar à vida do campo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às suas peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996a).

Segundo o livro *Política de Educação do Campo* (2018), escrito pela SED/SC (Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina), ao analisar as mudanças realizadas nos últimos anos referentes à Educação do Campo, é perceptível a falta de efetividade dessas medidas, levando em conta que são colocados em prática apenas projetos limitados e passageiros, chegando a ponto de não ser possível afirmar que exista, de fato, uma política pública de Educação do Campo. (pp.21)

Considerando tais tentativas por parte do Estado Brasileiro de formulação de uma educação que atenda à população rural levando em conta a especificidade deste meio e de seus habitantes, optei por realizar uma pesquisa sobre o tema da educação no campo como TCC de Antropologia. Escolhi como local de pesquisa a Escola de Ensino Básico Professor Mota Pires em Araranguá – SC, uma instituição classificada como Escola do Campo pela sua localização que fica afastada cerca de vinte quilômetros do meio urbano do município no bairro Sanga da Toca II.

Inicialmente, a ideia do projeto se originou nas aulas de Antropologia da Educação (2018-2), regidas pela professora Antonella Imperatriz Tassinari, em que o trabalho para

conclusão da disciplina seria uma pesquisa envolvendo a escolha de um tema e pelo menos uma ida a campo. Ao fazer uma rápida pesquisa na internet, reportagens falando de escolas do campo me chamaram a atenção, pelo fato dessas escolas atenderem predominantemente a população rural e valorizarem o saber do campo, como o cultivo de alimentos e o cuidado com os animais de criação. A partir daí, pensei em procurar uma escola do campo em que eu poderia realizar minha pesquisa para a disciplina.

O interesse pelo ambiente escolar sempre se fez presente em minha vida, levando em conta que meus pais trabalharam desde jovens no Colégio Murialdo, em Araranguá – SC, meu pai como professor de Geografia e minha mãe como secretária. Estudei nesta instituição dos seis anos de idade aos dezessete. Além disso, meu pai foi criado no meio rural, tendo desde pequeno participado do cultivo na horta e criação dos animais; também por esse motivo, a realidade do campo me instiga. Foi através de meu pai que fiquei sabendo da existência de uma escola do campo em nosso município, que na época era dirigida por Roseli Batista, professora que tive no ensino fundamental. Graças a essa coincidência, tive meu acesso à escola facilitado, e uma grande ajuda e exposição do lugar por parte da Roseli.

A princípio, emergiu a ideia que deu origem ao título do trabalho para a disciplina de Antropologia da Educação: “A Conciliação entre a escolarização e aprendizagem no meio rural”. Atribuí esse título pois tinha o intuito de compreender como ocorre um ajuste ou acordo entre a forma de aprendizagem imposta pelo Estado e aquela valorizada no meio rural. Na época, pela impossibilidade de ir à escola mais que duas vezes, essa ideia se tornou improvável de desenvolver.

Em 2018 visitei a escola duas vezes, sendo uma destas em um domingo em que fui apenas para conhecer o local; e no dia seguinte, uma segunda-feira de aula normal. A escola atende alunos do 1º ao 9º ano. A turma cuja aula foi observada por mim, fora o 5º ano com alunos de 9 a 10 anos de idade, essa turma foi escolhida pela recomendação da diretora Roseli Batista, pelo fato de que esta turma era regida pela Alexandra Schutz Pereira, professora com formação do ensino médio em técnica agrícola. Em 2020, Alexandra assumiria o cargo de diretora da escola. Devido ao breve contato com a escola e a turma, o método de pesquisa consistiu em observar as aulas e conversar com a professora e com a diretora. Por esse motivo, fiz um recorte na pesquisa relacionando-a com textos ofertados pela disciplina de Antropologia da Educação, o que acabou me levando a escrever uma espécie de “esboço de pesquisa”, como

prefiro chamar, considerando que há vários aspectos que poderiam ser pesquisados na escola mas que não haveria tempo para explorá-los de forma satisfatória.

Nesse momento pensei nas atividades observadas em campo a partir do texto “Da transmissão de representações à educação da atenção” (2010) de Tim Ingold. Este autor se revelou útil no desenvolvimento da pesquisa para conclusão de curso, tendo em vista o intento de Ingold em demonstrar que o conhecimento não se trata de uma permutação de informação, mas sim em um processo de habilitação dos indivíduos. Este e outros nuances da pesquisa de Tim Ingold serviram para pensar como uma escola, hierarquizada e regulada pelo Estado, trata uma criança que vem de um contexto familiar rural, portando conhecimentos específicos de seu meio, e de que forma esse conhecimento é recebido pela escola e adaptado/ moldado pela demanda do modelo escolar imposto.

Em 2019, decidido a desenvolver meu TCC baseado na escola em que já havia realizado o esboço de pesquisa, O “Mota Pires” – forma abreviada pela qual a maioria das pessoas a chamam – movido pelo campo e pelas duas disciplinas regidas pela professora Antonella Tassinari (Antropologia da Educação, e Tópicos Especiais em Antropologia I – Antropologia da criança), já contando com a orientação da professora Antonella, a proposta foi amadurecendo, culminando na conclusão de um Pré-Projeto na disciplina de Seminário de Pesquisa, já prevendo algumas atividades iniciais.

A motivação por trás dessa pesquisa está vinculada ao debate presente no campo da Antropologia acerca dos pilares: aprendizagem, educação e cultura – que, assim como as políticas que contemplam a educação em meio rural, também tiveram maior atividade e produção a partir dos anos noventa. É o que pretendo expor brevemente no item a seguir.

## 1.1 APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO E CULTURA

Historicamente, na Antropologia, as crianças sempre foram marginalizadas, não sendo consideradas possíveis fornecedoras de informações relevantes, e sobretudo, não tendo reconhecida a singularidade de sua perspectiva da vida e do meio que habita. Em seu texto “Por que os antropólogos não gostam de crianças?” (2016), Lawrence Hirschfeld afirma que haveria um senso comum de que os antropólogos já haviam produzido pesquisas que incluíam as crianças de forma suficiente, contudo o autor conclui que, na realidade havia uma quantidade tão grande de produções com o mesmo tipo de abordagem à criança que já estaria estabelecida uma tradição na forma de pesquisá-las na Antropologia. Obviamente o título do texto de

Hirschfeld é uma crítica a essa tradição, já que afirma que, ao contrário do que o título aponta, grande parte dos antropólogos presumidamente gostam da companhia das crianças tanto quanto da companhia de outras pessoas (pp. 612). Com a consolidação dessa tradição, as crianças passaram a ocupar um espaço secundário nas pesquisas, e por esse motivo, Hirschfeld se propõe a chamar atenção em relação a tal marginalização, e no intento, evidencia que investigar e se interessar pelas formas culturais das crianças nos leva em direção a uma melhor compreensão da experiência cultural dos adultos também.

Contudo, já em 1925, Margaret Mead defendia a importância de produzir e pesquisar academicamente em diálogo com as crianças, com seu trabalho “*Coming of Age in Samoa*”. Sendo uma das produções que me motivou a adentrar este campo, pelo fato de ser considerada uma das primeiras produções da Antropologia que consideram a criança como interlocutor. Durante sua pesquisa, Mead ao analisar as crianças de Samoa se dá conta que essas crianças possuem menos dilemas cotidianos que as crianças e adolescentes norte-americanas. Ao investigar esse ponto, Mead percebe que as crianças de Samoa têm uma infância autônoma e que não são incumbidas de fazer tantas escolhas quanto as crianças norte-americanas, assim chegando à conclusão de que a infância, adolescência ou os problemas e conflitos vividos durante essas fases, não podem ser explicados apenas por condições biológicas dos indivíduos: são resultados de uma condição sócio cultural singular. A concepção de infância samoana é explicitada por Mead de forma que fica evidente sua diametral oposição com o estereótipo norte-americano de adolescente da época – um adolescente mais exposto ao estresse do trabalho e da vida emocional; a partir disso posso concluir que fatores como esses, mencionados por Margaret Mead, também são relevantes para pensar como se constitui a vida adulta, e por que opera de tal forma.

Desta forma, Mead, ao publicar sua pesquisa que contempla diferentes concepções do que é ser criança ou jovem entre os indivíduos em diferentes contextos socioculturais, obtém grande atenção por parte do campo de Antropologia, tendo sido inclusive acusada de enviesar a pesquisa em Samoa por que supostamente teria sido “enganada” por algumas de suas jovens interlocutoras que exageraram seus relatos ou até mesmo mentiram. Contudo, as conclusões que a pesquisa de Mead alcançaram, foram defendidas por diversos antropólogos e o debate acerca do tema e dessa pesquisa específica permanece até hoje, proporcionando formas diferenciadas de pensar as concepções de infância.

Na época em que o trabalho de Margaret Mead fora publicado, a maioria das teorias desenvolvidas sobre infância e educação estavam pautadas na ideia de que a criança é um ser a ser socializado, ainda desprovido de cultura – um mero aprendiz que irá reproduzir a vida dos pais. Ao buscar referenciais teóricos que discordassem desse tipo de abordagem, me deparei com o trabalho da antropóloga Jean Lave, um dos grandes nomes da antropologia que rompe com essa noção – apesar de sua pesquisa em questão não ter sido com crianças – reconhecendo o papel da aprendizagem na construção da cultura.

No texto “Aprendizagem como/na prática” (2015), Jean Lave argumenta que não é possível pensar a aprendizagem, ou a relação entre cultura e a aprendizagem, sem pensar suas implicações na vida política-econômica e em sua maneira de produzir a vida social. A partir desse ponto, a autora aponta para o fato de que o indivíduo em seu processo de aprendizagem não está apenas fadado a uma transmissão de conhecimentos de seus ancestrais/parentes pois, dentre outros fatores, nem sempre a aprendizagem se dá nesse modelo em que “aquele que sabe” ensina “o que ainda não sabe”. A aprendizagem se constitui muitas vezes no “não saber fazer”. Lave observa isso entre os aprendizes de alfaiate na Libéria, quando se dá conta de que não consegue identificar de que forma os aprendizes são treinados, pelo fato de que estava condicionada a buscar um momento em que um “mestre” ensinaria a técnica ao aprendiz. Após este *insight*, a autora conclui que os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender aquilo que já estão fazendo independentes de um tutor; e além disso, esses aprendizes não estão presos em seus locais de trabalho, “Eles estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros. ” (pp. 40). Isto é, a aprendizagem não apenas altera, com efeito, a vida social e a cultura dos indivíduos, Lave vai além: aprendizagem é cultura e cultura é aprendizagem.

A antropóloga pensa as categorias “cultura” e “aprendizagem” de forma relacional, ou seja, ao invés de abordá-los como conceitos separados, reconhece que ambos produzem a si mesmos e agem uns nos outros. Essa conceituação corrobora com a discussão geral proposta no presente ensaio, e revela que a aprendizagem não deve ser abordada como uma forma de transmissão de conhecimentos sendo que, tanto a aprendizagem quanto a própria cultura são constituídas na prática repetida implicada nelas. Essa repetição da prática não pressupõe uma estaticidade da cultura, na verdade é precisamente em sua repetição que acontecem as mudanças que ressignificam as práticas de determinadas sociedades.

O caso dos alfaiates descrito por Jean Lave evidencia como o ocidente está atrelado a uma noção de aprendizagem escola-centrada, hierárquica. Essa questão também é evidenciada no texto ‘Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola’ de Antonella Tassinari. A autora parte da teorização de Ivan Illich (1970) que considera que a noção de infância gerada pelo modelo escolar impede o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem (pp. 04) e condiciona a criança a uma posição de subalternidade, por desconsiderar as formas variadas de infância produzidas em diferentes contextos. Tassinari aponta para a necessidade de estranharmos de fato a condição “criança-aluna” que nos é imposta quando mais novos, tendo em vista que temos dificuldade de nos desvincularmos dessa noção após a infância, e isso se deve ao fato de que essa noção rege nossas vidas inclusive fora do ambiente escolar. A autora irá defender que esse formato de educação constitui um “*ethos* escolarizado” o qual é problematizado em sua pesquisa, e que está pautado em noções clássicas de educação como a de Durkheim (1978): “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”.

## 1.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E METODOLOGIA

Ainda que a proposta da presente pesquisa tenha, por vezes, sido modificada – ora contemplando um ponto de vista mais sociológico e/ou pedagógico – a pesquisa em sua totalidade foi diretamente inspirada pelas noções e conceituações apresentadas acima.

Dando início às atividades de campo, nos primeiros meses de 2020, foram realizadas, ao total, cinco idas à escola. Foram quatro tardes de aula em que pude acompanhar a turma do 3º ano, e uma tarde de conversa com Alexandra. Tal turma fora escolhida juntamente com a diretora Alexandra Schutz Pereira, pelo fato de que, por serem alunos mais novos (8 a 9 anos de idade) estariam em maior contato com as atividades extracurriculares que envolvem cultivo, preparo do solo etc. Os alunos das séries mais avançadas acabam tendo menos tempo para realizarem estas atividades, tendo em vista a maior quantidade de conteúdo curricular que estas fases abarcam. Diferentemente de minha observação em 2018, desta vez pude optar por uma abordagem similar a uma observação participante (sendo a participação realizada apenas quando requisitado pelos interlocutores).

Nesse momento – devido a necessidade de compreender melhor como são as famílias do bairro Sanga da Toca e traçar um perfil destas – encaminhei um questionário indagando a

quanto tempo tais famílias residem no bairro Sanga da Toca e outras perguntas relacionadas a vida no campo e sobre sua relação com a escola. O questionário fora enviado para as turmas do 1º, 2º e 3º ano. Este questionário fora formulado com perguntas abertas elaboradas por mim visando respostas livres por parte dos interlocutores, método definido por Mirian Goldenberg no texto “Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais” (1997).

Após a aplicação do questionário, a pesquisa passaria por mais duas etapas: sendo a primeira delas a observação de algumas atividades em sala de aula, e principalmente as atividades extracurriculares como a prática de esportes e brincadeiras no recreio, e o cultivo na horta da escola. Essa primeira etapa, realizada entre os dias 10 e 20 de fevereiro de 2020, requisitou uma observação participante – a qual explicarei mais adiante – em momentos específicos de interação, entre mim e os interlocutores (professores e alunos). É importante ressaltar que, as atividades de cultivo na horta não são sempre tidas como extracurriculares. No caso do 3º elas acontecem, formalmente, na segunda aula de ciências da segunda-feira.

A segunda etapa consistiria em realizar entrevistas – com alunos, familiares e funcionários da escola – que também estão pautadas no modelo defendido por Mirian Goldenberg, porém neste momento com uma maior informalidade, solicitando respostas espontâneas e não-dirigidas (1997). Foi realizada uma entrevista com a diretora Alexandra Schutz Pereira no dia 11 de fevereiro. Contudo, a segunda etapa não pôde ter continuidade levando em conta que o início da pesquisa se deu em fevereiro, e que a partir do dia 17 de março o Governo do Estado de Santa Catarina impôs uma quarentena por meio de um decreto devido a Pandemia da COVID-19, fazendo assim com que as aulas fossem suspensas e, conseqüentemente, impedindo novas visitas à escola.

A pesquisa continuou sendo desenvolvida à distância, mantendo contato com a diretora Alexandra, que auxiliou informando como se manteve o funcionamento da escola, e esclarecendo dúvidas que foram aparecendo ao longo da pesquisa. Devido às adversidades decorrentes do isolamento social, a pesquisa foi delimitada às entrevistas com ela e com Roseli Batista, ex-professora e diretora da escola. Além destas entrevistas, o período em que pude estar na escola participando das dinâmicas, e observando a rotina escolar, se faz central na presente pesquisa.

A investigação realizada nessa pesquisa está associada, não apenas à escola e suas combinações de forma de aprendizagem, mas também ao papel do Estado como mediador (ou não) dos métodos diferenciados de ensino desenvolvidos pelos professores dessa instituição, e

à presença e relação das famílias dos alunos com esse modelo de ensino e com o contexto geral do bairro. Em suma, pretendo responder à seguinte questão: como a Política de Educação do Campo se efetiva no dia-a-dia da instituição em análise.

No segundo capítulo, apresento um histórico geral sobre a emergência da Educação Rural, e narro os eventos que foram, gradativamente, levando esta a se transformar no que conhecemos hoje como Educação do Campo. Além disso, exponho a influência de Paulo Freire e dos movimentos sociais que, em diálogo constante, propiciaram esta transformação.

A seguir, no terceiro capítulo, apresento o Bairro Sanga da Toca II a partir de documentos da comunidade aos quais tive acesso e dos diálogos com os meus interlocutores. Também descrevo a escola a partir destas fontes, e do questionário que foi aplicado por mim, nas séries iniciais da escola Mota Pires.

Por fim exponho, no item quatro, alguns aspectos importantes sobre a escola e os alunos, que identifiquei a partir de eventos específicos e das conversas com Roseli e Alexandra. Estas particularidades fazem referência a um modelo educacional próprio existente na E.E.F. Professor Mota Pires, e são evidenciadas a partir de questões como, a boa relação entre professores e alunos, e a valorização da cooperação e trabalho em equipe no processo educativo.

Vejo nessa pesquisa uma oportunidade de desvendar e registrar aspectos importantes do modelo educacional existente na escola Mota Pires, considerando a falta de auxílio por parte do Estado e outras adversidades do ensino público, que dificultam a implementação de um modelo diferenciado do convencional, e diretamente atrelado à realidade dos seus educandos.

## 2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

No presente capítulo, pretendo apresentar um histórico geral acerca da formulação da política pública de Educação do Campo pelo Estado Brasileiro, a partir da legislação existente e de artigos da área da educação que problematizam o *modus operandi* de tal modelo. Em um primeiro momento, disserto a respeito da origem do projeto de Educação Rural, que ao longo dos anos foi convertido em Educação do Campo. Esta modificação não diz respeito apenas ao nome da política pública implementada, mas principalmente, a tipos distintos de concepção de projeto pedagógico, os quais serão discutidos a seguir. Quando menciono a Educação Rural e Educação do Campo com as iniciais maiúsculas, me refiro às políticas públicas implementadas pelo Estado Brasileiro.

A seguir, exponho certas mudanças nas noções de educação, que se intensificaram a partir dos anos noventa, e principalmente a contribuição do educador Paulo Freire nesse contexto, que fortaleceu o ideal de um modelo educacional que esteja pautado na realidade e cultura do educando.

### 2.1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Primeiramente, faz-se necessária uma distinção entre Educação Rural e Educação do Campo, tendo em vista que se tratam de duas concepções educacionais diferentes. Definido em 1889, a política de Educação Rural se refere à extensão do acesso à educação formal, destinada aos habitantes de áreas rurais, sem qualquer tipo de adaptação do projeto pedagógico já existente e aplicado nas escolas situadas em meio urbano.

Antes da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 em 1996, a tentativa de extensão de acesso à educação rural consistiu em atender alunos oriundos da área rural em salas multisseriadas, com professores responsáveis pelo atendimento de alunos de idades diferentes.

Dentre as dificuldades recorrentes do modelo descrito acima, é interessante notar que, a falta de estrutura das escolas implementadas no meio rural fez com que fosse mais provável a contratação de professores que já morassem na região dessas escolas, desta forma admitindo profissionais que não puderam ter uma formação adequada, culminando em um modelo educacional que prioriza um conhecimento definido pelos livros didáticos: adquirido através da

leitura e da escrita. Segundo Antonio e Lucini (2007) a formação dos professores pretendia a adoção do uso de uma linguagem mais próxima a dos alunos para que pudessem levar ao aluno conhecimentos pertinentes de seu cotidiano; contudo, o que se observa é que o principal objetivo destas escolas era diminuir o nível de analfabetismo e assemelhar ao máximo a população brasileira culturalmente (SIMÕES; TORRES, 2011).

Ao analisar as discussões acerca do desenvolvimento de uma educação rural, é perceptível que as propostas definidas pelo Estado brasileiro se baseavam na ideia de um único modelo escolar, tanto para área urbana quanto rural, de forma que os indivíduos da área rural fossem adequados ao modo de vida e cultura do meio urbano. Este fato evidencia um desequilíbrio entre os conhecimentos que eram valorizados nas escolas brasileiras de forma geral, limitando suas práticas a métodos academicistas e visando a formação de mão de obra. Esse desequilíbrio entre a escola do meio rural e as escolas do meio urbano, acabou por fortalecer o que viria a ser um grande êxodo rural, como descrito por Simões e Torres (2011).

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 1999. Pp.14)

O trecho citado acima evidencia como a concepção de educação rural considerava que, para os trabalhadores do campo, não haveria necessidade de uma formação escolar tal como a que a elite brasileira recebe (LEITE, 1999). Leite argumenta, ainda que, em certa medida, a educação rural foi implementada para conter a migração das populações rurais, tendo em vista que, a partir dos anos 1917, o êxodo dessas populações passou a ser visto como um problema pela sociedade. É devido a este êxodo que o Estado procura formular uma Educação Rural com maior clareza de seus objetivos e prioridades, a fim de solucionar o “incômodo” das elites com as aglomerações de analfabetos nos centros urbanos. A presença dos indivíduos do campo na cidade era tida como um empecilho para o desenvolvimento do país.

Leite aponta que o forte movimento migratório ocorrido no período 1910/1920 foi um grande desencadeador de um olhar mais atento à educação rural. Nesse contexto surge, como forma de combate à expansão da urbanização e crescimento urbano, o “ruralismo pedagógico”,

que pretendia uma escola integrada às condições locais, objetivando assim fixar o homem no campo:

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional (PRADO, 1995. pp. 6).

Apesar de aparentar estar pautado em uma conceituação razoável, esse modelo de educação proposto estava ligado aos interesses de uma elite econômica, visando unicamente a fixação de parte da população nas áreas rurais, e a permanência das oligarquias (BARROS, LITHNOV, 2016.). Essa concepção passou a nortear as práticas da Educação Rural a partir dos anos 1930, sendo o primeiro momento em que a questão da permanência das famílias no campo é apresentada como objetivo e prioridade dessas práticas educacionais. A partir das leituras realizadas sobre esse período, é curioso notar que, paralelamente ao surgimento do ruralismo pedagógico, o desejo de alcançar uma sociedade moderna e industrial fazia-se presente nas elites. Esse desejo foi reforçado pela idealização de um modelo escolar que tornaria o indivíduo apto ao mercado capitalista. Posteriormente, a questão da permanência das populações camponesas na área rural também seria fundamental na formulação da Escola do Campo como política pública, ponto que será tratado mais adiante no presente trabalho

Em 1930, o MEC (Ministério da Educação e da Cultura) foi criado, fazendo com que o debate acerca da educação rural ganhasse destaque paralelamente à ascensão do processo de urbanização no Brasil. Em meados de 1942, o MEC implementa as primeiras regulamentações em relação à formação profissional do trabalhador agrícola e as consolida em 1946, através da do decreto-lei 9613/46, tratando a respeito da Lei Orgânica do Ensino Agrícola:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. [...]

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.

2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

A partir da Lei apresentada acima, é possível observar que o Estado não reconhecia a diversidade social existente no campo e priorizava controlar o processo de esvaziamento das áreas rurais (BARROS, LITHNOV, 2016.), sendo o ensino técnico intencionado a um aumento da produtividade agrícola. “Uma escola única igualmente para área urbana e rural, com relação a incentivos e direitos; ensino diferenciado, com assuntos especificamente ligados à classe rural”. (BRASIL, 2001). Isto é, ambos os modelos escolares de meio rural e urbano contemplavam, principalmente, a formação de mão de obra qualificada e específica ao contexto do indivíduo. Esse aspecto das escolas rurais evidenciam mais um indício do desejo das elites de fixar as populações camponesas na área rural.

Devido ao grande autoritarismo que marcou o país a partir do período do Estado Novo (1937 – 1946), muitos movimentos sociais que lutavam por uma educação libertadora foram silenciados. Apenas a partir de 1950 emergem e se consolidam movimentos ligados às mais variadas instâncias sociais, como os Movimentos de Cultura Popular (MCP), do qual participou Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). É nessa emergência da educação popular nos anos de 1960 que o educador Paulo Freire demarca uma proposta de educação libertadora. (ANTONIO, LUCINI, 2007, Pp.180)

A pedagogia proposta por Paulo Freire a partir dos anos 1960 encontra ressonância nos movimentos sociais, levando em conta que “É nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares” (PALUDO, 2001, pp.91), sendo uma das principais lutas defendidas por Freire a alfabetização atrelada a um processo de conscientização das pautas relevantes à área da educação. Durante a ditadura militar as conceituações de Freire resistem à repressão – período em que o educador esteve exilado – ainda que nesse momento os métodos pedagógicos do autor tenham sido encarados como “subversivos” pelo governo.

A luta por parte dos movimentos sociais por uma educação em que o indivíduo do meio rural possa se reconhecer na proposta educativa, possibilita que a proposta de Freire seja adotada e adaptada por educadores populares, incorporando novos elementos baseados nas práticas coletivas. Com a contribuição de Paulo Freire e dos educadores populares, em 1980 os movimentos sociais se articulam inspirados por mudanças de concepção de escola e saberes, reformulando suas formas de encarar a educação e, sobretudo, a educação rural. A partir desse momento, gradativamente o projeto de educação rural é repensado e, posteriormente renomeado “Educação do Campo”.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, pp.15).

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) de 20 de dezembro de 1996 – mencionada na introdução do presente trabalho – a Educação do Campo é definida como aquela que ocorre nas instituições escolares situadas na área rural. Nesse momento existe a intenção de criar um projeto pedagógico diferenciado em termos de currículo e disciplinas que sejam pertinentes à vida do campo, contudo, a lei não trata de práticas pedagógicas específicas, nem fala da importância da construção de um projeto pelas mãos dos próprios habitantes da zona rural. Nota-se também que a prioridade nessa medida não seria a educação para o sujeito que vive no campo, tendo em vista que a lei visa a “adequação à natureza do trabalho na zona rural”, isto é, se volta para a finalidade da produção econômica. Segundo Barros e Lithnov (2016), a lei sofreu duras críticas por parte de autores e educadores, pautadas no fato de que a lei teria surgido com uma visão atrasada, atrelada ao capital e com o objetivo de realizar pequenas alterações sem modificar ou transformar os “alicerces” do modelo educacional, não considerando as novas teorias da educação que encaram o processo de ensino e aprendizagem como um importante ato para a (re)construção dos sujeitos. Contudo, essas críticas não dizem respeito somente à Educação do campo, a educação urbana também não se renovou de forma suficiente, não considerando as novas noções de educação.

Diferentemente da educação rural, a Educação do Campo tem início em diversos movimentos sociais ligados ao campo – principalmente com MST (Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem-Terra) aquele que se tornou o mais forte e combativo movimento social do campo a partir dos anos 1980 – onde tem origem a ideia de um projeto de nação que incluísse os povos do campo como sujeitos que possuem uma organização e cultura diferenciada e, portanto, não seria coerente a formulação de um projeto de educação sem a participação ativa desses sujeitos. Dessa maneira emerge a noção de que os trabalhadores e habitantes da área rural devem estar à frente do projeto de educação do campo, auxiliando educadores a pensarem suas práticas para que, desta forma, se constitua uma escola que realmente privilegie a especificidade da cultura de seus alunos.

No sentido do debate acerca da cultura do meio rural, a Educação do Campo surge como crítica a um modelo de ensino que não leva em conta as peculiaridades desses sujeitos, a sua historicidade. Em contraste com a educação rural, que encara o espaço agrário apenas como lugar de produção, a Educação do Campo visa o reconhecimento da especificidade do meio rural, bem como a emancipação social dos sujeitos. (BARROS, LITHNOV, 2016).

Assim, a concepção de Escola do Campo vai ao encontro de conceituações que tiveram origem na academia e nos movimentos sociais, desenvolvidas a partir dos anos noventa. Estas conceituações surgem em um contexto de luta social, e estão pautadas em uma noção específica de escola, aprendizagem e cultura. Noção que se contrapõe ao modelo educacional “bancário” predominante da época descrito por Paulo Freire (1975), ponto que será abordado no terceiro item do presente capítulo.

## 2.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Antes de apresentar as possíveis influências da Pedagogia Libertadora de Freire, trago um resumo histórico dos marcos legais da Educação do Campo. As informações aqui expostas estão no Documento Orientador do PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), de 2013.

O PRONACAMPO surgiu a partir do Decreto nº 7.352/2010, constituindo um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica.

O Documento Orientador informa que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, é possível identificar um novo marco na Educação do Campo nos

artigos 23 e 26, referentes à organização da educação básica em grupos não seriados e por alternância regular e também aos currículos, que além da base comum, “deverão contar com uma base diversificada, de acordo com as características regionais e locais das redes de ensino.”(pp. 03) No artigo 28, os incisos I, II e III, apresentados na introdução da presente pesquisa, reforçam a especificidade da Educação Básica do Campo ao recomendar que: “as propostas pedagógicas dessas escolas contemplem as necessidades e interesses dos estudantes do campo, considerem o calendário da produção agrícola bem com a natureza do trabalho no campo”(PRONACAMPO, 2013. Pp. 04).

O próximo marco apresentado no Documento Orientador, faz menção ao parecer CNE/CEB nº 36/2001,

“que conclui que ao reconhecer a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, a LDB possibilitou a definição de diretrizes operacionais que tratam a Educação do Campo como um projeto de desenvolvimento que supõe a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, reafirmando a identidade da escola do campo”. (pp. 04)

Essas diretrizes foram implementadas por meio da resolução CNE/CEB nº 1 de três de abril de 2002, e visam a garantia da universalização do acesso à educação e a permanência da população do campo,

(...) ressaltando a elaboração de propostas pedagógicas específicas que corroborem com um projeto de desenvolvimento sustentável, construído com a participação das comunidades, no exercício da implementação de um processo de gestão democrática nas escolas, bem como a garantia de formação inicial e continuada de professores, de acordo com a especificidade do campo. (pp. 04)

A partir de 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a Educação do Campo passa a abranger a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de: “atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.”(pp.04)

As diretrizes complementares também orientam que a ampliação do atendimento de toda a Educação Básica no Campo seja o mais próximo possível à comunidade de moradia do aluno, “com qualidade e respeitando as características de seu meio, estabelecendo critérios para a nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar.” Outro ponto importante se refere à Educação Infantil e Ensino Fundamental, que deverão ser sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, a fim de evitar o processo de nucleação de escolas. Além disso, as diretrizes complementares estabelecem que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (parágrafo 2º do artigo 3º).

Em 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino e, com o Decreto nº 7.352/2010 é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, definindo os princípios para o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais. O decreto prevê apoio financeiro e técnico do MEC aos estados, Distrito Federal e municípios para a implantação de ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo e a instituição de Comissão Nacional de Educação do Campo para o acompanhamento dessa política.

O último marco apresentado no Documento Orientador é a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, conversão da MP nº 562/2012, encaminhada ao Congresso em razão do lançamento do PRONACAMPO, que possibilita:

a disponibilização e transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; a inclusão dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; o cômputo das matrículas no FUNDEB das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público que atuam com a proposta pedagógica de formação por alternância, na Educação do Campo e a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. (pp. 05)

### 2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE

Com o ressurgimento da agência política de determinados movimentos sociais que foram reprimidos durante o período ditatorial brasileiro, as características destes apresentam elementos diferenciados, como sua organicidade, instâncias decisórias, desvinculação de

instituições reguladoras e normatizadoras, como descrevem Antônio e Lucini (2007). Essa nova postura, possivelmente, é decorrente do processo em que esses movimentos sociais são construídos, levando em conta a dialogicidade defendida por Paulo Freire.(pp.182)

Assim, o pensamento de Freire, por estar enraizado na profunda indignação dos educadores, diante dos processos desumanizadores vividos pelos camponeses, encontra-se com o sonho de libertação dos sem-terra que, organizados, se tornam os Sem-Terra, e um dos alicerces da Pedagogia do Movimento situa-se na Pedagogia Libertadora proposta por Freire (ANTÔNIO, LUCINI, 2007. Pp 182)

A Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire, foi desenvolvida gradativamente ao longo dos estudos do autor, tendo sido melhor definida em seu livro *Pedagogia do Oprimido*(1975). Grande parte da literatura produzida a partir do trabalho de Freire se refere às concepções de educação e propostas metodológicas nele presentes, como Pedagogia Libertadora ou Pedagogia da Libertação – ou ainda Educação Libertadora/ Problematizadora. O conceito amplamente desenvolvido está na categoria “oprimido”, levando em conta que Freire expõe que reconhece o oprimido como aquele que está submetido ao modelo educacional imposto pelo Estado; o oprimido está em meio a um sistema de dominação de consciências onde “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, Freire reconhece a necessidade de uma “pedagogia do oprimido”, como descrito por Ernani Maria Fiori no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*.

Ao discutir a prática da educação escolar nos anos 90, Paulo Freire denomina o modelo no qual estão baseadas as escolas brasileiras de “tradição bancária” ou “educação bancária”. “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1975). Esse tipo de educação está caracterizado por abordar o ensino como uma mera transmissão passiva do conhecimento, partindo do indivíduo que detém este conhecimento (professor), para aquele desprovido de tais saberes (aluno). As práticas pedagógicas baseadas nesse modelo “requerem a conservação das “verdades” e não a produção de novas verdades, o controle da reflexão crítica pela censura e/ou desmobilização do questionamento problematizador, dialético e dialógico”. (ZITKOSKI, LEMES, 2015). Nesse sentido, a educação culmina em uma reprodução dos conhecimentos considerados relevantes por esse modelo, através da transmissão dos saberes às gerações futuras. Tal como o trecho abaixo evidencia:

Mas, se para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. (FREIRE, 1975. Pp. 41)

Nesse contexto, a proposta Freiriana exige uma ruptura com os paradigmas científicos tradicionais. Esses paradigmas, baseados na pesquisa e elaboração científica, geraram uma visão mecanicista, não apenas do universo, mas também das práticas educacionais. A formação das disciplinas ou a fragmentação das áreas de conhecimento – Tais como Pedagogia, Filosofia, Sociologia etc... – se dão por uma necessidade de aprofundamento na explicação das causas dos fenômenos, fragmentando a explicação da realidade em áreas e campos cada vez mais restritos. Nesse sentido, Paulo Freire reconhece a importância da construção coletiva de um projeto pedagógico, em que os alunos e profissionais atuantes de diversas áreas contribuam no desenvolvimento do mesmo. Faz-se evidente que a interdisciplinaridade defendida por Freire foi um dos principais pilares que deu origem à proposta de educação através do *Tema Gerador*(1975), método exclusivo da Pedagogia Libertadora.

No terceiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido*, Freire descreve sistematicamente uma metodologia do *Tema Gerador* que supera a tradição bancária, através de uma conceituação em diálogo com o povo que estará inserido na Pedagogia Libertadora. “Observa-se nesta prática a preocupação com a discussão do tema pela comunidade, não cabendo aos educadores a decisão preponderante, mas à instância coletiva, o que, de antemão, implica a compreensão de que a temática a ser estudada deve estar organicamente vinculada às problemáticas vividas pela comunidade”(ANTÔNIO, LUCINI. 2007). Esse método trata principalmente da organização curricular a partir do estudo do vocabulário dos educandos. Primordialmente, é necessária uma pesquisa do conjunto de palavras que usam os indivíduos analisados; tal etapa requer uma equipe de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, não significando uma coleta individual de informações que posteriormente serão mescladas para articulação da prática, mas evidenciam a interdisciplinaridade na “raiz” do método Freiriano. “Ao contrário, a metodologia dos Temas Geradores é ela mesma originariamente interdisciplinar, alimentada pela essencial dialogicidade que dialetiza a produção do conhecimento desde a suas raízes mais originárias” (ANDREOLA, 1993). Portanto, o processo de construção do conhecimento requer o constante

diálogo entre o saber empírico (popular) e o saber sistemático (científico) para que se possibilite a formação da visão crítica do educando, possibilitando a problematização do mundo em que vive (ZITKOSKI, LEMES, 2015). Sendo assim, o conhecimento é constituído através da inserção crítica do ser humano no mundo.

A partir de tais aspectos, as concepções defendidas por Paulo Freire encontram ressonância nas reivindicações dos movimentos sociais no que se refere à educação, sobretudo à educação do campo. Logo, o trabalho pedagógico defendido por Freire teve como “ambiente de teste” escolas públicas municipais e estaduais. Segundo Antônio e Lucini (2007), “a opção pela organização curricular a partir do Tema Gerador nasce e se desenvolve na reflexão experienciada pelos movimentos sociais, que compreendem a educação e a escola como parte de um projeto de desenvolvimento e o próprio movimento como sujeito educativo.” No entanto, as escolas públicas tendem a utilizar essa proposta de forma diferenciada, dissociada de uma política de transformação social, sem levar a proposta à uma construção dialógica com os sujeitos a serem ensinados, portanto, é possível observar uma dificuldade ou imprecisão do uso do método Freiriano em alguns casos. Essa imprecisão revela que, apesar de as concepções freireanas terem inspirado os movimentos sociais e sujeitos do campo, seus métodos não são seguidos à risca em todas as experiências da Educação do Campo.

“Na educação do Movimento Sem-Terra, discutiu-se até que ponto os filhos dos Sem-Terra deveriam participar da escola que nos tornou semterra, excluídos da sociedade. Essa escola não nos preparou para enfrentar a vida. O que nós sabíamos é que queríamos uma escola diferente. Essa ideia de escola foi sendo construída a partir de educadores como Paulo Freire, Pistrack e Makarenko. (...) O INCRA construiu a nossa escola, mas não se tinha claro que era tão difícil assim. (...) Para a secretaria da educação o método da palavra geradora era inconcebível, mas fomos fazendo do nosso jeito. (Depoimento da comissão de educação concedido em 14 jun. 2005)”

Nessa lógica, ao se engajar na construção dos currículos juntamente aos educadores, as comunidades desenvolvem um modelo pedagógico próprio, envolvendo as questões pertinentes de sua(s) realidade(s), a partir de uma concepção de pessoa, sociedade e educação específica, visando uma transformação da realidade social. Entretanto, o que se observa na prática da maioria dos casos, “é uma rotina marcada pelo uso do livro didático, conhecimento parcial ou inexistente das diretrizes nacionais da educação do campo, inúmeras dificuldades de acesso à formação continuada por parte dos professores, além das fragilidades teóricas e principiológicas dos planos municipais de educação e dos projetos político-pedagógicos, no que diz respeito à

valorização da identidade, cultura e trabalho do campo”. Como descreve Souza em “Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais” (2012), pesquisa realizada com dez escolas do Escolas do Campo no estado do Paraná, entre os anos de 2002 e 2012. A pesquisa citada também menciona que, em contextos do campo onde os movimentos e organizações populares do campo são atuantes, os professores reorganizam projetos político-pedagógicos e têm interesse nas questões pertinentes à área rural.

Ao longo do capítulo, procurei mapear as políticas públicas voltadas para a educação da população do campo, considerando os marcos legais e também as influências pedagógicas com base na teoria freireana. A partir desse contexto, nota-se uma variedade de experiências oriundas da política de Educação do Campo, revelando pontos pertinentes para pensar a educação formulada na E.E.B. Professor Mota Pires, que será analisada nos próximos capítulos. Nesse sentido, proponho uma investigação do modelo pedagógico aplicado, com a finalidade de identificar a influência das concepções de educação que vêm se modificando nas últimas décadas.

### **3. A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR MOTA PIRES**

O objetivo deste capítulo é apresentar o bairro Sanga da Toca II e a escola, incluindo registros históricos do bairro, e informações de aspecto socioeconômico dos habitantes e da comunidade escolar. Para tanto, trago informações gerais que obtive a partir dos documentos aos quais tive acesso na secretaria da escola, principalmente a partir do Projeto Político Pedagógico, escrito em 2020. Também utilizo as entrevistas com Roseli e Alexandra, que autorizaram o uso de seus nomes na presente pesquisa, e fatos que emergiram em conversas informais com professores e alunos, como fontes de informações. No último item do capítulo, na tentativa de esboçar um pouco mais o perfil da comunidade, exponho um questionário que enviei para as famílias através dos alunos das séries iniciais na primeira semana letiva de 2020.

Para encontrar informações sobre o bairro e a fundação da escola, foi necessária a leitura de documentos antigos, pelo fato de que a escola passou a fazer o uso de computadores, com a finalidade de digitalizar esses dados, apenas recentemente. É importante ressaltar que a comunidade não dispõe de uma grande quantidade de registros sobre a formação da Sanga da Toca II como bairro, ou sequer sobre a fundação da escola. Tendo em vista que o único terreno público da região é o da escola, a pequena quantidade de documentos referentes à formação da comunidade e aos seus habitantes está sob a posse da E.E.F.Mota Pires e localizada na secretaria da escola, em um arquivo de escritório feito de madeira. A lista de documentos consultados está ao final da Bibliografia.

#### **3.1 O BAIRRO SANGA DA TOCA II**

No documento “História da Comunidade Sanga da Toca” (198-), é possível identificar registros de aspectos econômicos, culturais e até mesmo geográficos do bairro, tais como a vegetação e a hidrografia. Não é indicada a data de escritura do documento em questão, porém pode ser inferido que fora escrito na década de 1980, considerando que possui registros até o ano 1984. Além disso, nesse documento é descrito um resumo histórico da formação da escola referenciada no presente trabalho, este histórico será contemplado no segundo item do capítulo.

O terreno no qual está situada a escola não era propriedade do Estado nos primórdios de sua fundação. Dentre os documentos analisados, destaca-se o Decreto N° 11.105 (Santa Catarina, 1980) que registra a doação do terreno de Nicanor Silveira Godinho à Fazenda Pública

Estadual, para que fosse usada em prol da comunidade através do seu uso como espaço escolar. Entretanto, o terreno já era utilizado pela escola, que funciona desde 1932. É interessante notar uma certa centralidade da escola no meio social do bairro, tendo em vista que é o maior edifício, onde estão armazenados os registros históricos da comunidade e dos habitantes, e pelo qual, inevitavelmente, quase todos que residem na Sanga da Toca passarão pelo processo de educação formal.

Em 1987, a comunidade da Sanga da Toca formou uma comissão com a A.P.P.( Associação de Pais e Professores) em colaboração com a direção da escola, para a proposta de inserção de um posto de saúde no terreno da escola, conforme Declaração sobre inserção do posto de saúde na área do prédio escolar (1987). A construção do posto de saúde foi viabilizada pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, tendo em vista a carência da comunidade e o fato de que, até então, o ponto de atendimento médico mais próximo do bairro se situava a 13 km. O terreno da E.E.F. Professor Mota Pires era o único que poderia ser utilizado para a construção deste posto, pelo fato de que era o único terreno do Estado, e por não haver ninguém que se disporia a doar outro lote. Esse mesmo documento, faz menção a uma interlocução com a comunidade, com a realização de um abaixo assinado, no trecho: “A Comunidade em geral se manifesta favorável conforme abaixo assinado”. Outros trechos do documento apontam para avaliações sobre o perfil da comunidade: “As famílias em parte são casos desestruturados”, “Que a Comunidade é carente sendo que são pequenos agricultores e operários de baixa renda”. Sendo assim, esse posto de saúde reforça uma centralidade da escola no meio social do bairro, na medida em que todo morador da Sanga da Toca II irá usufruir destes serviços eventualmente, e ao fazê-lo, está reforçando seu vínculo com o bairro.

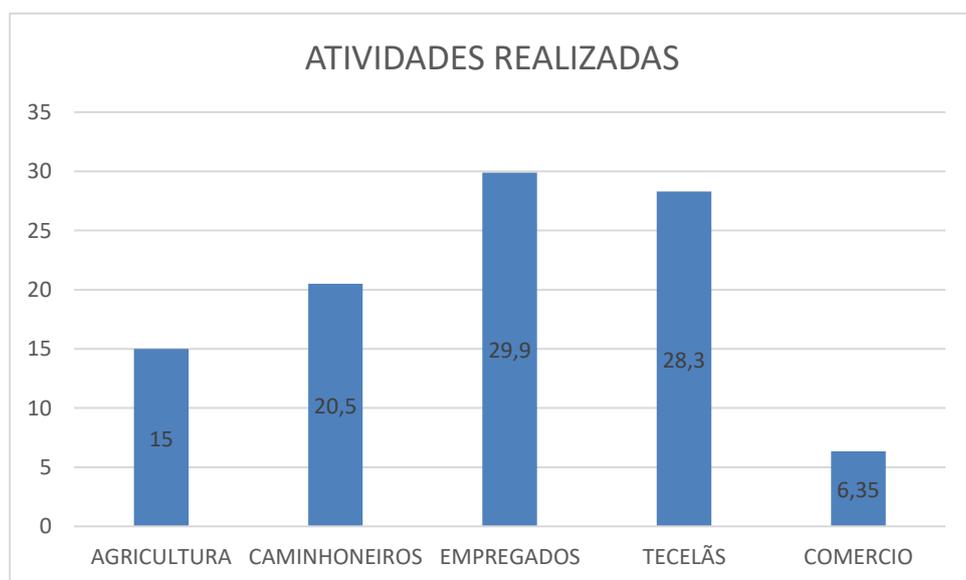
Com o crescimento da Sanga da Toca ao longo dos anos, outras dificuldades decorrentes da localidade do bairro emergiram, como a dificuldade para frequentar a igreja em outras comunidades, conforme o documento História da Comunidade da Sanga da Toca(198-). A partir desse impasse, a comunidade se engajou na construção de um salão de festas e de uma igreja católica, neste momento sem qualquer auxílio do Estado. No que diz respeito à participação comunitária na organização do bairro, se destaca o CPC (Centro Pastoral Comunitário), vinculado à igreja citada e o Centro Social Ebenezer da Igreja Assembleia de Deus. Portanto, nota-se que a comunidade tenta criar meios de socialização e convivência para os seus habitantes, mesmo sem o incentivo financeiro do Estado. Historicamente, a Sanga da Toca II é marcada pela falta de agência do governo em relação às necessidades de seus residentes. Em

certa medida, a criação de igrejas ou centros religiosos pode apontar para um objetivo que a comunidade tem em comum, que seria tornar o bairro "autossuficiente", no sentido de poder prestar os serviços necessários aos seus habitantes, não mais forçando o residente a se deslocar até o meio urbano para receber tais serviços. Portanto, concluo que esse intuito de prover as condições básicas a todos os habitantes também acaba por incentivar a permanência dessa população local. Entretanto, outras instâncias de ação conjunta dos habitantes, como a associação de moradores, estão desativadas por questões financeiras.

Outro documento importante para compreender a formação da Sanga da Toca II foi o Projeto Político Pedagógico da escola (2020), no qual é possível encontrar um parágrafo falando da origem do nome do bairro:

(...) Segundo a história oral o nome do bairro deve ao fato que caçadores não identificados, encontraram na localidade tocas de pacas próximas a uma vertente de água. Por essa razão, a comunidade recebeu o nome de Sanga da Toca II. Essa vertente dá origem a um curso de água que percorre a comunidade, passando pelas localidades de Santa Fé e Guarita (Sombrio), desaguando na lagoa do Sombrio.

Em termos de sua localização, o bairro fica no extremo sul de Santa Catarina e é cortado de norte a sul pela BR 101 e leste ao oeste pela BR 285 que liga ao município do Ermo. Quanto ao aspecto socioeconômico do bairro, segundo o P.P.P. da escola, a economia geral da comunidade provém:



Fonte: pesquisa escolar abril/2016 (P.P.P. 2020)

No P.P.P. também é exposto o fato de que a comunidade é carente de atividades de lazer, por não possuir espaços para atividade física ou entretenimento, restando apenas os bares do bairro. No documento é pontuado que, a escola tem conhecimento deste problema, e tem voltado sua atenção para o fato de que, a frequência dos jovens nesses bares pode despertar precocemente o gosto por jogos (Sinuca e jogos de azar) e o uso de bebidas alcólicas. O único espaço para atividades físicas no bairro é o próprio terreno da escola, que possui uma quadra esportiva.

Quanto aos meios de comunicação dos quais a comunidade dispõe, nota-se o uso do rádio, da televisão e, nos últimos anos, da internet. Nesse ponto do P.P.P. é narrada a noção de que esses meios informam o indivíduo, mas que necessitam de uma análise crítica do conteúdo que está sendo consumido pelos jovens, caso contrário “(...) poderemos estar direcionando ao pensamento massificado. Neste aspecto a escola tem que valorizar a leitura e o domínio da palavra escrita, que irá dar um repertório linguístico mais amplo ao aluno para ser um espectador crítico.”(P.P.P. 2020)

O último fato que trago a respeito da comunidade da Sanga da Toca II a partir do P.P.P – antes da descrição da escola que se dará a partir dos relatos de campo, conversas e observação participante – é que 95% das famílias recebe atendimento médico exclusivamente pelo SUS (Sistema Único de Saúde), como vimos, no posto de saúde localizado no mesmo terreno da escola. Segundo o PPP, o posto de saúde não tem sido suficiente para atender a demanda da comunidade.

No item seguinte, trago o histórico da escola, mencionado anteriormente, e outras informações provenientes do P.P.P. que esboçam o perfil da comunidade escolar (alunos e parentes dos alunos).

### 3.2 A HISTÓRIA DA E.E.F. PROFESSOR MOTA PIRES E A COMUNIDADE ESCOLAR

Em 1932 foi criada a primeira escola da região, regida pela professora Décia da Silva; após esse período, o documento dá um “grande salto” ao ano de 1947, quando a escola passa a ser chamada de escola Estadual Desdobrada, recebendo esse nome por atender turmas de 1º ao 5º do ensino fundamental, e tendo como regentes as professoras Leonor Gonzaga e Nadir Sant’Helena Coelho. A seguir, o documento traz a informação de que, na data de 1º de abril de

1954 – pelo decreto nº 170 de 12/03/54 – a escola foi convertida em Escolas Reunidas<sup>1</sup> Professora Maria Regina de Oliveira Bastos, tendo como nome “Escolas Reunidas Professora Maria Regina de Oliveira Bastos”; em 1961 a escola foi transformada em Escola Isolada; em 1962 foi convertida novamente à Escolas Reunidas sendo nomeada “Escolas Reunidas Professor Mota Pires” e atendendo 99 alunos – o número de alunos é mencionado apenas esta vez no documento. Em 1964 a direção é assumida pela professora Hilda M. de S., tendo sido a diretora que estava no cargo em 1984, quando a escola, finalmente, passa a ser considerada Escola Básica pelo decreto nº 21402 de 17/02/84.

A escola passa a ser considerada Escola do Campo apenas em 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE), quando a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino e, com o Decreto nº 7.352/2010 é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, definindo os princípios para o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais.

(...)Sobre a história do nome da escola encontramos nos registros que José Mota Pires, nascido em 22/12/1909 no estado de SP, foi designado inspetor no estado de SC no município de Campos Novos, sendo ao longo de sua carreira remanejado para algumas cidades como Rio do Sul, Canoinhas, Cruzeiro, Joinville, São Francisco do Sul, Araquari, Blumenau e Gaspar. Em 06/03/1959 foi designado para exercer atividades no gabinete do secretário de educação e Cultura. Exerceu várias funções ligadas à educação, aposentando-se em 1963. (Projeto Político Pedagógico, 2020)

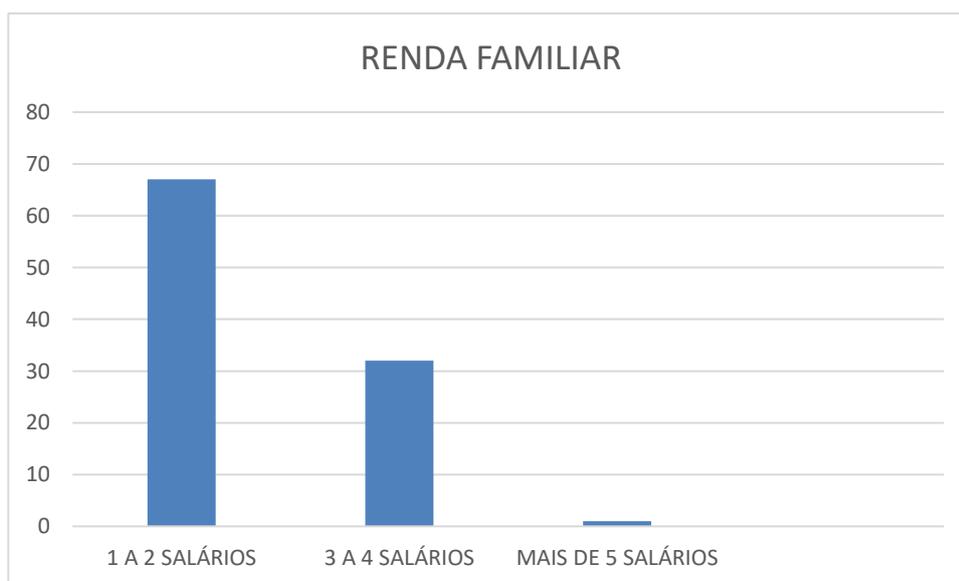
A partir do trecho acima e das outras informações citadas em relação à fundação da escola, é interessante notar a recorrente menção à a educadores que viabilizaram a implementação deste estabelecimento de ensino, tal como José Mota Pires, aquele que deu origem ao nome do bairro, e os futuros fundadores e professores apontados nos documentos. Sabendo que a renda familiar na comunidade escolar concentra-se entre 1 e 2 salários mínimos – segundo a pesquisa realizada pela própria escola em 2016 – e que os documentos mais antigos se referem à população do bairro como “carente”, essas menções aos educadores aponta para o fato de que o magistério tornou-se uma opção de carreira mais viável no caso de alguns

---

<sup>1</sup> Após regulamentação do ensino primário ocorrida no Estado de Santa Catarina a partir de 1946, para o Ensino Primário Fundamental, destinado a crianças de 7 a 12 anos, as unidades escolares receberam diferentes denominações. Dentre essas denominações, a escola seria chamada Escola Isolada (E. I.), quando possuísse uma só turma de alunos, sob a responsabilidade de um só docente” (Beirith, 2009); e seria chamada “Escolas Reunidas (E.), quando houvesse de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores”. (2009, pp.159)

habitantes, tendo em vista a constante carência de profissionais na área da educação, e a conveniente localização e importância da escola no meio social do bairro. Nota-se também, que os documentos fazem menção sempre a mulheres educadoras, e raramente a professores homens; Ao analisar os gráficos do P.P.P., e indagar Roseli sobre essa questão, pode concluir que isso ocorre pelo fato de que, a grande maioria dos homens do bairro se ocupavam da prática agrícola como atividade financeira principal, e nos últimos anos têm migrado para a profissão de caminhoneiro, fazendo assim com que a educação fique sob responsabilidade das mulheres da comunidade. Além disso, como mencionado no primeiro capítulo da presente pesquisa, devido à falta de estrutura das Escolas do Campo e à falta de auxílio do Estado, a contratação de professores que já morassem na região dessas escolas tornou-se mais provável, possibilitando a admissão de profissionais que não tiveram uma formação específica para o modelo de Escola do Campo, e que, segundo Roseli Batista, tornaram-se professores pela urgência de melhores condições financeiras. Dessa forma, a falta de uma formação apropriada culmina em um modelo educacional que depende do material didático, tendo em vista que a única orientação que os professores recebem em relação à Educação do Campo provém do livro didático, ponto que será melhor abordado mais adiante no presente capítulo. Dessa forma, o professor se torna o intermediário que facilitará a compreensão do que está escrito, visando principalmente a alfabetização do aluno e implementando atividades diferenciadas - como a prática agrícola - na medida em que o próprio livro didático propõe essas dinâmicas.

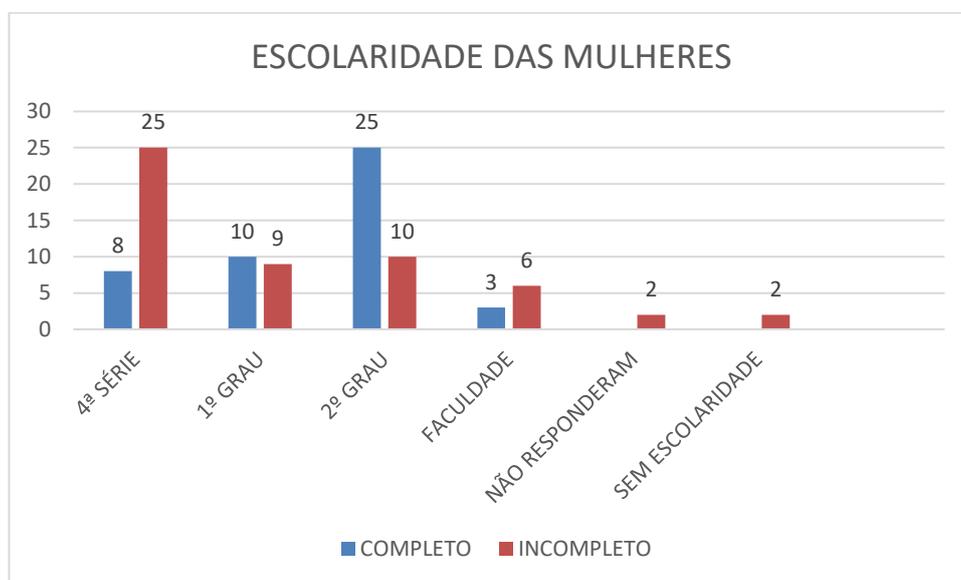
Quanto à renda familiar da comunidade escolar:



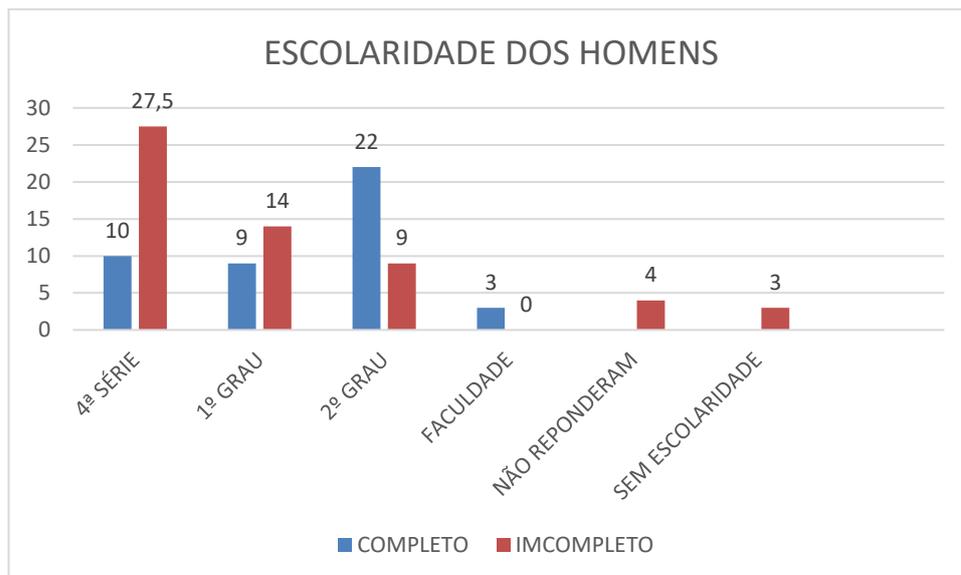
Fonte: pesquisa escolar abril/2018 (P.P.P. 2020)

Segundo o P.P.P. (2020), a partir da pesquisa exposta acima, foi possível observar um percentual significativo de pais caminhoneiros e assalariados que se ausentam em relação à educação escolar dos filhos, dessa forma deixando o educando sob responsabilidade das mães ou outros parentes.

O P.P.P. apresenta pesquisa sobre a escolaridade dos pais (pai e mãe e/ou responsáveis) dos alunos, realizada no ano de 2018, e revela:



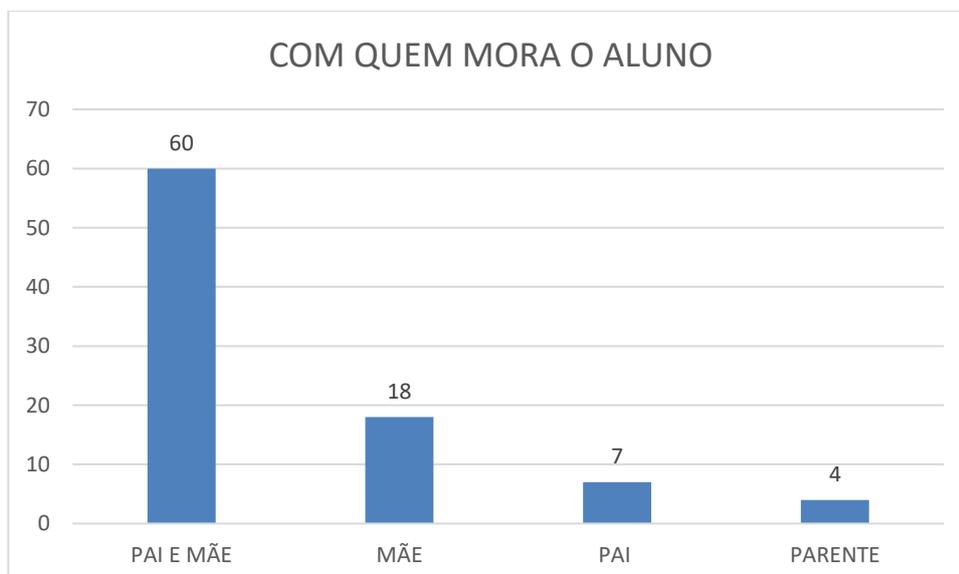
Fonte: pesquisa escolar abril/2018 (P.P.P. 2020)



Fonte: pesquisa escolar abril/2018. (P.P.P. 2020)

Os dados revelam uma baixa escolaridade dos pais. O P.P.P interpreta este dado como um dos fatores que vêm contribuindo para a falta de interesse e preocupação com os estudos, fato que também foi mencionado por Alexandra em diversos momentos de nossas conversas. Nesse sentido, a escola reconhece a necessidade de compreender esse tipo de problemática que emerge no processo educativo, para que possa criar alternativas e suprir certas deficiências.

O quadro abaixo mostra quem são os responsáveis pelos alunos:

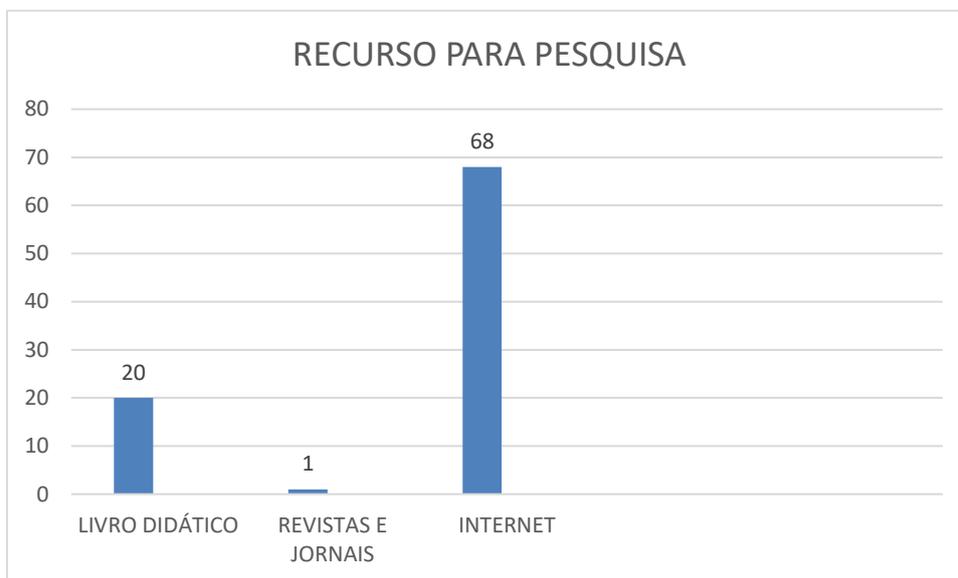


Fonte: pesquisa escolar/2016.(P.P.P. 2020)

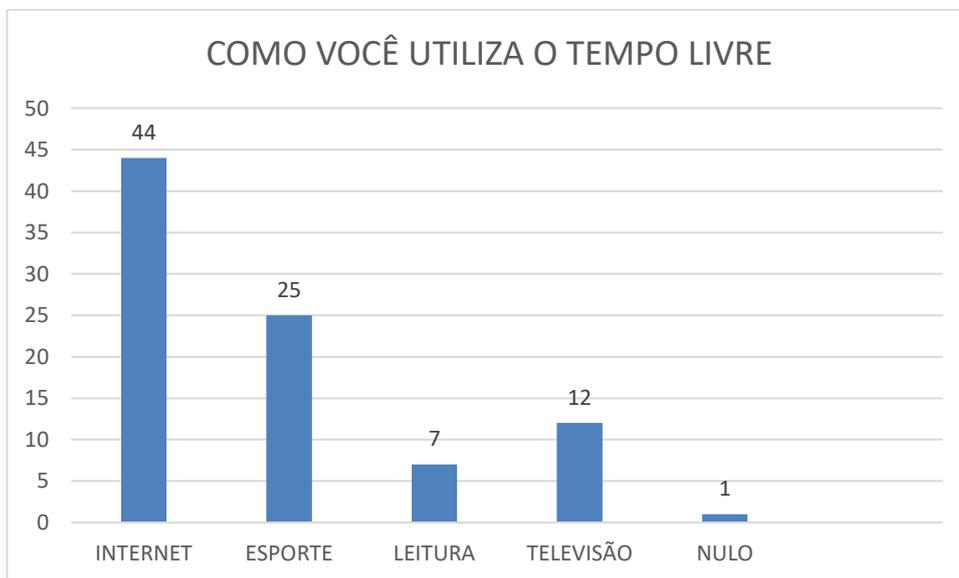
Os dados demonstram que a maioria dos alunos vive em um contexto familiar constituído por pai e mãe. Mas, como mencionado anteriormente, a educação das crianças geralmente é orientada pelas mães, tendo em vista que os pais caminhoneiros e assalariados se ausentam em relação à educação escolar dos filhos. Esse fato também pode ser explicado ao notarmos que, as mulheres demonstram maior nível de escolaridade, de acordo com o gráfico. Isso se dá por alguns motivos, dentre eles destaco a atividade da tecelagem no bairro, elementos que consegui explorar melhor através de entrevistas. Segundo entrevista realizada com Roseli, a produção agrícola sempre foi considerada pelas famílias como uma atividade predominantemente masculina, ainda que grande parte das mulheres trabalhem na produção agrícola. Nesse contexto, a tecelagem surgiu como atividade feminina para complementar a renda familiar. Não há registros do surgimento dessa atividade, contudo, é fato conhecido pelos habitantes do bairro que produção, tanto de mantas quanto de tapetes, obtém maior retorno financeiro que a produção agrícola em determinadas épocas do ano, como o inverno, em que o cultivo enfrenta maiores dificuldades decorrentes da temperatura. Atualmente, existem grandes famílias que trabalham com a tecelagem como fonte principal de renda, principalmente através da venda *online*. As vendas acontecem por meio das mídias sociais, sobretudo através do *Instagram*, onde as tecelãs divulgam seus produtos, atividade que requer certa habilidade e compreensão das ferramentas digitais, evidenciando o nível maior de escolaridade das mulheres. Além disso, a produção agrícola apresentou diminuição em sua rentabilidade pelo fato de que, proprietários vindos de outras regiões passaram a comprar porções grandes de terra para cultivo. Isto é, o cultivo nestas porções de terra não gera renda mensal para habitantes do bairro, a não ser que sejam contratados para trabalhar nestas áreas. Desta forma, as porções de terra que ainda são propriedade de habitantes do bairro, possuem, no máximo, de 03 à 04 hectares.

Quanto aos meios de comunicação dos quais a comunidade dispõe, nota-se o uso do rádio, da televisão e, nos últimos anos, da internet. Nesse ponto do P.P.P. é narrada a noção de que esses meios informam o indivíduo, mas que necessitam de uma análise crítica do conteúdo que está sendo consumido pelos jovens, caso contrário “(...) poderemos estar direcionando ao pensamento massificado. Neste aspecto a escola tem que valorizar a leitura e o domínio da palavra escrita, que irá dar um repertório linguístico mais amplo ao aluno para ser um espectador crítico.”(P.P.P. 2020)

A respeito do uso da internet especificamente, a escola realizou uma pesquisa em 2017 com os alunos, a fim de compreender o uso desta ferramenta. O primeiro gráfico mostra as principais fontes de informação, e o segundo traz os tipos de atividades de lazer realizados:



Fonte: pesquisa escolar/2017. (P.P.P. 2020)

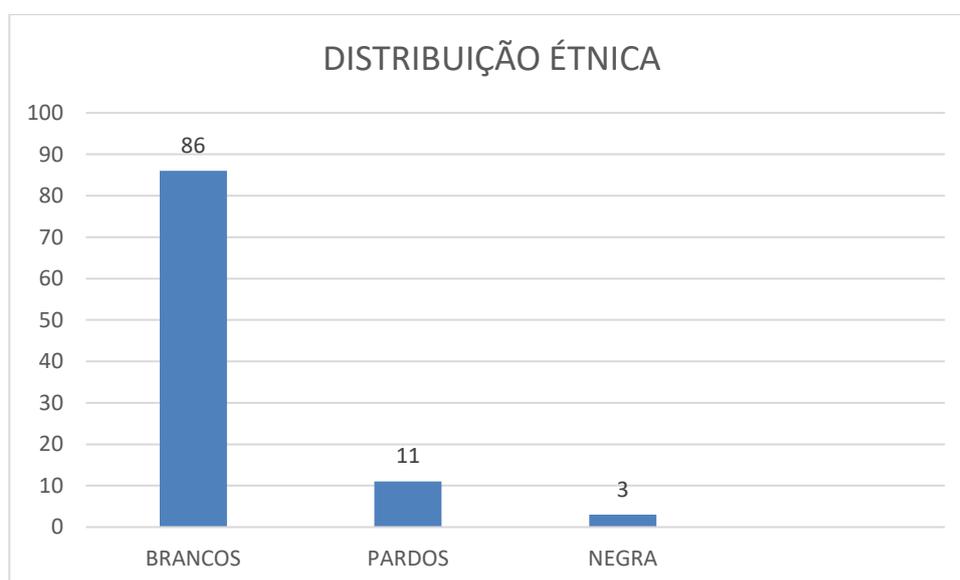


Fonte: pesquisa escolar/2017. (P.P.P. 2020)

É interessante notar que a internet e o livro didático são os principais meios de informação utilizados pelos alunos, praticamente desprezando os mais convencionais que seriam a televisão, jornais e revistas. Esse fato revela uma influência externa proveniente do acesso à internet, que possibilita a meios rurais e, por vezes tecnologicamente desfavorecidos, conhecer diferentes modos de vida e alternativas de lazer, transformando gradativamente a cultura local e trazendo novas possibilidades. Contudo, é necessária a atenção da escola ao risco de direcionar os jovens a um “pensamento massificado”, como mencionado anteriormente no P.P.P., tendo em vista que a transformação da cultura local pode acabar por culminar em uma simples “assimilação” às culturas do meio urbano.

Apesar desta concepção, a escola vê a internet como uma importante ferramenta de ensino, mas entende que algumas questões, como a análise crítica daquilo que é fornecido pela rede e a seleção de conteúdo para a formação do educando, foge do domínio da escola, sendo a família a principal responsável pela forma que o aluno se relaciona com estes meios de comunicação.

Quanto à distribuição étnica da comunidade escolar:

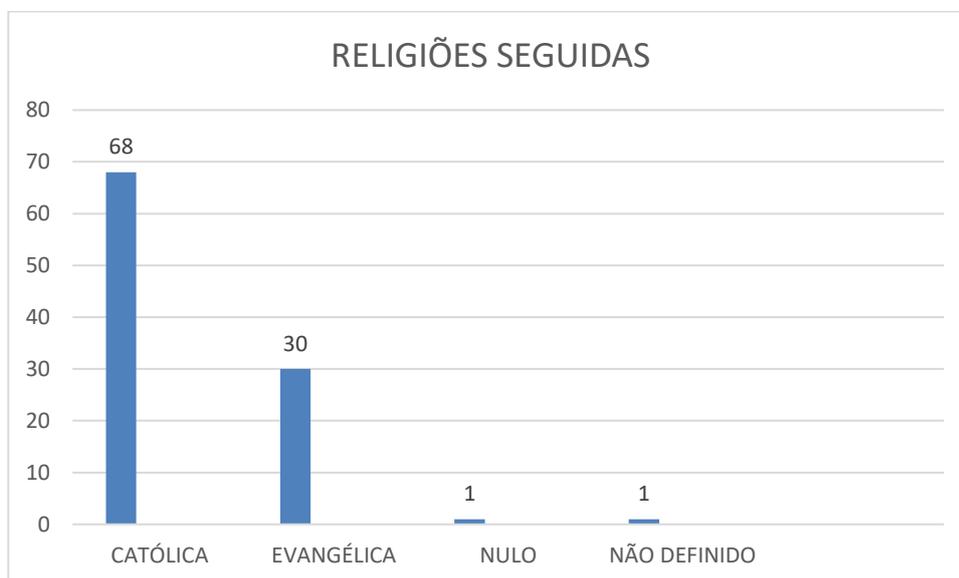


Fonte: pesquisa escolar/2016. (P.P.P. 2020)

A maior parte das famílias é branca e tradicional da comunidade, já estando estabelecida no local há muitos anos. Contudo, a região vem recebendo famílias de outros municípios nos

últimos anos. Segundo uma das conversas que tive com Alexandra, um dos fatores que têm atraído habitantes de municípios vizinhos é, precisamente, a existência da escola no local.

Outro gráfico do P.P.P. apresenta as religiões seguidas pela comunidade escolar:



Fonte: pesquisa escolar abril/2018. (P.P.P. 2020)

Com a predominância da cristianismo na comunidade, a escola reconhece a necessidade de um modelo escolar que inclua e respeite a diversidade. “A escola acredita que tem como seu papel formar cidadãos que tenham em mente a importância do respeito à diversidade, e que se preocupem com os outros, possuindo o espírito de coletividade.”

Desta forma, estando em acordo com a proposta curricular de Santa Catarina (2014):

Ao abordar o tema diversidade não se pode restringi-lo aos grupos considerados excluídos, caracterizado como “diferente”, “os diversos”, ou seja, como aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência. A diferença está em todos nós! Somos pessoas únicas em constante transformação num ambiente, também, em constante transformação. (PCSC, 2014 pg. 54 e 55).

### 3.3 A ESCOLA NA ATUALIDADE

Atualmente, a E.E.F. Professor Mota Pires atende 171 alunos, dentre os quais 60 utilizam transporte escolar e, portanto, não residem no bairro Sanga da Toca.

Como mencionado anteriormente, minha primeira ida à escola foi em 2018, e no trajeto até o local – aproximadamente 35 minutos de carro – notei uma grande mudança de paisagem da área urbana de Araranguá para a área rural. Após alguns quilômetros do percurso é possível ver áreas grandes de plantio de maracujá e outros tipos de cultivo, os quais não pude identificar naquele momento. Próximo a entrada do bairro também há a igreja e o salão de festas, local onde grande parte dos eventos da comunidade acontecem, tendo em vista que 68% da comunidade é católica, como vimos. Ao chegar no bairro, moradias pequenas de alvenaria constituem a paisagem, nas quais pude observar a presença de pequenas hortas com algum tipo de cultivo, na maioria dos casos. A rua em que a escola Mota Pires está situada pouco difere das demais ruas do bairro, no sentido de que há casas lado a lado com este edifício, não alterando a aparência “residencial” do lugar.

Chegando na escola, Roseli Batista – diretora da escola na época – me apresentou o ambiente de aulas, que naquele dia estava vazio por ser um domingo, dia não-letivo. A estrutura física da escola é feita de alvenaria e é constituída por cinco salas de aula, uma sala dos professores, uma da direção e uma de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Cada sala de aula tem uma lousa de giz, carteiras dispostas em fila e material para as aulas de Artes. Nas salas das séries iniciais (1º ao 3º ano), as paredes estão repletas de desenhos e cartazes que foram produzidos pelas crianças durante as aulas, já nas séries mais avançadas nota-se uma quantidade menor desses elementos. Quanto ao espaço externo da escola, a cor verde da vegetação se faz presente ao longo da quadra esportiva, que fica no centro do terreno, e também da horta, que fica mais próxima dos fundos.

Após essas primeiras observações e a conversa que tive com Roseli neste dia, passei a escrever um esboço de pesquisa – mencionado na introdução do trabalho – o qual levaria em conta a experiência em sala de aula e na horta com a turma do 5º ano. Na época, a professora desta turma era Alexandra Schutz Pereira, a qual hoje ocupa o cargo de direção da escola. Já em 2020, dando início à produção do T.C.C., Alexandra me recomendou que observasse as aulas da turma do 3º ano, pois as séries iniciais possuem mais aulas práticas na horta, tendo em vista que eu havia comentado era de meu interesse observar essas atividades, que por ventura,

poderiam trazer à tona novas questões sobre os saberes do meio rural e, em última instância, evidenciar a influência dos conhecimentos sobre terra e cultivo provenientes das famílias da comunidade. Nesse momento, Alexandra mencionou o fato de que os alunos mais velhos passam a ter menos tempo para tais atividades, na medida em que precisam “dar conta do conteúdo do vestibular”.

Como Escola de Ensino Fundamental, a Mota Pires atende alunos de cinco a quinze anos de idade, do 1º ao 9º ano, com uma turma pré-escolar Ainda que na lei seja obrigatório atender crianças de 4 anos, a escola oferece um pré-escolar apenas a partir dos 5 anos de idade. Segundo a diretora Alexandra Schutz Pereira “O Estado não está dando conta de suprir para atender crianças de 4 anos”, no sentido da insuficiência de verba destinada à escola.

A E.E.F. Professor Mota Pires, recebe materiais escolares do Governo do Estado de Santa Catarina, como de costume nas escolas públicas do estado. Os livros que vem para escola são pré-selecionados pelo PNLD (Programa Nacional Do Livro Didático). Dentre os livros didáticos recebidos, a escola pode optar por livros iguais aos das escolas de meio urbano, porém, também possui opções de livros didáticos específicos para Escolas do Campo. Segundo Alexandra, os professores se reúnem para definir qual livro será designado à cada turma. Além disso, é importante mencionar uma dificuldade enfrentada na aquisição dos livros didáticos: a quantidade de livros que a escola recebe é baseada no censo escolar, que é feito anualmente e, por isso, a esta quantidade é sempre referente à quantidade de alunos do ano anterior, fazendo com que a demanda não seja cumprida devidamente.

A escola sempre opta pelos livros adequados à política de Educação do Campo, tais como os livros recebidos pelos alunos do 3º ano, aos quais tive acesso. Esses livros possuem as mesmas disciplinas dos livros da Escola de Ensino Fundamental padrão, entretanto, a maior diferença está em um caráter mais prático do que teórico por parte do material didático do campo. Grande parte das unidades de conteúdo do livro traz consigo exemplos de experimentos que podem ser realizados pelo aluno, ora em casa com seus familiares, ora com o auxílio dos colegas e da professora. Estes experimentos geralmente estão pautados em questões de cultivo e consciência ambiental, trazendo à tona, através da oposição entre meio rural e urbano, a importância das comunidades campesinas e da agricultura de subsistência como modo de vida que auxilia na preservação do meio ambiente. Isto é, o material didático das escolas do campo expressa um ideal de conscientização e sustentabilidade.

Segundo o P.P.P. da escola, escrito em 2020, A Escola de Ensino Fundamental Professor Mota Pires tem seu horário de funcionamento, no período matutino das 8h às 12h, no período vespertino das 13h às 17h. O intervalo no período matutino e vespertino para os alunos de 1º a 9º ano é de quinze minutos, e acontece após as três primeiras aulas.

Sobre o quadro docente, até 2018, era composto por 19 profissionais, destes 06 eram efetivos e 13 ACTs. Dentre os 06 efetivos, Roseli, Darlete e Valéria já estão aposentadas e a professora Jaqueline passou a lecionar em uma escola do meio urbano. Atualmente, a escola conta com apenas 02 professores efetivos, Alexandra – que por ocupar o cargo da direção possui 02 professores ACTs cumprindo sua função anterior – e a professora Alice, de Artes.

No campo da gestão, a escola conta com uma diretora, uma Assistente de Educação e uma Assistente Técnica Pedagógica, dois funcionários de serviços gerais e uma funcionária contratada pela Risotolândia (Empresa terceirizada), como merendeira. A maioritária quantidade de professores ACTs revela uma dificuldade na aplicação da Política de Educação do Campo, tendo em vista que o período de dois anos pode não ser suficiente para um professor vindo de outra região se familiarizar com o contexto local, fazendo assim com que os saberes e atividades desenvolvidas pelo bairro não sejam devidamente valorizados no processo educativo. Além disso, Alexandra afirmou que os professores de escolas do campo possuem liberdade de pensamento, contudo, têm como dever “pregar pela permanência” dos jovens no meio rural. Nesse sentido, o professor ACT pode encontrar a dificuldade de pregar pela permanência do jovem no meio rural, sendo que ele próprio pode desconhecer este contexto.

As vagas disponibilizadas para contratação dos ACTs existem em decorrência das aulas sem professores efetivos, seja por falta de efetivos ou por estarem em função gratificada. Esta última consiste no caso do professor que assume algum cargo comissionado, como aconteceu com a atual diretora Alexandra Schutz Pereira. A contratação dos ACTs se dá através de um concurso que habilita o professor para trabalhar por um período de 2 anos na escola que pretende lecionar, entretanto, caso não haja outros profissionais interessados na vaga, basta o professor possuir a formação exigida na área que irá lecionar, inscrever-se e passar a ocupar a posição. A contratação desses profissionais está relacionada à diminuição do número de estudantes, considerando que a população do bairro não apresenta grande crescimento, fazendo com que os professores efetivos não tenham a quantidade de alunos suficientes na escola para completar a carga horária de 40 horas semanais. Por esse motivo, alguns professores que eram efetivos na escola Mota Pires optaram por lecionar em escolas maiores – como no caso da

professora Jaqueline – podendo completar a carga horária em apenas uma instituição, fazendo assim com que haja a predominância de ACTs no corpo docente da escola.

Outra questão mencionada por Roseli que revela divergência entre a política de Educação do Campo e sua avaliação do caso da escola: a contratação dos professores na escola não requer nenhuma formação específica de educação no meio rural, isso decorre da carência de profissionais na área, mas também revela uma ausência do Estado na formulação do projeto pedagógico aqui apresentado. Essa afirmação se dá com base nas conversas que tive com Alexandra, que foi enfática ao falar sobre a falta de verba destinada pelo governo: “Tem que se preocupar com falta de verba enquanto poderia se preocupar com trazer riqueza pro bairro”, ao se referir a dificuldade de implementar atividades que incluam práticas de cultivo, e outras atividades que incluam a comunidade, como o projeto da horta escolar sobre o qual falarei no terceiro capítulo.

No dia 10/02/2020 acontecia o primeiro dia letivo do ano, quando estive na escola, no período vespertino, para dar início ao contato com a turma que iria observar, o 3º ano. As professoras com que tive contato foram as encarregadas das séries iniciais: Naira, professora do 1º ano; Cristina, professora do 2º ano, e Thaís, professora do 3º ano. Alexandra também me apresentou Alice, professora de Artes, e Sabrina de Educação Física. Nesse momento, minha observação não se restringiu ao 3º ano, tendo em vista que uma “Semana da Integração” foi organizada pela escola, em que as turmas da escola foram agrupadas de três em três, com o intuito de propiciar maior contato entre os alunos, e integrar aqueles que ingressaram na Mota Pires em 2020. Dessa forma, observei a interação entre o 1º, 2º e 3º ano. Nesse ponto do presente trabalho, não pretendo explorar as atividades desenvolvidas, não apenas na Semana da Integração, mas também as aulas e o currículo aplicado na escola – essas questões serão apresentadas no terceiro capítulo.

Como planejado de antemão com a professora Antonella Tassinari, formulei um questionário para enviar para as famílias dos alunos do 3º ano, a fim de compreender melhor o perfil da comunidade e sua relação com a escola. Como estava acontecendo a Semana da Integração, tive oportunidade de enviar o questionário para as turmas do 1º e 2º ano também, dessa forma tendo abrangido um número maior de famílias. A proposta foi entregar os questionários em branco aos alunos, e pedir para que levassem às suas famílias para que fossem respondidos, trazendo as respostas no dia seguinte. Tive o retorno de 28 questionários respondidos. Um problema que identifiquei após receber a enquete, foi a ausência de um espaço

para o aluno ou pai assinar o seu nome, fato que me impediu de diferenciar quais questionários eram dos alunos do 3º ano, e quais não.

O questionário, composto por cinco perguntas, teve como prioridade: identificar a presença do cultivo na rotina das famílias, compreender se aprovam a inclusão de saberes específicos do meio rural nas aulas de seus filhos, tais como as práticas agrícolas, e também teve como objetivo avaliar a possibilidade de estabelecer contato com algumas famílias fora da escola, para que se sentissem seguros em relação a minha presença na escola como pesquisador, e também para possibilitar novas questões e discussões sobre a comunidade. Todavia, após a primeira semana de aulas que observei, tive de retornar para Florianópolis para o recomeço das aulas da graduação, planejando retornar à escola assim que possível. Contudo, em meados de março tivemos o início da quarentena devido à pandemia da COVID-19, impossibilitando meu retorno ao local até o presente momento.

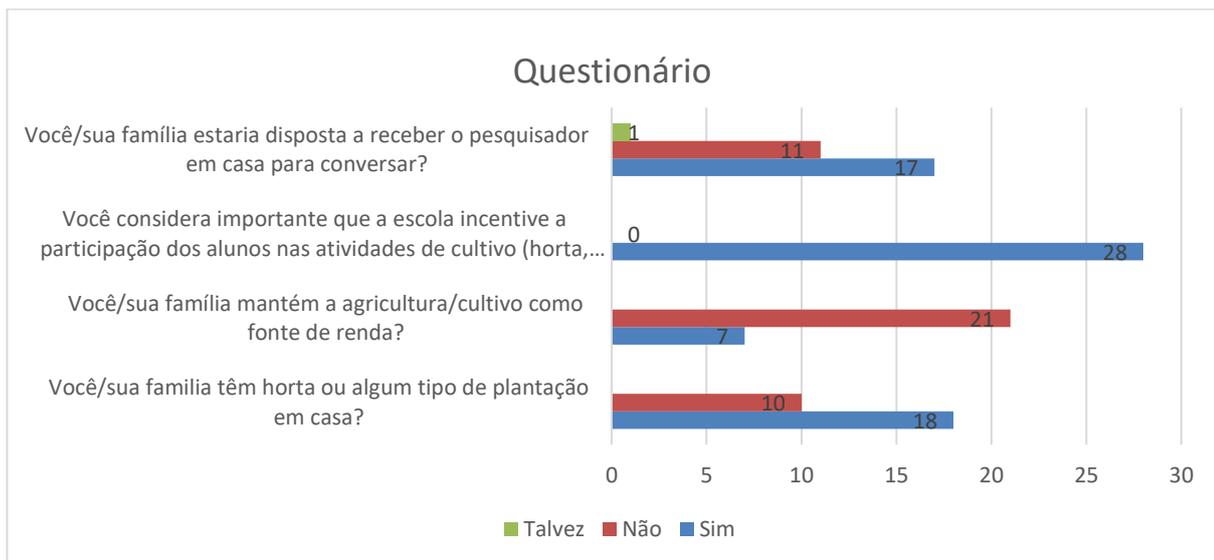


Figura 1 Questionário aplicado pelo autor

Nota-se que há uma grande quantidade de alunos que possuem horta em casa, ainda que na pergunta anterior fique evidente que a grande maioria das famílias não fazem do cultivo uma fonte de renda. Segundo Alexandra, a maior parte das famílias tradicionais do bairro tinham na agricultura sua principal atividade econômica, contudo, nos últimos vinte anos o que se constata é uma expansão do agronegócio que vem tomando conta das áreas de plantio da região. Muitos habitantes originários do bairro venderam suas terras e optaram por mudar de profissão, tendo em vista que, atualmente apenas 15% da população é agricultora proprietária de seu próprio

lote. Na tentativa de confirmar a suspeita de que nem todas as famílias estariam de acordo com a proposta de Educação do Campo, formulei a pergunta que se refere ao incentivo às atividades de cultivo. Esta suspeita teve origem em 2018, quando Alexandra, ao narrar algumas das atividades que desenvolveu como professora, tais como o cultivo dos morangos e a produção de uma composteira, contou-me que fazia postagens de tais atividades nas redes sociais da escola, e que em uma das ocasiões em que postou dois parentes de alunos da escola criticaram esse tipo de valorização ao trabalho agrícola no meio escolar: “Uns diziam que ‘(...)a sociedade não precisa mais disso, não. Precisa de médico, engenheiro, arquiteto(...)”

No questionário, vimos que, em relação à pergunta que se refere à inclusão das atividades de cultivo, todos responderam “Sim”. A partir disso passei a me questionar se de fato todos estão de acordo, considerando que a questão pode não ter explicitado precisamente o que eu estava tentando investigar. O intuito da pergunta era analisar se a proposta de Educação do Campo, no sentido da inclusão de atividades pautadas em conhecimentos específicos do meio rural, ressoa com aquilo que as famílias almejam para os filhos, entretanto, com os questionários respondidos em mão, me dei conta de que a questão poderia ter sido melhor formulada e que as “atividades de cultivo” que menciono, podem ter sido interpretadas como uma mera atividade extracurricular. Mas minha dúvida não teve origem apenas na formulação desta pergunta, ela emergiu em uma das falas de Valentina - aluna do 3º ano - que, quando soube que estou cursando Antropologia na UFSC, demonstrou entusiasmo e disse que irá se mudar para Florianópolis quando crescer e estudará na mesma instituição, também contou-me que esteve em várias praias da ilha e que gosta de ir nos *Shopping Centers*, demonstrando um desejo de viver no meio urbano, ainda que tenha afirmado gostar da vida na Sanga da Toca II.

Contudo, a ex-diretora Roseli em diferentes ocasiões mencionou que as crianças são incluídas aos poucos nas atividades da roça, desde pequenas. Ainda relatou que, a grande maioria dos pais que trabalham na lavoura querem que seus filhos estejam juntos, auxiliando na produção agrícola. Entretanto, estes pais reconhecem a necessidade e importância de que os filhos tenham uma educação escolar. Portanto, os filhos destes agricultores auxiliam na produção durante o período matutino, e durante a tarde comparecem às aulas na escola. O trecho abaixo foi transcrito de uma das conversas que tivemos:

“Já tive relatos de pais trabalhando na lavoura para poder sustentar o filho na faculdade, porém esse filho sempre acaba voltando para trabalhar com os pais. Além disso, eu andei observando certos pais que já não querem nem que os filhos terminem

o ensino médio. Que já querem que os filhos fiquem lá na lavoura, que vá trabalhar com o maracujá, com a pitaya (que agora está aparecendo bastante aqui na região), e com a mandioca que é a grande produção aqui da região. Então a gente ainda vê alguns pais barrando a vinda do aluno à escola, ou diminuindo a importância da educação escolar, para manter o filho trabalhando na lavoura.”

Além disso, Roseli também afirmou que há habitantes que passam pela escola, deixam a região para frequentar alguma universidade, mas acabam retornando para exercer sua profissão ali mesmo. “Assim como nós temos na comunidade, fisioterapeutas, dentistas que já se formaram fora, e retornaram a morar aqui, trabalhando na região.” No geral, Roseli afirma que os pais preferem que os filhos permaneçam na atividade agrícola, e que se deu conta disso desde muito pequena, considerando que Roseli é habitante da Sanga da Toca desde que nasceu, e mora lá até hoje. “Não mudou muito de antigamente para cá”. Dentre aqueles que migram para o meio urbano para obter um Ensino Superior, quase todos voltam a morar no bairro depois de se formarem.

Ao tentar me aproximar de alguns alunos do 3º ano, estes foram me revelando alguns fatos na medida em que eu perguntava sobre questões como as que estão contempladas no questionário. Contudo, em algumas vezes, as perguntas que fiz emergiram de situações distintas, como em uma dinâmica do primeiro dia de aula em que as crianças tiveram de desenhar, representando o que fizeram nas férias como atividades de lazer. Durante esta atividade, reparei que boa parte dos desenhos não trazia imagens que remetiam ao bairro ou à escola, mas sim desenhos de prédios, praias e piscinas, e o que mais me chamou atenção: um trio elétrico desenhado por um dos meninos, que quando questionado me contou que aquele tinha sido seu carnaval em Balneário Camboriú-SC. Ao mesmo tempo, a maior parte dos desenhos mostravam algo relacionado ao bairro, como as casas e familiares dos alunos. Dentre estes desenhos, reparei que algumas meninas estavam desenhando paisagens mais similares ao bairro, foi então que perguntei a elas informalmente sobre a presença do cultivo na rotina de suas famílias; Valentina, 8 anos, contou que o pai plantava fumo e maracujá no bairro Sanga da Toca, mas mudou de profissão; Katrini, 8 anos, disse que aprendeu a plantar canela com o auxílio de sua avó e Ana Luiza, 8 anos, falou que sua avó planta morangos e os vende.



Figura 2: Mural de desenhos representando as férias dos alunos  
Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor



Figura 3: Mural de desenhos representando as férias dos alunos  
Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor

Ao longo do meu contato com a escola, notei uma grande facilidade para me aproximar não apenas dos professores mas, principalmente, das crianças que se mostraram curiosas com a minha presença e foram muito receptivas. No âmbito do comportamento, notei que, desde as séries iniciais, os alunos demonstram já estar bem adaptados ao modelo escolar, que requer certa disciplina, no sentido de um respeito e obediência esperado em relação aos professores, e também compromisso, no sentido de cumprir os horários definidos pela escola. Segundo Alexandra, problemas de relação entre professor e aluno são casos raros na Mota Pires, e igualmente na questão de cumprimento dos horários. Além disso, ao observar as aulas nesta semana, percebi que os alunos de fato não demonstravam dificuldade em prestar atenção nas aulas e em seguir aquilo que é indicado pelo professor em sala de aula. Indaguei Alexandra a esse respeito, afirmando que a forma que as crianças se comportavam ali parecia destoar daquilo que eu tinha como memória dos meus anos de Ensino Fundamental. Recordo-me da dificuldade que os professores tinham em conter a empolgação dos alunos que, ao chegarem às salas de aula, davam início a longas conversas com os colegas que não viram durante o final de semana. Isso quando a empolgação não se manifestava de formas mais espalhafatosas: uns jogavam as mochilas para o alto durante a troca de professores, faziam “guerra” de giz, riam alto a ponto de atrapalhar a sala de aula vizinha etc. Para mim, o comportamento das crianças da Mota Pires, é muito similar ao que era exigido a mim e aos meus colegas, e que não conseguíamos corresponder. Ao comentar com Alexandra sobre essa questão, ela logo afirmou que o comportamento das crianças se mostra adequado ao modelo escolar pelo fato de que a maior parte das crianças matriculadas, sobretudo as que nasceram na região, “já vieram da creche”, revelando então a existência da creche do bairro, a qual eu desconhecia. A creche por sua vez, não pode ser contemplada na presente pesquisa, pelas dificuldades decorrentes da pandemia. Contudo, um aspecto se faz relevante e pertinente de ser pontuado, a partir da entrevista com Roseli: a creche municipal está pautada em um modelo que não se diferencia por esta ser uma comunidade rural, a grosso modo ela contempla os mesmos métodos de uma creche do meio urbano, pelo menos no nível institucional. Afirmando isso com a ressalva de que, por desconhecer o trabalho desenvolvido internamente na creche, não posso fazer conclusões sobre o modelo educacional aplicado nesta unidade.

A relação dos alunos e professores na E.E.F. Mota Pires esboça uma grande intimidade. Aparentemente, isso ocorre por alguns motivos, como o fato de a escola estar situada em uma rua residencial, fazendo com que a maioria das crianças tenha que se locomover pouco para

comparecer às aulas ou para retornar às suas casas. Essa proximidade acaba gerando maior contato cotidiano entre os funcionários e alunos da escola, tal como reparei em uma das tardes que fui ao Mota Pires, em que eu estava esperando a chegada dos alunos em frente à escola e reparei que uma menina no quintal de sua casa, ao lado da escola, acenava e dizia à Thaís, professora do 3º ano: “Oi, professora!”. Perguntei à Alexandra quem era a menina, e então soube que aquela era uma aluna do período matutino que mora ali, e que tem uma irmã que está na turma que eu observei, a Samara. Nesse momento, considerei entrar em contato com a família de Samara, cuja mãe conversou comigo brevemente em uma das minhas saídas da escola, dizendo que estaria disposta a me receber em casa para contribuir com informações para a pesquisa. Todavia, também devido a pandemia, essa etapa de pesquisa não foi possível de ser realizada. Além disso, a intimidade entre alunos e professores pode ser explicada pelo fato de que as famílias, mesmo antes de terem seus filhos como alunos na Mota Pires, conhecem pelo menos alguma parte dos professores e funcionários como membros da comunidade e vizinhos. Nas aulas, é possível observar um certo tom de informalidade, no sentido do tratamento amistoso e pouco rígido entre os envolvidos, como nos momentos em que Sirlei – Assistente Técnica Pedagógica – abria a porta, sem bater, interrompendo a aula para passar algum recado à turma, ou à algum aluno específico. As interrupções de Sirlei pareciam não causar surpresa ou incômodo algum, tanto nos alunos quanto nos professores, fato que só é possível por uma proximidade afetiva entre ambas as partes.

Essa proximidade afetiva se apresenta no ambiente escolar através dos gestos de carinho recorrentes das professoras, ora em dinâmicas de grupo, ora em momentos de descontração fora da sala de aula. Refiro-me à uma afetividade que lembra a familiar, marcada por abraços, beijos e conselhos. Essa intimidade entre aluno e professor estabelecem um cotidiano escolar mais “leve” quando comparado ao das escolas que definem um tipo de relação “fria” entre educador e educando, na qual o contato de ambos está restrito, não apenas à sala de aula, mas ao período letivo. Ainda que o contexto da E.E.F. Mota Pires apresente menos rigor nesse enquadramento, isso não impede que os professores sejam respeitados e que sustentem uma postura de autoridade. Os professores interagem, orientam as atividades e as supervisionam.

Por fim, o que se evidencia com o exposto neste capítulo é uma comunidade com baixa renda que vê na E.E.F. Mota Pires a opção mais viável – em alguns casos a única opção – de acesso à uma educação que qualifique seus habitantes para o trabalho. Todavia, neste ponto do texto, não foram abordadas de forma aprofundada as atividades desenvolvidas na escola, ou o

modelo escolar aplicado. No seguinte capítulo, pretendo explorar as atividades observadas dentro, e fora de sala de aula a fim de avaliar em que medida o projeto pedagógico desenvolvido nesta escola se diferencia do modelo imposto pelo Estado às escolas do meio urbano. Em última instância, tentarei identificar as influências do ideal de Política de Educação do Campo, e como se efetivam no cotidiano da E.E.F. Professor Mota Pires.

#### **4. ATIVIDADES EDUCACIONAIS E ROTINA ESCOLAR**

Neste capítulo, pretendo explorar as atividades que foram observadas na escola, sobretudo na turma do 3º ano, dentro e fora de sala de aula, com a finalidade de expor o modelo educacional idealizado pelos professores, analisando as concepções que norteiam as práticas da escola, e identificando possíveis influências da teoria freiriana e das mudanças nas concepções acadêmicas acerca da educação, mencionadas no primeiro capítulo. Narrarei eventos que me chamaram atenção durante minhas visitas à escola, apontando - na primeira seção do presente capítulo - para as questões da afetividade e amorosidade que se fazem presentes no cotidiano da E.E.F. Professor Mota Pires. Posteriormente, trago eventos relacionados à questão do cultivo agrícola como atividade escolar e da interdisciplinaridade desenvolvida pelos professores no processo educativo. Através da etnografia do cotidiano escolar, pretendo identificar se os conhecimentos relativos ao contexto do campo e à experiência das famílias são valorizados, e em quais situações.

##### **4.1 A AFETIVIDADE E COOPERAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO**

No dia 10/02/2020, logo na entrada da escola, antes de ter qualquer contato com o 3º ano, pude ver os alunos chegando para as aulas de forma empolgada. As professoras receberam as crianças com cartazes de boas-vindas, e assim que se aproximavam entravam em breves conversas a respeito das férias. Nesse momento, devido à falta de contato prévio com a turma que eu pesquisaria – e considerando que o 5º ano, com que estive em contato em 2018, atualmente tem aulas no período matutino - não desenvolvi grandes diálogos. Porém, ao entrar no corredor principal, fui cumprimentar as professoras que não me conheciam até que Alexandra me apresentou brevemente às que estavam ali. Eram cinco professoras: Thaís, Cristiane, Naira, Sabrina, e Alexandra que atualmente não está lecionando devido ao cargo de direção. Alice, professora de Artes, não teve aulas na segunda-feira, portanto, me foi apresentada posteriormente. Ao dar meus primeiros passos dentro da escola, os alunos me olhavam com curiosidade, ao mesmo tempo em que brincavam, corriam e conversavam entre si. Contudo, observei que as crianças mais novas se mostraram mais instigadas que os alunos das séries mais avançadas. Alguns alunos das séries iniciais brincavam ao meu redor, davam estrelinhas por onde eu passaria, a ponto de ficar evidente que isto tinha a finalidade de chamar

a minha atenção e gerar algum tipo de contato. Os alunos mais velhos, contudo, não demonstraram tamanho interesse na minha presença, eu podia percebê-los me observando, porém de forma distante. De qualquer forma, era o primeiro dia de aula, no qual os alunos geralmente estão preocupados ou animados com coisas variadas, como o reencontro com os amigos e professores.

Como mencionado anteriormente, durante a primeira semana de aulas de 2020 ocorria a Semana da Integração na escola, evento que teve como intuito maior interação entre alunos de diferentes idades a fim de acolher, principalmente, os alunos que recém ingressaram nessa instituição. Durante a primeira tarde de aula, as crianças foram separadas em grupos de três séries distintas. Esses grupos deveriam permanecer divididos desta forma até o final da semana letiva. Ao toque do sinal da escola, que indicava o início das aulas, as professoras do 1º ao 3º ano reuniram suas turmas na sala do 3º ano para realizar uma dinâmica de apresentação dos novos alunos da escola. Antes de entrarem na sala, as crianças formaram três filas, sob a orientação das professoras, para serem “devidamente” recepcionados. Ao lado da porta da sala de aula havia um cartaz que continha duas opções: uma figura representando um abraço, e outra representando um toque de mãos, uma saudação. O aluno, aguardando na fila, deve escolher e indicar sua opção quando chegar sua vez, resultando no abraço ou toque de mão com a sua respectiva professora. Nesse momento, aquilo que eu observava me remeteu às conversas prévias com Alexandra, no sentido de que começava a se evidenciar em minhas observações a proximidade entre a comunidade local e a escola, ao passo que as crianças se mostraram empolgadas com dinâmica dos abraços ou toque de mãos, mas ao mesmo tempo não esboçaram surpresa com esta proposta, não parecia ser algo novo. Posteriormente, na quarta-feira daquela semana, durante o recreio, eu vi uma aluna chorando e sendo consolada pela professora Thaís, que envolvia a garota em seus braços. Isto é, esses momentos de interação afetiva, envolvendo conselhos e gestos de carinho, são recorrentes no cotidiano da Mota Pires, por esse motivo não há estranhamento nesses momentos por parte dos alunos que já estavam inseridos na escola no ano anterior. Quanto aos novos alunos, em meio a dinâmica dos abraços e toque de mãos, alguns se aproximavam do cartaz, tímidos, porém logo sentiram-se acolhidos pelas professoras. Achei interessante a presença da opção do toque de mão, tendo em vista que nem todos os alunos podem se sentir confortáveis para abraçar um adulto que ainda não conheceram bem. Ou seja, esses gestos de afetividade existem apenas quando ambas as partes estão de acordo. As professoras reconhecem a importância desse tipo de relação entre professor e aluno no processo

educativo, porém não pretendem forçá-la às crianças; primeiramente, há de se construir uma relação de confiança entre os envolvidos.

Após a dinâmica dos abraços, agora dentro da sala de aula, as professoras deram cartolinas às crianças para que desenhassem o que fizeram nas férias. Essa atividade dos desenhos foi descrita brevemente no terceiro capítulo. Nesse momento busquei uma maior aproximação com os alunos, pois, originalmente, a ideia da pesquisa era ter as crianças como principais interlocutoras, proposta que foi inviabilizada pela quarentena decretada devido à pandemia de COVID-19. As crianças, no geral, mostraram-se muito interessadas na minha presença, poucos foram tímidos ou tiveram receio de conversar. Fiquei impressionado pela eloquência da maioria das crianças, que sabiam se expressar com precisão, e compreendiam com facilidade o que era proposto pelas professoras, tendo em vista que possuem apenas 8 anos de idade. Logo as crianças começaram a se referir a mim como “professor”, pelo fato de que eu era o único adulto homem, e também pela rotatividade de professores ACTs, este último fato pode ter causado a impressão de que eu era um destes, já que as crianças estão acostumadas com a chegada de novos professores. Após o contato mais próximo, o fato de eu ser o único homem também se mostrou alvo de curiosidade das crianças. Em um dos dias que eu estava esperando o começo das aulas no banquinho em frente à escola, na medida em que os alunos que me conheciam – das séries iniciais – chegavam à escola, vinham me cumprimentar sorridentes e com abraços. Em determinado momento um menino de outra turma falou em tom de reclamação: “Ah, só vocês têm professor homem” se referindo ao 3º ano e, aparentemente, esperando alguma reação de minha parte. Ao que estendo a mão para cumprimentá-lo e ele sorri, voltando em seguida a brincar com seus colegas que corriam ao redor dali.

A professora Thaís, quando indagada a respeito dessas manifestações de carinho e amizade por parte dos alunos, afirmou que “o povo do campo é muito acolhedor”, fazendo referência ao tipo de relação que existe entre os moradores do bairro. Apesar de mostrar sinais de urbanização nos últimos anos, a Sanga da Toca II ainda apresenta um perfil de bairro do interior e de área rural. Sabemos que nesse bairro, o auxílio do Estado se mostra pouco presente, considerando que apenas a escola e o posto de saúde são edifícios públicos e que, sequer nessas instituições há respaldo suficiente em termos de apoio fiscal. A construção da igreja, por exemplo, que partiu de uma ação conjunta dos moradores, aponta para um “senso de comunidade” na Sanga da Toca. Não é difícil imaginar que exista um reconhecimento mútuo entre os habitantes do bairro, sendo identificado um perfil comum, em termos étnico-raciais, de

religião e composição familiar. Mesmo assim, não observei distinções no tratamento dos alunos pardos e negros, todos os alunos se reconhecem como vizinhos ou iguais. Além disso, há predominância do catolicismo e da religião evangélica, e a formação das famílias é, na maior parte dos casos, composta por pai, mãe e filhos.

No dia 11/02/2020, terça-feira, cheguei a tempo do começo da aula de Língua Portuguesa. Pelo fato de ser a primeira semana de aulas, algumas aulas não ocorreram no horário ao qual foram designadas previamente, portanto a primeira aula do dia fora a de Língua Portuguesa, e não de Artes, como normalmente ocorreria durante o ano. Para a minha grande surpresa, as crianças comemoraram a minha chegada com empolgação. “Oba!”, “Professor!” exclamaram. Me surpreendi pelo fato de que eu havia estado em contato com as crianças em apenas um dia, e não esperava tamanha comoção. Tendo em vista que uma minoria dos alunos não é totalmente alfabetizada (no caso do 3º ano, três alunos precisamente) a professora Thaís começa a aula com uma historinha sobre as vogais e consoantes, a fim de retomar o que os alunos já aprenderam nos anos anteriores, porém de forma simples e acessível àqueles que ainda não dominam a leitura e a escrita.

Para esses três alunos que ainda não são alfabetizados, a professora Elisângela acompanha suas atividades individualmente, paralelamente à aula da professora Thaís. Contudo, esses alunos não contam apenas com o auxílio da professora Elisângela; Thaís orienta os alunos a se juntarem em duplas na maioria das aulas, para que auxiliem uns aos outros nas atividades. Em relação aos alunos não alfabetizados, me deparei com uma situação em que, ao se dividirem em duplas, as crianças disputavam para formar dupla com os não alfabetizados, pois queriam realmente ajudar na leitura e escrita. Essa disputa teve que ser interrompida por Thaís, que definiu as duplas para evitar a continuidade da discussão. Esta conduta dos alunos aponta, não apenas para a questão da afetividade presente no meio escolar, mas também parece estar ligada à noção de que o processo educativo e aprendizagem são construídos de forma coletiva, tal como Paulo Freire idealizava. As professoras não enxergam no apoio mútuo entre os alunos, um empecilho para o aprendizado, é precisamente nessas dinâmicas que o educando constrói seu conhecimento, através da troca com o colega. Além disso, essas dinâmicas reforçam uma noção de coletividade, em que não há vantagem para o aluno em se sobressair aos outros na questão do seu desempenho escolar; o que é almejado é que todos consigam obter o êxito.

No dia 12/02/2020, houve uma atividade da semana da integração entre os três primeiros anos. A aula de Educação Física, regida pela professora Sabrina, foi realizada com as três turmas no mesmo horário. A atividade, realizada fora da sala de aula, consistia em cumprimentar os colegas cantando uma música, dançando e trocando de duplas, a fim de que todos interagissem. Após a atividade, não mais acompanhado das outras turmas, o 3º ano teve aula de Educação Física. Embora seja uma disciplina que vale nota, as aulas nem sempre são pautadas em esportes como futebol, vôlei etc.; isso se deve ao fato de que as crianças são muito novas e, portanto, a professora Sabrina propõe brincadeiras que envolvem a interação dos alunos, o trabalho em equipe, e que promovem a amizade entre as crianças. Como em uma das brincadeiras propostas neste dia, que consistia na troca de lugares dentro da sala de aula. Primeiramente a professora deve falar, por exemplo: “Mude de lugar quem tem cabelo escuro” e então todos os alunos que têm cabelo escuro devem mudar de cadeira. O interessante é que o número de cadeiras é suficiente para que todos os alunos se sentem, portanto não há competição ou algum vencedor ao final da brincadeira. Nesse sentido, as aulas de Educação Física nas séries iniciais reforçam a importância da coletividade e do trabalho em equipe entre os alunos.

Neste mesmo dia, após o recreio, pude assistir a aula de artes da professora Alice, que propôs aos alunos que desenhassem auto retratos no estilo *cartoon*, exemplificando e explicando pacientemente do que se tratava. Alguns alunos vinham diretamente a mim perguntar se o desenho estava ficando bom. Eu explicava que deveriam perguntar à professora, mas acabava elogiando os desenhos assim mesmo. Como mencionado no segundo capítulo, as paredes das salas de aula das séries iniciais são repletas de desenhos e cartazes produzidos pelas crianças durante as aulas, tal como o *hall* de entrada, que além de cartazes das crianças, possui uma pintura na parede, feita pela professora Alice, representando o personagem *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry.

Ao longo de minha estadia na Mota Pires, fui me dando conta da presença da arte no processo educativo deste contexto e também da realização de atividades recreativas, desvinculadas de um suposto academicismo presente em grande parte dos modelos escolares existentes. A presença dessas produções artísticas desenvolvidas pelas crianças e as atividades recreativas desenvolvidas na Educação Física, ressoam com algumas idealizações de Paulo Freire em sua Pedagogia Libertadora.

No âmbito da arte, Paulo Freire defendia que não há distinção entre a arte e a educação. Na concepção da tradição de educação bancária - alvo da crítica freiriana -, a arte estaria ligada

a um lado mais emocional do indivíduo, e a educação, ligada ao lado mais racional, cognitivo. Freire recusa essa oposição trazendo uma noção de “inteireza” do indivíduo, defendendo que não pode ser pensado como metade técnico, racionalista e outra metade sentimental; a educação é arte, e arte é educação. Vejamos os argumentos do autor nos trechos abaixo:

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (Freire, 1995 pp.18)

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (Freire, 1997. pp.8)

Esta maneira de considerar a “inteireza” do indivíduo, em muito se assemelha com o que observei no processo educativo da escola Mota Pires, no sentido de que os alunos são estimulados, não apenas em termos intelectuais e racionais; Eles também têm seu lado mais emocional e subjetivo valorizado e instigado pelas professoras. Seja através de livros, desenhos, ou da própria relação com as professoras. Além disso, os alunos não são limitados à leituras ou à sala de aula, eles são estimulados a correr, brincar e a mexer na terra. Estas questões relacionadas à atividade física serão melhor evidenciadas ao longo dos próximos itens.

#### 4.2 GRADE CURRICULAR, HORTA ESCOLAR, INTERDISCIPLINARIDADE

No contexto brasileiro, é possível observar uma padronização da grade curricular, principalmente nas escolas públicas que, por possuírem menor autonomia em relação ao Estado quando comparadas às escolas particulares, encontram-se incapazes de modificar o modelo escolar definido, tanto em termos das disciplinas que são obrigatórias, quanto no sentido de implementar atividades extracurriculares, considerando que a grade curricular impõe ao professor a necessidade de abordar todo o conteúdo – pautado no material didático – até o final do ano letivo.

Nota-se que as escolas públicas encontram grandes dificuldades ao tentar formular um modelo escolar diferenciado, que não apenas inclua saberes pertinentes ao contexto e cotidiano de seus educandos, mas que possua aulas práticas, desvinculadas de um academicismo valorizado no modelo de educação bancária descrito por Freire.

Ao buscar compreender a rotina da E.E.F. Professor Mota Pires, a partir da turma que observei, foi constatado que a escola contempla um currículo com as disciplinas, como requer uma instituição de ensino fundamental

Cronograma das aulas do 3º ano:

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Ciências	Artes	Artes	Ed. Física	Religião
Ciências	Ed. Física	Geografia	História	Leitura
Ciências	Matemática	Geografia	História	Leitura
Ed. Física	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática
Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática

Como pode ser notado a partir do cronograma acima, não há a presença de disciplinas específicas de uma Escola do Campo, que estejam de acordo com um dos principais pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394: “A oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às suas peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.”(BRASIL, 1996). O que se constata na Mota Pires é que, formalmente, a grade curricular é idêntica à das escolas de Ensino Fundamental dos meios urbanos.

No contexto da escola Mota Pires, as questões da Educação do Campo se inserem formalmente em três aspectos: os livros didáticos específicos, a segunda aula de Ciências na segunda-feira e o projeto da Horta Escolar, que ocorre em momentos extra-curriculares mas também permite uma integração interdisciplinar e com as famílias.

Em relação aos livros didáticos, o que fui observando ao longo da pesquisa, é que o desenvolvimento dos conteúdos curriculares que sejam pertinentes à zona rural – apesar de direcionado pelo livro didático – depende, principalmente, da vontade dos professores em cumprir essa proposta. Não há nada que force os professores a desenvolverem atividades diferenciadas em relação às práticas agrícolas, ou qualquer prática do gênero, contanto que sigam o que o livro didático propõe, e elaborem as aulas a partir deste, supõe-se que estão cumprindo seu objetivo como professor do campo. A seguir narrarei alguns eventos que evidenciaram essa questão.

Em 2018, Roseli havia me recomendado acompanhar a turma do 5º ano, considerando que, naquele ano, as atividades de cultivo vinham sendo propostas pela Alexandra, professora desta série. Essas atividades passaram a ser consideradas como relevantes no processo educativo após 2014, ano em que Alexandra passou a lecionar na escola. Em 2019, quando se tornou diretora, as atividades de cultivo passaram a ser incentivadas em todas as séries. Além disso, a professora também passou a desenvolver um projeto com alunos que possuem deficiências visuais, tendo em vista que, atualmente, há dois alunos cegos e um com baixavisão na escola. Esse projeto não será abordado aqui, contudo, é um indício do esforço individual de Alexandra em tornar o modelo educacional da escola inclusivo em relação às pessoas com deficiências visuais, questão que emergiu algumas vezes durante a pesquisa, pelo fato de que, em 2019, receberia o prêmio Educador Elpídio Barbosa precisamente por este aspecto de seu trabalho. (...) “em reconhecimento e gratidão por sua valiosa contribuição para a melhoria da qualidade e do desenvolvimento da Educação Catarinense.”

No dia 08/10/2018, pude então assistir a aula do 5º ano, regida por Alexandra. Neste dia, a professora iniciou a aula perguntando aos alunos se haviam feito o dever de casa — que na verdade se tratava de uma continuação da atividade de cultivo na horta que fora realizada na semana anterior — que consistia em pesquisar métodos de cultivo de morangos. Após conferir as tarefas os alunos iriam à horta aplicar o que aprenderam e checar o restante da horta já em cultivo. Enquanto a maioria dos alunos falavam basicamente sobre as mesmas técnicas, como cobrir o pé de morango com serragem, os outros três alunos mencionaram técnicas que foram estranhadas pelo restante da turma. Um menino falou sobre cobrir com cinzas a plantação e outra menina falou sobre o uso de nitrogênio no cultivo. Essas duas últimas técnicas mencionadas se mostraram desconhecidas pelos alunos residentes do bairro pois tais técnicas foram pesquisadas na internet e não condizem com as práticas convencionadas no local, segundo a professora, considerando que a Sanga da Toca é historicamente marcada pelo cultivo do maracujá, da mandioca e do fumo, e que o cultivo de morangos é algo proposto basicamente pela facilidade de ser colocado em prática pelas crianças. Apesar disto, a técnica de cobrir o pé de morango com serragem indicou um conhecimento prévio relacionado ao cultivo no geral, por parte das crianças, que após uma pesquisa mais detalhada a partir do Projeto Político Pedagógico e das conversas com meus interlocutores, confirmou a suspeita que eu tinha: esta técnica, e grande parte desses conhecimentos relacionados ao cultivo, vem da relação do alunos com suas famílias, sobretudo das famílias tradicionais do bairro.

No momento em que a professora Alexandra perguntou “quem agora quer dar uma voltinha na horta?”, a euforia foi alta em som e visível nos sorrisos, as crianças se mostraram engajadas nessas atividades. Tendo em vista que, na prática, não há nada que obrigue os professores a implementar tais dinâmicas, a vontade das crianças é um fator determinante. Essa questão tem confirmação no que Alexandra falou sobre os alunos mais velhos, que disse que realizar essas atividades nas séries mais avançadas é mais complicado, pelo fato de que a partir do 6º ano a quantidade de conteúdo imposta pelo currículo é muito maior, não restando tempo para métodos de ensino mais práticos. O escasso tempo livre que resta aos alunos mais velhos, acaba dificultando o interesse dos alunos em utilizá-lo na escola, em uma horta debaixo do sol. Alexandra também explica isso a partir do fato de que, também a partir do 6º ano, os alunos passam a ter outras preocupações, tais como suas relações interpessoais, “namoro” ou “paqueras”.

Ao observar as crianças na horta, percebi que estavam familiarizadas com o espaço externo da escola, não apenas nas porções de terra destinadas ao cultivo, mas em todo o ambiente verde que predomina na paisagem do terreno. A expressão de alegria nos rostos dos alunos era evidente e, aparentemente, esboçava a predileção das crianças por esses tipos de atividades do que as que são contempladas em sala de aula. Os morangos foram cultivados em garrafas *pet*, mas ainda assim ficam situados na porção da horta escolar. Devido ao uso deste método, a atividade consistiu simplesmente em avaliar o progresso do cultivo, que teve início nas semanas anteriores.

O cultivo dos morangos, assim como de outras plantas, naquele ano, permitiu arrecadação de fundos para a escola realizar excursões e eventos atípicos, através da venda desses produtos aos moradores do bairro, como o passeio ao Parque Ecológico do Maracajá – SC, cidade vizinha a Araranguá. Alexandra me contou que a partir desse tipo de atividade, são elaboradas questões nas avaliações dos alunos que relacionam aquilo que foi observado/produzido nas atividades práticas de cultivo com as disciplinas e o conteúdo curricular que é imposto às escolas de Ensino Fundamental. A partir do cultivo de morangos, pode aparecer na forma de uma questão com um enunciado que exige a interpretação de texto e que propõe cálculos em relação ao dinheiro arrecadado com a venda da fruta, por exemplo, evidenciando uma interdisciplinaridade nesse método de avaliação. Contudo, torno a dizer que a aplicação de métodos como esse, não é algo institucionalmente necessário no trabalho do

professor. O desenvolvimento destes depende única e exclusivamente da boa vontade dos professores, no caso da Mota Pires.

Outra questão interessante deste projeto desenvolvido em 2018, foi a participação dos pais e familiares dos alunos. No início desse projeto, Alexandra fez uma pequena divulgação nas redes sociais da escola e, para sua surpresa, recebeu retorno de dois parentes de alunos distintos que não acharam uma boa ideia, por assim dizer. “Uns diziam que ‘(...)a sociedade não precisa mais disso, não. Precisa de médico, engenheiro, arquiteto(...)””, contou-me afirmando que nem todos os parentes dos alunos estão de acordo com a valorização dos saberes da área rural, e que alguns acham um retrocesso. Indaguei sobre essa questão novamente, e ela me afirmou que essa questão tem se mostrado bastante superada nos últimos anos. Mudança que vem acontecendo gradualmente, principalmente a partir de 2017, ano em que Alexandra passou a propor mais atividades do gênero incluindo a participação das famílias, como a produção de uma composteira e de um minhocário. Em 2020, a horta contaria com maior participação dos familiares dos alunos, contudo esse projeto encontra-se temporariamente parado devido às dificuldades decorrentes da pandemia.

Nesses últimos anos, o cultivo na horta escolar tem sido principalmente de morangos, acerola, e hortaliças como couve e alface. O projeto inicial seria tornar o projeto da horta significativo para toda a comunidade, podendo futuramente gerar algum tipo de renda financeira, favorecendo em algum nível a permanência dos alunos no meio rural. Apesar de todas essas atividades descritas terem sido desenvolvidas puramente pelo fato de que Alexandra julga pertinente, um professor de uma Escola do Campo não pode contrariar a idealização desta política pública, que visa a permanência das populações campesinas no meio rural. Isso não supõe que o professor tenha que estar de fato em acordo com esta premissa, tendo em vista que “Os professores de escola do campo possuem liberdade de pensamento, mas eles têm que pregar pela permanência”, nas palavras de Alexandra.

Procurei conversar com Roseli sobre a entrada de Alexandra no corpo docente da escola, e sobre a implementação da horta e de atividades agrícolas. Alexandra concluiu seu ensino médio concomitantemente ao curso de técnica agrícola pelo Instituto Federal de Santa Rosa, sendo a única professora da escola que possui uma formação adequada a uma escola de contexto rural, por esse motivo, teve maior liberdade para desenvolver novas atividades relacionadas ao campo. Roseli afirmou que a horta e atividades relacionadas, passaram a ser colocadas em prática apenas após a vinda de Alexandra. Levando em conta que Roseli nasceu na Sanga da

Toca, frequentou a E.E.F. Professor Mota Pires desde criança, e que esteve no cargo de professora e diretora, sua perspectiva do contexto escolar é única, e seu relato nos confirma que:

“Antes da Alexandra, essas atividades aconteciam de forma muito esporádica. O professor ia lá sozinho, fazia sua horta mas acabava não produzindo. O projeto acabava não indo pra frente. Foi só depois do trabalho da Alexandra que a escola partiu para esse lado, mesmo já sendo uma Escola do Campo antes disso. Porque assim, o que eu observei durante os meus oito anos na direção é que, nós não recebemos orientação de como trabalhar em uma Escola do Campo. E a maioria dos professores que a gente recebe, no caso da Mota Pires, são professores do meio urbano, que não têm esse apego, essa ligação com a terra, como teria um professor que mora na área rural. Aí como eles não têm essa ligação, não foram educados para isso, essas atividades e conhecimentos do meio rural, ‘passam batidos’ nas aulas.”

No dia 20/02/2020, quinta-feira, pude assistir a aula de Geografia, que normalmente seria na quarta-feira, contudo, avisei Alexandra que só conseguiria ir na quinta-feira à escola, e mesmo sem que eu pedisse, ela conversou com a professora Thaís, regente da turma do terceiro ano, que optou por de realizar essa aula na quinta-feira, em meu favorecimento. Inclusive a maneira como desenvolveu a aula procurou incluir os objetivos da minha pesquisa. É importante mencionar, que as atividades na horta não são delimitadas a apenas uma disciplina. Elas podem ocorrer em qualquer uma das matérias que o professor julgar pertinente.

A professora Thaís começou conversando com os alunos em sala de aula sobre a importância do solo, tema proveniente do livro didático. Em seguida perguntou aos alunos “Quem tem horta em casa?” Dez dos dezesseis alunos presentes levantaram as mãos. Em seguida perguntou “Alguém aqui, tem o pai ou a mãe, ou avó, ou tio que trabalha com o solo, ou com horta?” Poucos alunos se manifestaram. Ao conversar com a professora Thaís, — e ao analisar as respostas do questionário e dados fornecidos pelo Projeto Político Pedagógico — concluí que o principal deles é o fato de que a maioria das crianças possui horta ou algum tipo de cultivo em casa, ainda que não sirvam como fonte de renda. Isto me fez considerar que, em certa proporção, as práticas de cultivo de horta e solo parecem ser tão comuns e habituais aos habitantes do Bairro Sanga da Toca, que as crianças não se manifestaram pelo fato de não encararem essas práticas, como um trabalho — Considerando que no questionário, dezoito dos vinte e oito alunos responderam que possuem horta em casa. Além disso, o fato de que muitos pais deixaram de trabalhar com a produção agrícola nos últimos anos, pode ter causado esta interpretação da pergunta. Os alunos que responderam sim à pergunta da professora Thaís, foram três meninas, sendo que duas das meninas eu já havia confirmado previamente que

tinham pais que trabalharam com o cultivo no passado. Isabeli disse que seu pai, que mora “há muito tempo” na Sanga da Toca, trabalhava com o plantio de fumo; Katrini falou que o pai trabalhava com o cultivo de maracujá e Valentina, que comentou que o pai também trabalhava com o cultivo de maracujá, e por isso foi ensinada a “mexer na terra desde pequena”. Apesar de não responderem sim à pergunta, outros dois alunos fizeram comentários: Luís Daniel, que compartilhou que seus pais plantam uva em casa e Manuele, que compartilhou que seu pai costuma orientá-la a usar restos alimentares, como bagaços de fruta, como adubo. Ou seja, a horta e a relação com o plantio não é algo desconhecido pelas crianças.

Após essa parte introdutória da aula, a professora dividiu a sala em grupos de cinco alunos para que coletassem tipos diferentes de solo dentro da escola. A professora pediu que eu participasse, então fui o sexto componente de um dos grupos e, portanto, me ative a observar apenas este grupo. Ao observar as crianças transitando livremente em busca de algum solo que fosse diferente dos outros, levando em conta que não há uma grande variedade no solo que se encontra na escola, mais um indício do trabalho em equipe se fazia presente. Os membros do grupo em que eu estava inserido traziam variadas informações que aprenderam em seus contextos familiares, inclusive os mais tímidos como Manuele e Larissa, a ponto de esperarem alguma contribuição de minha parte e se darem conta que possuem muito mais convivência com essas práticas do que eu. As crianças do meu grupo juntaram um tipo de solo arenoso, seco. Nos reunimos na sala de aula em frente à lousa, para compartilhar os resultados e observações. Auxiliei o meu grupo quando teve dúvidas em relação à descrição do solo. Depois os outros grupos se apresentaram.

Esse é um bom exemplo de como ocorrem as atividades na horta de maneira interdisciplinar. Há uma dinâmica que consiste em abstrair as informações que o livro didático traz relacionado ao solo, e colocar em prática o que é visto em sala de aula. A partir da iniciativa de Alexandra, a escola vem reconhecendo a importância de trazer experiências práticas relacionadas ao conteúdo abordado no livro didático, não delimitando estas práticas à disciplinas específicas — existe a noção de que estes conteúdos, quando articulados de forma interdisciplinar, são melhor aproveitados e assimilados pelas crianças, além de conferirem um tom de informalidade às aulas, considerando que os alunos possuem a liberdade de explorar e andar pelo campo da escola.

Neste ponto do capítulo fiz referência principalmente ao aspecto dos conteúdos curriculares, que deveriam estar diretamente vinculados aos interesses e necessidades do aluno

da zona rural, mas que, no caso da Mota Pires, a nível institucional, encontram-se pouco diferenciados do modelo convencional de educação presente na maior parte das escolas públicas do meio urbano. Nesse contexto, também é importante ressaltar que tais atividades mais defendidas pelos professores das séries iniciais, e que os alunos mais velhos acabam por terem outras prioridades, como descrito anteriormente a respeito de suas relações interpessoais, mas isso ocorre principalmente pela necessidade dos professores conseguirem passar os conteúdos curriculares mais engessados que são contemplados nos vestibulares. Além disso, se levarmos em conta que não há nenhuma instituição de ensino superior na região, e que a mais próxima está localizada no meio urbano no município, a saída do meio rural pode se tornar inevitável, se o aluno tiver a intenção de se matricular em um curso de graduação. Apesar disto, é possível observar que, as professoras trazem novas formas de valorizar os conhecimentos que o aluno traz de casa, e que isto não é uma tarefa simples, se considerarmos que não são incentivadas institucionalmente a fazê-lo e que, estas professoras já estão bastante ocupadas com as obrigações convencionais de um professor: preparar aulas, elaborar e corrigir provas e, em alguns casos, em mais de uma escola.

#### 4.3 CONHECIMENTO E COMPORTAMENTO

Sabemos que o contexto do bairro da Sanga da Toca II é marcado pela produção agrícola, e que as crianças participam das atividades na roça desde pequenas. É nesse contexto que as crianças constroem seu conhecimento a partir do exemplo dos mais velhos. No presente item, busco esboçar como se dá o processo de aprendizagem das crianças, que tem início antes mesmo do ingresso à creche ou à escola.

“Os professores que vêm do meio urbano, não sabem a importância de o aluno aprender através do cotidiano próprio. Às vezes vai lá o professor, ensinar um cálculo matemático enorme sobre a produção do maracujá, mas o aluno já sabe fazer aquilo ali há muito tempo, por que aprendeu com os pais, mas não aprendeu a colocar esse cálculo no papel.”

A partir do último trecho transcrito da conversa com Roseli, é interessante notar que alguns conteúdos contemplados no modelo escolar são introduzidos às crianças antes mesmo de ingressarem nos estudos. O campo e o cultivo, juntamente aos ensinamentos dos pais,

também constituem formas de aprendizagem. A partir do cultivo, as crianças aprendem muito mais do que simplesmente mexer com o solo, ou auxiliar na produção agrícola.

Ao introduzir as crianças ao trabalho na roça, os adultos designam atividades que estejam de acordo com a idade dos jovens. É comum a participação das crianças no cultivo do maracujá, por exemplo, pelo fato de que possui etapas simples, que podem ser realizadas pelos novatos. O maracujá passa pelo preparo de pequenas mudas, as quais são preparadas por adultos e crianças. Na medida em que cada muda cresce, as crianças observam as ações dos adultos e as imitam. Há neste contexto, portanto, o reconhecimento da importância da observação e imitação como forma de aprendizagem, lembrando a ideia de Mauss (1974), que ao falar sobre corporalidade descreve uma “imitação prestigiosa”:

O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora e do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestada a série de movimentos de que ele se compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros (MAUSS, 1974, p. 215).

Por este tipo de cotidiano vivido pelas crianças, justifica-se a predileção pelas aulas fora de sala de aula e as impressões que tive ao observar os alunos no pátio da escola. As crianças se mostram muito mais confortáveis e empolgadas em meio à natureza do que dentro da sala, embora demonstrem estar bem adaptados a este contexto. Este comportamento parece evidenciar uma “habilitação” das crianças, como descreve Tim Ingold (2010). Sendo que esta habilitação se dá desde antes do ingresso das crianças no ensino escolar.

Este fato ressoa com a discussão de Tim Ingold em relação à transmissão de conhecimentos entre as gerações. No texto “Da transmissão de representações à educação da atenção” (2010), Tim Ingold fala das tentativas antropológicas em entender como nossas práticas são mudadas/orientadas pelos nossos ancestrais, e inicia o texto levantando uma questão que adentra as incertezas sobre a transmissão do conhecimento entre gerações:

Como a experiência que adquirimos ao longo de nossas vidas é enriquecida pela sabedoria de nossos ancestrais? E como, por sua vez, tal experiência se faz sentir nas vidas dos descendentes? Em termos gerais, na criação e manutenção do conhecimento humano, o que dá, de subsídio, cada geração à geração seguinte? (pp. 01)

Ingold se opõe a uma abordagem que defende que o conhecimento existe na forma de “conteúdo mental”, de forma que passa de geração em geração como herança, como se as pessoas portassem cultura, e as práticas e símbolos culminassem em um acúmulo de representações. A partir desta crítica, Ingold propõe que a transmissão de conhecimentos, de uma geração à outra, consiste em um processo de habilitação dos indivíduos ao seu respectivo contexto cultural, e conclui que, “a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção.”

Nesse sentido, Ingold afirma que, a construção do conhecimento do indivíduo não é resultado de uma “transmissão de informação”, mas sim de “redescoberta orientada”, indicando a importância da atividade imitativa no processo de aprendizagem:

O iniciante olha, sente ou ouve os movimentos do especialista e procura, através de tentativas repetidas, igualar seus próprios movimentos corporais àqueles de sua atenção, a fim de alcançar o tipo de ajuste rítmico de percepção e ação que está na essência do desempenho fluente. [...] Este copiar, como já mostrei, é um processo não de transmissão de informação, mas de redescoberto dirigido. Como tal, ele envolve um misto de imitação e improvisação [...] (INGOLD, 2010, p. 21).

Este ponto se assemelha muito ao que observei nas dinâmicas da escola, e ao que as professoras me narraram. Algumas atividades, como o cultivo do maracujá, não puderam ser observadas no contexto da escola, entretanto, os relatos dos interlocutores confirmaram a existência desta aprendizagem pautada na observação e imitação. É importante ressaltar, que assim como em Ingold (2010), a imitação não é apenas mera imitação, ela se trata de uma redescoberta orientada, na medida em que as crianças, ao imitarem os pais, descobrem por elas mesmas os resultados de suas ações nessas atividades imitativas. A habilitação dos indivíduos se dá a partir de ambientes em que está imerso desde o nascimento, a partir de sons e sensações que aquele contexto proporciona, produzindo ajustes perceptivos adequados a estes ambientes.

A aprendizagem das crianças da Sanga da Toca parece acontecer de forma semelhante a este processo de habilitação descrito por Ingold. É a partir desta forma de aprendizagem que as crianças acabam por aprender muito mais do que conhecimentos relacionados ao cultivo. Como vimos anteriormente, elas aprendem a calcular, a compreender a relação entre animais e seres vivos, e ainda além: é através desta vivência rural que elas passam a compreender muitas outras coisas e a interpretar o mundo que as rodeia. Isto é, a vivência no campo e a atividade agrícola se revelam formas muito ricas de introduzir a criança a conhecimentos que serão

necessários em sua formação, não apenas acadêmica, mas na sua formação como indivíduo/cidadão. Além disso, estes conhecimentos que as crianças trazem de casa não são inexplorados pelos professores da escola Mota Pires, como vimos anteriormente – sempre que o livro didático propõe alguma atividade relacionada ao cultivo, as crianças são consultadas pelos professores, a fim de expor se estas já possuem algum contato prévio com os conhecimentos implicados nesta atividade. Isto é, há uma valorização dos saberes contemplados por estas crianças em seu contexto familiar.

No sentido da aprendizagem em contexto escolar, destaco um evento que me fez notar a postura e conduta dos alunos dentro, e fora de sala de aula:

Como mencionado no segundo capítulo, pude notar no 3º ano uma grande facilidade por parte dos alunos em se adequarem ao ambiente de sala de aula. Uma vez que a aula começa, as crianças rapidamente adotam uma postura ereta, evitam dar as costas à professora para conversar com os coleguinhas que sentam nas carteiras de trás, e demonstram uma empolgação, por vezes uma inquietação, em relação ao que será proposto na aula presente. Comentei que essa experiência destoou da minha experiência da infância. Pensei em alguns pontos interessantes após ler a dissertação de conclusão de curso de Oliveira (2002), que descreve uma escola indígena em M'biguaçu que, em termos de estrutura, revela-se um ambiente escolar tradicional como a E.E.F. Professor Mota Pires: as salas de aula são compostas por lousa de giz, carteiras distribuídas em fileiras e mesa de frente para os professores.

Diferentemente do que descrevo sobre a postura das crianças na escola Mota Pires, Oliveira observou nas crianças indígenas uma forma de se portar na carteira, de dispor o corpo, “mais relaxada” que em outras escolas. Melissa descreve que isso decorre do fato de que as sociedades indígenas têm formas específicas de relacionar-se com seus corpos, diferentemente das crianças ocidentais de formação cristã, por exemplo, que desde cedo acostumam-se a adotar uma postura ereta ao sentar-se nos bancos das Igrejas e nas cadeiras das escolas. (2002) A autora traz essa questão contrapondo o exemplo das crianças indígenas ao que Michel Foucault aborda em diversos momentos de sua obra. Foucault evidencia que o poder da sociedade se dá através do controle dos corpos e de sua disciplinarização: “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo.” Esse controle se dá através das instituições disciplinares como a escola, prisões, hospitais, exército, etc. com a finalidade de tornar o homem “útil e dócil”.

Nesse sentido podemos questionar se há, na postura dos alunos da Mota Pires, uma evidência do controle das mentes através do controle dos corpos, tal como Foucault descreve. Sabemos que esta forma de se portar dos alunos da Mota Pires é proveniente do contato prévio com o modelo escolar da creche do bairro, segundo Alexandra “eles já vem pra cá treinadinhos”. Este questionamento pode ser útil para pensarmos a origem desta primazia à uma postura ereta e um bom comportamento, que pode ser identificada em diversos contextos escolares do Brasil.

A postura e a facilidade de manter concentração nas atividades propostas é, conhecidamente, uma das mais recorrentes problemáticas presentes no ensino escolar brasileiro, contudo, no caso da Mota Pires percebi que ocorre o oposto. Há uma conduta “adequada” ao ambiente de sala de aula dos alunos, e isto parece facilitar o funcionamento das atividades escolares, reforçando a organização da escola e o respeito entre os alunos e professores. Quando algum aluno acabava se exaltando, gritando dentro de sala de aula ou tentando chamar atenção para si, as professoras — tanto Alexandra em 2018, quanto Thaís em 2020 — rapidamente demonstravam descontentamento com a atitude do aluno, e pediam que o aluno tornasse a “se comportar”, fazendo com que a aula continuasse normalmente.

Esta forma de prezar por uma postura e o bom comportamento dos alunos não se revela um empecilho na relação entre professores e alunos, uma vez que a cobrança em relação a essa conduta se faz, praticamente, inexistente hoje em dia. Como já estão “bem treinadinhos”, os casos em que o comportamento de algum aluno destoava da conduta idealizada são raros.

Além disso, como vimos anteriormente, as crianças demonstram predileção pelo pátio da escola, onde possuem maior contato com a natureza, e ficam livres para explorar o campo e a horta. Nesse sentido, percebi que as crianças têm compreensão de que há uma forma correta de se portar em sala de aula, mas que esta forma não é universal, isto é, uma conduta que vale para todos os contextos em que o indivíduo estiver. Assim, não podemos afirmar que há na postura das crianças, uma evidência do controle dos corpos destas, visando um controle das mentes, considerando que as professoras também compreendem a existência de condutas adequadas a diferentes contextos.

Neste capítulo procurei expor algumas questões relativas às formas de aprendizagem contempladas, no intento de identificar suas semelhanças e divergências em relação à proposta de política pública de Educação do Campo pelo Estado Brasileiro. O que se evidenciou nesta parte do trabalho é, sobretudo, o protagonismo por parte dos professores, tanto para apresentar projetos interdisciplinares, como visto no item anterior, quanto no respeito e valorização dos

conhecimentos que o aluno traz de casa. Ao afirmar isto, estou me referindo às atividades implementadas a partir da vinda da diretora Alexandra, que passaram a trazer novas perspectivas e novas formas de aprendizagem ao contexto da E.E.F. Professor Mota Pires. Como mencionado anteriormente, Roseli me contou que as atividades na horta, antes da presença de Alexandra na escola, aconteciam de forma muito esporádica, mesmo que a escola já fosse considerada uma escola rural. Além disso, em diversos momentos me deparei com o fato de que os professores desta Escola do Campo, não recebem orientação do Estado de como trabalhar neste contexto escolar. O Estado apenas fornece as opções de livros didáticos, sendo estes os únicos norteadores do conteúdo curricular. Em relação ao objetivo principal da Escola do Campo — a permanência destes jovens alunos no meio rural — pude observar que, historicamente, a Sanga da Toca II nunca foi um contexto marcado pelo êxodo de seus habitantes, e isto antecede à transformação da escola rural ao modelo de escola do campo. Sendo assim, a escola não é a principal responsável nessa questão, contudo, ela reforça esta permanência, ou a torna mais provável. Alguns aspectos do processo educativo idealizado na E.E.F. Professor Mota Pires, como a afetividade e a valorização da arte, existem por iniciativa dos professores, e pelo carinho que têm pelas crianças e por sua profissão. A interdisciplinaridade se faz presente nas formas de aprendizagem da escola, um dos aspectos idealizados por Paulo Freire que pude identificar sendo colocado em prática, ainda que não por influência direta deste educador. Estes elementos não fazem parte da proposta de Educação do Campo, mas certamente tornam este contexto escolar diferenciado das escolas do meio urbano. Comparando este caso ao meu relato de infância e outras experiências escolares que tive ao longo da vida, posso afirmar que sim.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que não há demérito em afirmar que, boa parte das conclusões que tive foram se constituindo ao longo da escrita do trabalho. Em 2020, inspirado pelas leituras de Pierre Bourdieu, sobretudo o livro *Os Herdeiros* (2014) escrito em colaboração com Jean-Claude Passeron, eu estava conduzindo meus pensamentos e o esboço da pesquisa a um viés crítico ao papel do Estado como mediador destas formas de aprendizagem, por vezes duramente. Entretanto, os escritos de Bourdieu foram úteis para pensar algumas questões referentes ao conteúdo curricular e ao que é contemplado nestes.

A despeito dos aspectos que tornam o modelo escolar da Mota Pires diferenciado, os alunos se preparam ao longo de sua formação para prestar vestibular, e ingressar em um ensino superior. O conteúdo contemplado nos vestibulares dificulta a implementação de um modelo educacional diferenciado a adequado ao meio rural, revelando uma desvantagem do aluno do campo em relação ao aluno do meio urbano. Tendo em vista que os vestibulares consistem em uma avaliação e seleção daqueles com melhor desempenho escolar e, frequentemente, dotados de maior “capital cultural” (BOURDIEU, 1964) em meio a um sistema meritocrático. Pensando a partir deste conceito de Pierre Bourdieu, no caso da E.E.B.Mota Pires, há um evidente contraste com a proposta da permanência no jovem rural, tendo em vista que, ainda que alguns professores se esforcem para pregar pela permanência, o sistema vigente de ensino preza pelo bom desempenho e aprovações em vestibulares, valorizando assim um capital cultural de forma quase idêntica a uma escola situada em meio urbano, realizando o que seriam atividades exclusivas de uma Escola do Campo (como o cultivo e preparo do solo) de forma insuficiente e amena. Isso se dá, entre outros fatores, pela falta de incentivo não apenas fiscal, mas também na formulação do Estado. Assim, podemos observar que mesmo com os esforços dos professores, o modelo de Escola do Campo seguido pelo E.E.B. Mota Pires também está alinhado, em certa medida, aos mecanismos de perpetuação e legitimação das desigualdades descritos por Bourdieu: pautados em uma racionalidade meritocrática sob uma premissa ilusória de democratização da educação. Isto é, ainda que a proposta da escola esteja de acordo, pelo menos em teoria, com a questão da permanência no meio rural, alguns problemas estão além das capacidades do professor de contorná-los.

As atividades interdisciplinares são de fato apenas uma evidência da “boa-vontade” das professoras, e não uma obrigação que parte da formulação da política pública de Educação do

Campo. Nesse sentido, se a Educação do Campo visa sobretudo, a permanência do jovem no meio rural, faz-se necessária uma revisão da aplicabilidade de alguns aspectos da lei que define esta política. Além disso, a formação em licenciatura em Educação do Campo passou a existir no país apenas a partir de 2006, revelando pelo menos dez anos de atraso em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, fazendo com que professores que não possuíam uma formação específica para uma Escola do Campo fossem contratados. Desse modo, torna-se mais complexa a implementação de saberes rurais nas práticas educativas de uma Escola do Campo, considerando que, até hoje a carência de profissionais da educação faz com que professores sem uma formação adequada a este modelo sejam contratados.

Passei a dar atenção à interdisciplinaridade, e os outros fatores que tornam este modelo escolar diferenciado, após a leitura de certos escritos de Paulo Freire, sobretudo a *Pedagogia do Oprimido* (1975), obra que serviu de inspiração aos movimentos sociais que também lutavam por uma Educação Libertadora. Ao longo desse processo de leitura e escrita, fui percebendo que o método etnográfico possibilitou identificar aspectos, no processo educativo, que talvez passariam despercebidos em uma análise mais pedagógica e pragmática.

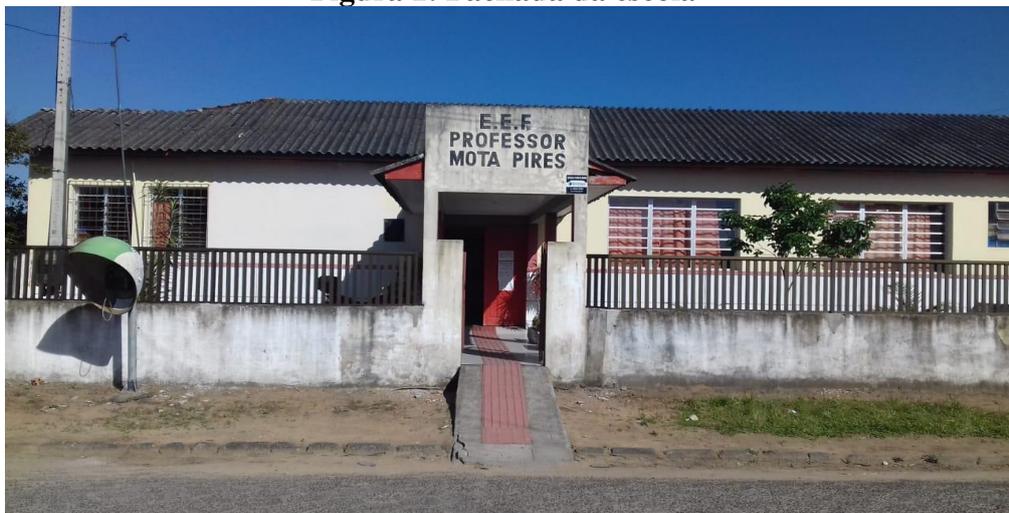
Portanto, ainda que existam dificuldades na aplicação da política de Educação do Campo, na E.E.F. Professor Mota Pires, o protagonismo das professoras é precisamente o que torna o modelo escolar diferenciado, e supera certas problemáticas existentes no modelo escolar urbano. A respeito das dinâmicas desenvolvidas pelas professoras, e sua forma de lecionar, destaco o amor com que realizam seu trabalho. O que faz com que estes educadores repensem a maneira de ensinar é o amor à profissão, e o fato de que, realmente se preocupam com os alunos e querem proporcionar uma boa formação.

Os conhecimentos que as crianças trazem de casa, do contexto familiar, são levados em conta e, a partir desses conhecimentos, as professoras elaboram dinâmicas e atividades educacionais que valorizem estes. Foi interessante notar que esses conhecimentos são conciliados com os conteúdos curriculares necessários para a formação escolar do aluno, não prejudicando o aprendizado, ou atrasando a conclusão do ensino formal do educando.

Portanto, concluo que, ainda que este seja um exemplo específico de modelo escolar, é possível encontrar experiências escolares inovadoras, as quais enfrentam diversas dificuldades para se diferenciar do modelo engessado que predomina no contexto brasileiro. Essas escolas devem servir de exemplo, e receber mais incentivo do Estado, não apenas apoio financeiro, mas na formulação de novos projetos pedagógicos

## 6. IMAGENS

**Figura 1: Fachada da escola**



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor (2018)

**Figura 2: Alunos do 3º ano brincando na parte externa da escola**



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor (2020)

**Figura 3: Alunos do 3º ano ajudando a arrumar as carteiras depois da aula**



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor (2020)

**Figura 4: Alunos em atividade de cultivo na horta escolar**



Fonte: Arquivo pessoal da diretora Alexandra Schutz (2018)

**Figura 5: Atividade de preparo do solo**



Fonte: Arquivo pessoal da diretora Alexandra Schutz (2018)

**Figura 6: Pintura feita pela professora Alice representando a obra “O Pequeno Príncipe”, na entrada da escola**



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor (2020)

**Figura 7: Alunos do 3º ano observando o solo para a aula de Geografia**



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor (2020)

**Figura 8 O autor com a professora Thaís e os alunos do 3º ano**



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor (2020) Foto tirada pela professora Elizete.

## 7. REFERÊNCIAS

- ANDREOLA, Balduino A. O Processo do Conhecimento em Paulo Freire. Educação e Realidade, Vol.18, nº1, p. 32-45, jan-jul/1993. BECKER, Fernando. Da ação à operação: O caminho da aprendizagem
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, Ago/2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2017.
- BEIRITH, Ângela. As Escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do Ensino Primário (1946-1956). Prefeitura Municipal de Florianópolis-SC. 2009
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.Seção I, p. 27834-27841.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Luziânia, Goiás, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 3ª edição, 1982.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e terra, 1975
- GOLDENBERG, Mirian. A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. In: Educação, PUC-RS, Vol.33, n.1- 2010
- LAVE, Jean. 2015. “Aprendizagem como/na prática”. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47. 2015.
- LEITE, S.C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: Sociologia e Antropologia, vol. II. São Paulo: EPU/Edusp, 1974. p. 209-233

MEAD, Margaret. *Coming of age in Samoa*. Nova York: W. Morrow & Company. 1928.

OLIVEIRA, Melissa. Reflexo das águas cristalinas - Um estudo sobre a presença da Escola Indígena Yynn Moroti Wherá na Aldeia Guarani Mbiguaçu, SC. UFSC. 2002

PALUDO, C. Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo; Camp, 2001.

PRONACAMPO. Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2013.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil. Curitiba, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. UEPG. 2012

TASSINARI, A.; GRANDO, B.; Albuquerque, M.A. (Org.). Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: EDUFSC, 2012.

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel Karpinski. O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. Taquara- RS, 2015.

## **8. DOCUMENTOS DO BAIRRO E DA ESCOLA:**

ARARANGUÁ (SC). Secretaria Municipal de Educação. Declaração sobre inserção do posto de saúde na área do prédio escolar. 1987.

Escola de Ensino Fundamental Professor José Mota Pires. Projeto Político Pedagógico (2020). Araranguá-SC

HISTÓRIA da Comunidade da Sanga da Toca. (198-). Araranguá – SC.

SANTA CATARINA. Decreto N° 11.105. Florianópolis – SC. 4 de junho de 1980