



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –
PROFSOCIO

MARIA ALINE ABREU PINTO

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO
NA ESCOLA DO CAMPO NAZARÉ FLOR – ITAPIPOCA - CE

SOBRAL
2020

MARIA ALINE AREU PINTO

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO NA
ESCOLA DO CAMPO NAZARÉ FLOR – ITAPIPOCA - CE**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Sociologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino de Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Diocleide Lima Ferreira

SOBRAL
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

PINTO, MARIA ALINE ABREU PINTO

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO NA ESCOLA DO CAMPO NAZARÉ FLOR - ITAPIPOCA - CE [recurso eletrônico] / MARIA ALINE ABREU PINTO PINTO. -- Sobral, 2020.

1 CD-ROM: il. ; 4 ³/₄ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho acadêmico com 126 folhas.

Orientação: Prof.^a Dr.^a DIOCLEIDE LIMA FERREIRA.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL) - Universidade Estadual Vale do Acaraú / Centro de Ciências Humanas

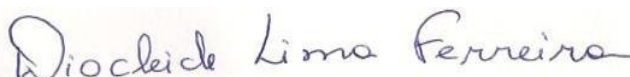
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2. ENSINO DE SOCIOLOGIA. 3. APRENDIZAGEM. I. Título.

MARIA ALINE ABREU PINTO

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO
NA ESCOLA DO CAMPO NAZARÉ FLOR – ITAPIPOCA - CE**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Sociologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino de Sociologia
Orientadora: Profa. Dra. Diocleide Lima Ferreira

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Diocleide Lima Ferreira
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
Orientador



Profa. Dra. Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
Examinadora



Profa. Dra. Ivna Holanda Pereira
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
Examinadora



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os alunos da
Escola do Campo Nazaré Flor,
que lutam diariamente em busca de seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conservar firme na fé e me dar sempre forças para seguir.

À minha família, por sempre estar ao meu lado. Agradeço todo apoio e compreensão. A minha avó e minha mãe, pelas orações de força e proteção. Ao meu pai, por não medir esforços para me ajudar. Às irmãs mais maravilhosas, Glauciene, Conceição, Isabel e em especial minha irmã Glaucisia, que não me deixam desistir nas dificuldades. Ao meu querido irmão Otacílio e aos meus sobrinhos e sobrinhas que alegram a minha vida.

Aos meus amigos e amigas que compreenderam minha ausência, estiveram ao meu lado e até oraram por mim. Em especial Gleyana, Sheila, Ivana e Inês Mara.

À minha orientadora Diocleide, pela compreensão, orientação, paciência e energias positivas emanadas durante esse período. Gratidão!

À CAPES, pela oportunidade de participar deste excelente programa.

A todos do PROFSOCIO, que contribuíram nesta caminhada, em especial aos meus professores, os quais eu agradeço no nome de Rosângela Pimenta, por quem tenho um carinho especial.

A todos os meus colegas de mestrado. Em especial as minhas amigas Inês e Socorrinha, por todo o carinho neste período, deixando a caminhada mais leve. Nossos momentos ficarão guardados no coração. Obrigada pelo apoio!

Agradeço ao grupo docente da Escola Nazaré Flor, na pessoa do meu amigo e companheiro de profissão Rogerlanio, que viabilizou o acesso a esta instituição maravilhosa.

Agradeço às professoras de Sociologia, que se dispuseram a me ajudar, em especial, a professora Antonia que me acolheu em suas atividades.

A cada um dos alunos da Escola Nazaré Flor que colaboraram e participaram das atividades propostas, compartilhando comigo os seus conhecimentos.

Por fim, a todos que fazem a Escola Nazaré Flor e sua gestão, na pessoa do Diretor Flávio Barbosa que se colocou disponível e me ajudou muito nessa caminhada, a você minha gratidão e admiração.

RESUMO

O ensino de Sociologia perpassa por uma série de obstáculos em seu processo de inserção na Educação Básica e ainda hoje desenvolve uma luta de resistência na história da Educação. Diante deste contexto, o presente trabalho volta-se para uma pesquisa teórica e prática do ensino de Sociologia na Educação Básica, mais precisamente na Educação do campo, tendo como lócus a EEM. Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), localizada no Assentamento Maceió no Litoral do Ceará. Esta caracteriza-se pela sua localização em área de reforma agrária, atendendo à juventude do assentamento e localidades vizinhas, sendo uma conquista da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST por uma educação destinada ao jovem do campo, portanto uma educação contextualizada, que valorize sobretudo a realidade do educando. Nesta concepção, tem-se como proposta para esta pesquisa, pensar o ensino de Sociologia na Educação do campo a partir das suas especificidades, a fim de compreender como se constrói este ensino e que significados representam para a juventude de contexto rural. Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa, sendo utilizadas diferentes técnicas, dentre elas, entrevistas semiestruturadas, observações e rodas de conversas, que contribuíram para se obter os resultados apresentados. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolveu-se pautada em referencial teórico, dentre eles Arroyo (2011), Caldart (2011) Carneiro (2007), Castro (2007), Freire (2015), Gasparin (2011), Moraes (2009), Silva (2009), Tomazi (2004), Sarandy (2004) e Handfas (2009), possibilitando um diálogo entre o ensino de Sociologia e Educação do campo. Em que foi possível destacar problemáticas, bem como possibilidades de melhorias no ensino de sociologia, partindo da participação dos educandos em discussões referentes a metodologias e conteúdos voltados para aulas significativas. Por fim, tomando como base as análises realizadas, propôs-se uma intervenção voltada para aulas práticas e significativas, a fim de contribuir para um ensino de sociologia que valorize as especificidades do campo e a participação do educando na construção desse conhecimento.

Palavras-Chave: Educação do campo, Ensino de Sociologia, Aprendizagem.

ABSTRACT

Sociology teaching goes through a series of obstacles in its process of insertion in basic education and even today it develops a resistance struggle in the history of Education. In this context, the present work focuses on a practical theoretical research on the Teaching of Sociology in Basic Education, more precisely in Rural Education, with EEM as the locus of research. Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) located in the Maceió Settlement on the coast of Ceará. This is characterized by its location in an area of agrarian reform, serving the youth of the settlement and neighboring locations, this being an achievement of the struggle of the Movement of Landless Rural Workers - MST for an education aimed at rural youth, therefore a contextualized education, which especially values the reality of the student. In this conception, the proposal for this research is to think about the teaching of sociology in rural education based on its specificities, in order to understand how this teaching is constructed and what meanings it represents for youth in rural contexts. To this end, we opted for the qualitative approach, using different techniques, among them conversation circles, which contributed to obtain the results presented. As it is a qualitative research, it was developed based on a theoretical framework, among them Arroyo (2011), Caldart (2011) Carneiro (2007), Castro (2007), Freire (2015), Gasparin (2011), Moraes (2009), Silva (2009), Tomazi (2004), Sarandy (2004) and Handfas (2009), enabling a dialogue between the teaching of Sociology and rural education. Finally, based on the analyzes carried out, a reflection on the curriculum is proposed, focusing on the contents and methodologies, in order to contribute to a meaningful teaching of sociology and that considers the importance of the student's participation in the construction of this knowledge.

Keywords: Field education, Sociology teaching, Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Homenagem a Nazaré Flor na entrada da Escola.....	p. 52.
Imagem 2: Mapa georreferenciado – Assentamento Maceió.....	p. 53.
Imagem 3: Acesso que liga as comunidades da Vila dos pescadores, Humaitá, Baleia, Bode e Maceió à Escola Nazaré Flor em período chuvoso.....	p. 54.
Imagem 4: Localização da Escola Nazaré Flor.....	p. 58.
Imagem 5: Entrada da Escola Nazaré Flor – Bandeira do MST	p. 60.
Imagem 6: Biblioteca da Escola Nazaré Flor.....	p. 61.
Imagem 7: Acervo Bibliográfico da Escola Nazaré Flor.....	p. 61.
Imagem 8: Nome da Turma – Sala de aula organizada para mística.....	p. 62.
Imagem 9: Espaços de sociabilidade na Escola Nazaré Flor.....	p. 63.
Imagem 10: Museu (em construção) nas dependências da Escola Nazaré Flor.	p. 64.
Imagem 11: Campo experimental.....	p. 65.
Imagem 12: Alunos apresentando o campo experimental.....	p. 65.
Imagem 13: A mandala.....	p. 66.
Imagem 14: Laboratório de agroecologia – Artigos e técnicas de armazenamento de sementes crioulas.....	p. 67.
Imagem 15: Organograma da organicidade na Escola Nazaré Flor.....	p. 70.
Imagem 16: Consolidação da carga horária das disciplinas da Educação do Campo.....	p. 77.
Imagem 17: Poema recitado na roda de conversa.....	p. 1001.
Imagem 18: Espaço organizado a segunda roda de conversa.....	p. 101.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CNE/ CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CREDE – Coordenadoria Regional de Educação.
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEN – Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA – Encontro dos Educadores da Reforma Agrária
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERCE – Instituto de Terras do Ceará
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MEC – Ministério da Educação
MMTR-NE – Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste.
NBs – Núcleos de Bases
OCNs – Orientações Curriculares
OTTP – Organização de Trabalhos Técnicos e Produtivos
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFSOCIO – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PSC – Práticas Sociais Comunitárias
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
STR's – Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SEDUC – Secretaria da Educação do Estado
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Pontuando justificativas	14
1.2 As problematizações presentes no campo.	16
1.3 O desenvolver da pesquisa: Metodologias	19
2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO ALGUMAS INTERFACES COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA	27
2.1 Histórico MST.....	27
2.2 Educação do campo: uma trajetória de lutas.	31
2.3 As relações entre a Sociologia e Educação do Campo	43
3. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA NAZARÉ FLOR.....	52
3.1 Assentamento Maceió – Histórias e memórias.	52
3.2 Escola do campo Nazaré Flor	60
3.2.1 Organicidade na Escola Nazaré Flor	71
4. CURRÍCULO, METODOLOGIAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ESCOLA NAZARÉ FLOR: VIVENDO E APRENDENDO.	76
4.1 Currículo da Educação do Campo	78
4.2 O Ensino de Sociologia no Currículo da Escola Nazaré Flor.	83
4.3 O desafio de ensinar Sociologia na Escola Nazaré Flor.....	87
4.4 Práticas avaliativas.....	96
5 ESCOLA NAZARÉ FLOR, O ASSENTAMENTO, LUGARES E POSSIBILIDADES DE FORTALECIMENTO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: UMA INTERVENÇÃO COMO PROPOSTA.....	99
5.1 Rodas de conversa – Concepções e perspectivas da juventude da Escola Nazaré Flor	100
5.2 Proposta de intervenção	106
5.2.1 Ensino de Sociologia – Retomando reflexões acerca do currículo e metodologias	107
5.2.2 Proposta de intervenção: O educando e a construção do plano curricular da disciplina de Sociologia.....	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia tem sido objeto de debates acadêmicos e político-educacionais, sob diferentes perspectivas, sobretudo voltadas para elementos como os currículos e metodologias de ensino. Com a finalidade de pensar um ensino contextualizado que se configure de modo significativo com base nas experiências de vida dos próprios educandos percebemos o despertar de maior interesse entre teóricos e pesquisadores da área.

Ao tratar do ensino de sociologia deparamo-nos com um vasto campo de investigação. Pois é uma disciplina que vem conquistando seu reconhecimento no contexto educacional brasileiro diante de lutas e resistências. Em seu processo histórico perpassa por um longo caminho de indefinições, obtendo, de fato, sua inclusão como disciplina no ensino médio, somente no ano de 2008 a partir da lei nº 11. 684/2008, sancionada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores – PT.

Nota-se que a disciplina tem sido reconhecida nas políticas públicas educacionais, adquirindo seu espaço nos documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; Orientações Curriculares Nacionais – OCNs e hoje na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dispondo de livros didáticos e currículo próprio. Diante disto, o desafio agora consiste em como desenvolver um ensino significativo diante das diferentes realidades que compõem a educação do país.

Dentre os aspectos a serem considerados é importante refletir sobre o que ensinar e para quem ensinar sociologia? Pois ainda que a disciplina se estruture em conceitos teóricos sistematizados, estes só farão sentido se compreendidos pelos sujeitos do conhecimento. É neste panorama que autores como Moraes (2004), Handfas (2012), Sarandy (2004), Gasparin (2011), Silva (2009), Maçaira (2012) dentre outros, nos propõem uma análise acerca do currículo e metodologias desenvolvidas neste processo de aprendizagem, considerando os conteúdos sistematizados, bem como as identidades e vivências dos educandos.

Nesta pesquisa nos propomos a pensar o ensino de Sociologia na Educação do campo a partir das suas especificidades, a fim de compreender como se constrói este ensino e o que representa para a juventude de contexto rural. Tal discussão exige aproximação reflexiva sobre a Educação do campo e seu contexto histórico. A Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do campo, que foi realizada em Luziânia, Goiás, no período de 27 a 31 de julho de 1998 é uma referência inicial para entender essa discussão.

Na defesa de Políticas Públicas para a Educação do campo, a citada conferência contribuiu para um projeto de educação e abriu caminhos para uma jornada de lutas, bem

como de conquistas hoje usufruídas pelas populações do campo. É válido ressaltar que esta conferência resultou em uma importante obra intitulada “Por uma educação do campo” (2011), partindo de um forte movimento dos anos 1990, onde podemos destacar a importante contribuição de autores como Arroyo (2011 – 2013), Caldart (2011) e Molina (2011) que subsidiarão teoricamente as abordagens realizadas nesta pesquisa acerca da Educação do campo.

Adjacente a isso, é importante pensarmos os sujeitos como construtores do conhecimento, que, por sua vez, formam a escola do campo a partir de seus papéis, onde destaco a juventude rural. Para esse diálogo, tomo como base os contributos teóricos de Carneiro (2007), Castro (2007), Sposito (2007) e Silva e Pereira (2015), relacionados à realidade de jovens de contextos rurais, considerando suas identidades, vivências, comportamentos e anseios neste espaço de representação social que a escola assume.

Nota-se que a juventude de contexto rural carrega consigo uma identidade preconcebida a partir de uma divisão socioespacial frente à dicotomia rural e urbano, onde atribui-se valorações de acordo com a lógica do desenvolvimento capitalista, por muito tempo relacionando o campo ao atraso. É visto que as atuações dos movimentos sociais, bem como as lutas e conquistas como, por exemplo, a educação do campo, são fatores que transfiguram esta realidade, atribuindo os valores e reconhecimento devidos ao campo, dando destaque à história, à cultura e, sobretudo, à identidade construída. Neste contexto, faz-se relevante a busca por compreender como estas questões são consideradas nas propostas do ensino de sociologia.

Diante destas abordagens e em consonância com a proposta do PROFSOCIO, elegeu-se como locus de pesquisa a Escola Maria Nazaré de Sousa conhecida por Nazaré Flor, localizada no Assentamento Maceió, no município de Itapipoca – Ceará. A escola atende em média 540 jovens rurais, provenientes de áreas de reforma agrária e localidades vizinhas e contava com trinta professores compondo o quadro docente no período da pesquisa. A criação da referida escola foi resultado da luta travada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em que, juntamente com a luta por reforma agrária e afirmação da agricultura camponesa, buscavam a garantia do direito à educação para os jovens do campo.

Considerando os critérios da proposta do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO e a fim de contribuir e somar-se ao acervo de produções nesta área, optou-se pela pesquisa na Educação do campo com ênfase no Ensino de Sociologia, por ser este um campo pouco explorado.

Portanto, o presente trabalho busca contribuir para o discurso sociológico acerca das práticas metodológicas e de um ensino de Sociologia significativo, levando em consideração os aspectos específicos que permeiam a realidade desse meio educacional, bem como contribuir a partir de uma proposta de intervenção para a melhoria do ensino de Sociologia neste espaço de aprendizagem. Para isso, propõe-se uma análise do Ensino de Sociologia na Escola do campo, partindo de estudos teóricos sociológicos, análises de documentos e da realização de uma pesquisa de campo, na qual tomo como objetivo geral da pesquisa compreender como se desenvolve o ensino de Sociologia na Educação do campo e o que representa para os jovens por ele contemplados.

1.1 Pontuando justificativas

Para uma melhor compreensão do trabalho proposto é válido destacar relações que se tecem no caminho acadêmico e profissional da pesquisadora. Visto que os conhecimentos de vida interferem de modo significativo na pesquisa desenvolvida, pois as perspectivas apresentadas, ainda que distanciadas de concepções particulares, retratam vivências e conhecimentos de mundo que vêm das etapas experienciadas pela autora. Pois o professor/pesquisador é sobretudo um “ser existencial” como afirma Tardif, “no sentido de que um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas.” (TARDIF, 2000, p.235).

A oportunidade da pesquisa me possibilitou o primeiro contato com a escola do campo. A partir disso contactei a gestão da Escola Nazaré Flor, através de um colega professor que lecionava nesta instituição e que viabilizou minha chegada ao campo de pesquisa. Nesse momento eu era uma estranha que adentrava a um espaço completamente novo, e mesmo conhecendo pouco sobre a Educação do campo, ousava compreender a dinâmica de aprendizagem que se configurava neste espaço. Assim como reflete Malinowski (1978, p.19) o sentimento que emerge é de que “você seja apenas um principiante sem nenhuma experiência, sem roteiro, e sem ninguém que possa auxiliá-lo”. No entanto, o acolhimento e a disponibilidade dos sujeitos no campo da pesquisa, possibilitaram a aquisição de práticas e direcionamentos para que a pesquisa fosse realizada.

Além disso, considero relevante minha experiência enquanto sujeito social e cultural. Sou proveniente do contexto rural, mais precisamente da localidade Volta do Caxitórê, localizada no município de Tejuçuoca-Ce. Ao realizar todo o processo da educação básica

neste município rural pude experienciar vivências no que concerne ao contexto educacional, desde a mobilidade nos conhecidos “paus de araras”, a falta de professores com formações específicas, precarização, dentre outros fatores que, a mais de uma década, se fazem presentes na realidade da educação no contexto rural.

A vivência na zona rural não nos priva de sonhar para além dos limites geográficos, o anseio pelas oportunidades ofertadas comumente no mundo urbano fazem-se presentes e nos impulsiona na busca destes objetivos. Não consiste em abandonar o campo, mas experienciar outros espaços em consonância com a preservação da identidade rural. Neste contexto, prestei vestibular na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, sendo aprovada no curso de Ciências Sociais.

A saída do espaço rural oportunizou o conhecimento do urbano, desde seus atrativos à difícil luta diária de ser uma universitária na cidade de Sobral – Ce, entre os altos valores de aluguéis, as vivências coletivas em repúblicas e a difícil tarefa de conciliar os estudos e o trabalho. Em contraponto, isso tudo consistiu na oportunidade de formação e direcionamento profissional na minha vida. Neste processo, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, que considero como um divisor de águas na minha vida, o momento em que de fato me reconheci como educadora, pois o programa aproximava a universidade da prática escolar e ali me identifiquei com o que optei ser: professora.

Inspirada pela prática docente, adentrei a profissão como professora de sociologia na Educação básica. Retornei ao município de Tejuçuoca, onde sou hoje professora de sociologia na Escola de Ensino Médio Dep. Fernando Mota, a única escola de nível médio no município, atendendo à juventude local. Diante disso, me deparava mais uma vez com a realidade educacional em um contexto rural, desta vez, na perspectiva de educadora, que me fez tantas vezes questionar que ensino de Sociologia poderia oferecer, de forma que fizesse realmente sentido para aqueles educandos.

A oportunidade de cursar o Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional – PROFSOCIO, me possibilitou retomar as pesquisas acerca do ensino de Sociologia, definindo meu objeto de pesquisa a partir de três aspectos: minha experiência como professora de Sociologia, a proposta do PROFSOCIO e o desafio de compreender o ensino de Sociologia em diferentes espaços de aprendizagens. Pensei inicialmente em uma análise comparativa sobre o ensino de Sociologia em três modalidades de ensino: regular, profissionalizante e do campo. Diante da inexequibilidade frente ao amplo campo de pesquisa e o tempo mínimo dedicado, acabei optando por um dos campos supracitados.

Assim, foi definido como espaço de pesquisa a Escola do campo, levando em consideração, além do interesse despertado por suas peculiaridades, o fato de ser um campo investigativo pouco explorado, sobretudo quando se trata do ensino de sociologia neste espaço. Segundo Arroyo (2011, p.8), “O silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante”. É nesta perspectiva e em consonância com a proposta do Mestrado, que objetivei, através deste trabalho, compreender como se desenvolve o ensino de Sociologia na Escola Nazaré Flor, a partir de um conhecimento do contexto em que este acontece e assim, contribuir através de uma proposta de intervenção para a melhoria do ensino.

A Educação do campo estrutura-se levando em consideração seu processo histórico de lutas travadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST. A forma de organizar-se e lutar por um currículo próprio me despertou questões quanto à organização e prática do ensino de sociologia, o que contribuiu para a definição dos objetivos específicos deste trabalho, tais como: conhecer o contexto histórico, social e estrutural que se configura a Escola Nazaré Flor; compreender como se dá o ensino de Sociologia neste espaço de aprendizagem, levando em consideração suas peculiaridades; identificar os significados atribuídos à disciplina de sociologia pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; analisar os documentos curriculares que orientam a prática do ensino de sociologia e as metodologias utilizadas, bem como a participação do educando neste processo de construção do conhecimento. E a partir destes, apresentar uma proposta de intervenção que contribua para o Ensino de Sociologia na Escola pesquisada.

Considero como relevância desta pesquisa a possibilidade de maior conhecimento e compreensão da dinâmica que se configura o ensino de sociologia em uma escola do campo. Além disso, partindo das metodologias da pesquisa e dos resultados, possibilita repensarmos um ensino de Sociologia, que venha aproximar ainda mais o educando da construção do seu conhecimento, tornando-o significativo.

1.2 As problematizações presentes no campo

A Escola do campo Nazaré Flor, desenvolve oficialmente suas atividades desde o ano de 2010, assumindo um compromisso educativo com a população do Assentamento Maceió e localidades vizinhas. Amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, Art.28, busca ofertar uma educação apropriada às necessidades e interesses dos jovens de contexto rural, adequando um currículo que valorize a realidade do campo. Além

disso, tem como base teórico-política, os princípios do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, bem como a história de luta do próprio assentamento. Neste panorama, a escola se organiza em um trabalho coletivo, dispondo de dezesseis turmas, sendo cinco turmas de primeiro ano; seis turmas de segundo ano e cinco turmas de terceiro ano, em que oferta tempo integral dois dias para cada turma, organizados de acordo com a dinâmica e organicidade da escola.

Ao direcionar dois dias de tempo integral para cada turma, há uma rotina de atividades para além da sala de aula, divididas em diferentes tempos educativos. Deste modo, a escola dispõe de um currículo específico, organizado a partir dos componentes da base comum e da base diversificada, composta pelas disciplinas: Projetos, Estudos e Pesquisa-PEP, Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas-OTTP e Práticas Sociais Comunitárias-PSC. É válido ressaltar que os componentes curriculares e os conteúdos são trabalhados de acordo com o projeto de educação da escola, pautado na valorização da identidade e cultura do campo.

Portanto, diante das observações e demais metodologias trabalhadas busquei compreender a dinâmica em que se configura o ensino de Sociologia. As indagações foram surgindo e quanto mais adentrava ao campo, mais detalhes surgiam para investigação. Mesmo assumindo um papel de pesquisadora, deixar de lado o meu olhar de professora consistia em uma difícil tarefa, visto que o professor carrega em si marcas de suas práticas experienciais. Segundo Tardif (2000, p. 210), “sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Diante disso, era inevitável comparações e percepções pautadas nas minhas experiências enquanto professora de Sociologia em escola de zona rural. O que incitou questionamentos propulsores ao desenvolvimento da pesquisa.

As dificuldades enfrentadas nas mais variadas realidades são aparentemente comuns no que concerne ao ensino de Sociologia, como a carga horária reduzida, professores que não dispõem de formação específica, escassez de materiais para práticas diferenciadas, a busca por conteúdos atrativos e que façam sentido para o educando e que se demonstre em resultados palpáveis. A Escola do campo, muito embora pautada em uma pedagogia democrática e participativa, não está isenta disso. Diante destas percepções, busca-se compreender que significados são atribuídos ao ensino de Sociologia frente à filosofia educacional assentida na Escola do campo.

A Educação do campo, por muito tempo negligenciada, configura-se como uma superação à dicotomia social que se atribuiu ao rural e ao urbano. Como resultado da luta por

garantia de direito à educação ao povo do campo, esta assume uma proposta educativa que valorize a história e identidade do contexto rural, em busca de um conhecimento que se construa a partir das vivências dos próprios educandos. A partir destas lutas, a Educação do campo vem sendo parte de discursos que incitaram a seu reconhecimento e sua presença em documentos oficiais de políticas educacionais. De acordo com a Resolução da Câmara de Educação Básica Nº 1/2002, a Educação do campo é:

Definida pela sua vinculação às questões inerentes, à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (RESOLUÇÃO DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CEB/CNE nº.1, de 3 de Abril de 2002, art.2º).

Ao tecer relações entre a teoria e a prática sobre a dinâmica da educação do campo, foi possível perceber que esta toma como base para sua prática a temporalidade, o conhecimento dos educandos provenientes de suas vivências, bem como as memórias e a própria história de luta do Assentamento. O que faz da Escola do campo não um espaço de transferência de informação, mas um espaço de construção de conhecimento.

Ao adentrar no campo e conhecer a realidade da instituição, busquei, de início, compreender as relações que se estabeleciam neste ambiente. É válido ressaltar que, além das observações, foram necessárias entrevistas semiestruturadas. A fim de aproximar-me das concepções dos sujeitos diante da dinâmica que movimenta a escola do campo, visto que esta parte da ideia de organicidade¹ e atribuem posicionamentos e atividades específicas para cada indivíduo integrante do meio. Assim, como no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a organicidade promove a participação das bases, é o elemento que garante um trabalho coletivo na instituição.

Ao conhecer as relações que constituem o processo de aprendizagem, me voltei ao foco do estudo, e busquei perceber como o ensino de Sociologia adequava-se a este modelo de ensino, incitando inquietações, organizadas nas seguintes perguntas norteadoras: Qual a concepção de ensino de Sociologia se configura na Escola Nazaré Flor? Que problemáticas a disciplina de sociologia enfrenta neste espaço de aprendizagem? Como o currículo da disciplina encontra-se organizado e que metodologias e conteúdos vêm sendo utilizadas neste

¹ É a dinâmica que possibilita a existência do Movimento enquanto organização social. É um movimento presente em sua estrutura organizativa (Núcleos de Base, setores, brigadas, coordenações e direções) e a relação entre estas instâncias estabelecem entre si. Para construir a organicidade se faz necessário: ampliar a participação, elevar o nível de consciência, formar militantes, com o objetivo de envolver, de forma consciente, o conjunto das pessoas pertencentes ao Movimento em suas discussões, ações e decisões (MST, 2009, p. 25).

processo? E, por fim, como se dá a participação do jovem do campo na construção do conhecimento na disciplina de Sociologia?

Questões estas investigadas a partir de metodologias diversificadas, onde atribuo destaques às entrevistas e rodas de conversa realizada com educandos das três séries, com o objetivo de conhecer suas perspectivas e trajetórias, bem como compreender suas concepções acerca do ensino de sociologia e suas metodologias. Foi possível constatar as necessidades dos educandos frente ao ensino de sociologia que se tem na escola pesquisada. Embora consista em um ensino que vem se adequando ao modelo contextualizado da escola do campo, ainda nos deparamos com questões divergentes. Os educandos compreendem a importância da sociologia ao “ajudar bastante na questão de se vê e se posicionar dentro da sociedade, com o senso crítico e longe de se tornar uma pessoa alienada, sem opinião”. No entanto, sentem a necessidade de uma prática melhorada, onde “poderia variar os conteúdos, ter mais diálogos e mais práticas sobre o tema que vamos ou estamos abordando”².

A partir dos questionamentos que impulsionaram esta pesquisa, propus uma análise aprofundada e contextualizada sobre o ensino de Sociologia na Educação do campo, de forma específica na Escola Nazaré Flor, com intuito de contribuir na valorização do ensino de Sociologia nestes espaços de aprendizagem.

1.3 O desenvolver da pesquisa: metodologias

Para compreender o campo de pesquisa e objetos de investigação identificados neste percurso, foi necessário utilizar métodos e técnicas variadas a fim de chegar aos objetivos delimitados. É válido ressaltar que a metodologia assume um papel importante no curso de uma pesquisa, visto que determina os caminhos e de que forma estes serão percorridos. Segundo Minayo (2015), a metodologia consiste no “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, e configura-se incluindo “a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização de conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2015, p.14).

A metodologia da pesquisa viabiliza as relações entre a teoria e a prática observada, portanto, com a finalidade de compreender o contexto e as práticas que configuram o ensino de Sociologia na Educação do campo, optou-se pela pesquisa qualitativa, visto que permite

² Fragmentos das falas dos educandos consentidas durante a pesquisa.

uma compreensão da subjetividade que permeia a realidade social e as riquezas dos seus significados. Como afirma Minayo (2015, p.21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” favorecendo um conhecimento que vai para além de dados quantitativos.

Ao delimitar o campo de pesquisa e adentrar no vasto caminho de investigações sociológicas que ele nos permite, percebemos que não é possível limitar-se a uma técnica exclusiva, mas é necessário considerar as diversas formas de se obter com clareza informações. Portanto, as metodologias embora previamente definidas, foram sendo repensadas no curso da pesquisa, pois ainda que o pesquisador chegue ao campo munido de certezas e conhecimento teóricos, estes se redefinem frente à realidade observada.

De acordo com Minayo (2015), o trabalho científico em pesquisa qualitativa organiza-se em três etapas, sendo elas: a “fase exploratória”, o “trabalho de campo” e por fim “análises e tratamento do material empírico e documental”, acontecendo de modo processual durante a pesquisa. Para cada etapa, fez-se necessário uso de técnicas diferenciadas condizentes aos objetivos estabelecidos. É válido lembrar que a organização das etapas, não delimita um tempo específico para cada uma, mas se complementam no desenvolver da pesquisa.

O primeiro momento configurou-se na organização do projeto de pesquisa, delimitação dos objetos e sujeitos a serem pesquisados, bem como os objetivos e metodologias para a obtenção de resultados. Ao definir como objetivo central a compreensão do ensino de Sociologia na Educação do campo, iniciou-se uma análise de referencial teórico voltado para ambas as áreas. Destacando os principais teóricos que subsidiariam este estudo, dentre eles: Arroyo (2011), Caldart (2011) Carneiro (2007), Castro (2007), Freire (2015), Gasparin (2011), Moraes (2009), Silva (2009), Tomazi (2004), Sarandy (2004), Handfas (2009). É válido ressaltar que há poucas abordagens voltadas para o ensino de Sociologia na Educação do campo, dentre estes destaco Russczyk e Schneider (2013), os quais tomo como referência.

Concomitantemente, realizei um levantamento de dados e reflexões a partir de pesquisas documentais. No que concerne ao contexto histórico-social e dados específicos da educação do campo, recorri ao acervo digital disponível no site do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra– MST³, e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA⁴. Além disso, foi realizada uma análise de documentos curriculares

³ <https://mst.org.br/>

⁴ <http://www.incra.gov.br/pt/>

destinados à Educação do campo e ao ensino de Sociologia, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016/ 2018); Matriz curricular do Estado do Ceará; dentre outros, a fim de embasar teoricamente as discussões realizadas. Sobre o uso de documentos, Sá-Silva, Almeida e Guindani destacam que:

“O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.” (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p.2).

O segundo momento caracterizou-se pelo contato com o campo de pesquisa, este, por sua vez, permitiu a aproximação do pesquisador com a realidade e os sujeitos a serem investigados e incitou os caminhos e técnicas a serem seguidas. Iniciei, portanto, as observações com a finalidade de conhecer e compreender o contexto social da Escola Nazaré Flor, bem como as relações que se tecem neste ambiente de aprendizagem. De acordo com Malinowski (1989, p.29), “Há uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio de questionários ou documentos estatísticos, mas devem ser observados em sua plena realidade”. Na concepção do autor, esses fenômenos são exclusivos da vida grupal e só podem ser percebidos no curso dos acontecimentos, o que torna a observação necessária para uma melhor compreensão da realidade social.

A observação permitiu um conhecimento mais amplo da estrutura da Escola do campo, também me possibilitou acompanhar a dinâmica da prática educacional e orgânica que envolve os sujeitos inseridos, para isso acompanhei momentos como a chegada dos alunos na escola, os momentos de sociabilidade nos intervalos, planejamento do professor e aulas de sociologia e atividades no campo experimental. Para registro faço uso da técnica de fotografias, visto que possibilita o registro de detalhes e propõe ao leitor uma reflexão a partir da imagem exposta. É válido ressaltar que mesmo não me propondo a realizar uma etnografia, lancei mão de passagens etnográficas, sobretudo no terceiro e quarto capítulo, onde explico estas observações.

A observação participante foi de grande valia no desenvolvimento desta pesquisa. Visto que, como afirma Gilberto Velho (1978, p.124), “existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia”. É no contato com a realidade investigada que o pesquisador percebe os fenômenos relevantes para a compreensão da realidade. No que

concerne às pesquisas em educação, Janote Pires Marques nos adverte que “[...] a observação participante pode ajudar a compreender de forma aprofundada como se constitui o processo educativo e como atuam seus sujeitos”. (MARQUES, 2016, p. 278).

No entanto, ao tratar-se de uma escola do campo proveniente da luta do MST e localizada em uma área litorânea de reforma agrária, esta traz em seu cotidiano características culturais diversas, além de um plano educacional específico. Muito embora tenha dedicado tempo a observações, para uma melhor compreensão, fez-se necessário o uso de entrevistas, a fim de compreender melhor as percepções e significados dos rituais, da organicidade, e da luta por direitos e educação que se prega nos discursos cotidianos. De acordo com Roberto Cardoso de Oliveira (1996, p.18), “[...] tanto o ouvir quanto o olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação”. Mas, devem ser considerados como complementares, servindo de subsídio ao pesquisador para uma melhor compreensão da realidade social.

Neste contexto, escolheu-se como técnica as entrevistas semiestruturada, que, na perspectiva de Minayo (2015, p.64), consistem em uma “combinação de perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Para isso, elaborei roteiros norteadores, para direcionar a entrevista a fim de obter os resultados previstos. As entrevistas iniciais foram realizadas com as professoras e ex- professores do Ensino de sociologia. É importante compreender que devido à falta de professor efetivo na disciplina, nos deparamos com uma volatilidade quanto à permanência do professor na função. Diante da carência, é comum educadores da área de história e geografia assumirem esta disciplina. Assim, as entrevistas foram realizadas com o Ex-professor Lucas⁵ com formação em Geografia; com a Ex-professora Luisa com formação em História e Pedagogia e a professora atuante no ano de 2019, professora Maria com formação em História e Pedagogia.

As demais entrevistas foram realizadas com educandos, dando enfoque aos papéis desempenhados por eles na escola do campo e o que pensam sobre a escola e o ensino de sociologia. As entrevistas presenciais foram gravadas e transcritas para as análises, enquanto os diálogos, experiências e sentimentos foram registrados em diário de campo. Sendo este um recurso fundamental, não só para registros de informações, mas para relatar os medos, as vivências e angústias presentes nessa trajetória de pesquisas.

⁵ Os nomes atribuídos aos interlocutores no decorrer do texto são fictícios, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

É importante ressaltar que além das entrevistas presenciais, fiz uso da comunicação virtual, a fim de manter contato com os interlocutores para além do lócus da pesquisa. As entrevistas online vêm sendo muito realizadas em meio à correria cotidiana, sendo útil no recolhimento de dados e informações em tempo hábil. Neste contexto, Flick (2013, p.188) afirma que, “devido às limitações das formas tradicionais de pesquisa social, a internet é com frequência utilizada para este tipo de pesquisa. Algumas dessas limitações são práticas relacionadas aos custos e ao tempo”. Diante destes aspectos, considerei a comunicação virtual como uma estratégia, que me possibilitou diálogos e aquisição de informações.

De modo complementar fiz também uso de questionários com a finalidade de conhecer o perfil e um pouco das trajetórias e ambições dos jovens de contexto rural que compõem esta instituição. Para isso, aplicou-se um total de 50 questionários, que corresponde aproximadamente a 10% do total de alunos. É válido destacar que a aplicação destes questionários foram úteis na complementação de informações características para o trabalho. Estes foram relevantes para conhecer o perfil dos educandos e suas pretensões, colaborando na compreensão do contexto que se funda a educação do campo. Parafraseando Elias, “para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer” (ELIAS, 1995, p. 13).

Foram realizadas, dez entrevistas, dentre elas, cinco com as educadoras e ex-educadores da disciplina de sociologia, uma com a educanda Coordenadora de Núcleo de Bases e quatro com demais educandos da escola. As demais interações se deram a partir das rodas de conversas e diálogos. Vale destacar que através das entrevistas e aplicações de questionários, foi possível adquirir informações individuais dos sujeitos pesquisados, partindo de suas vivências e experiências educacionais. No entanto, senti a necessidade de uma técnica que possibilitasse uma maior interação entre eu e os sujeitos, visto que estes consistiam em jovens participativos e criativos. Paralelo às entrevistas, fiz uso das rodas de conversa que consiste em uma metodologia dialógica e interativa. De acordo com Melo e Cruz (2014, p.33) as rodas de conversa “expressam a característica de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes ‘vozes’ que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico (MELO E CRUZ, 2014, p.33).

Assim, realizaram-se três rodas de conversa, organizadas previamente a partir de um roteiro de atividades instigantes, que direcionaria os diálogos. A primeira abordou como temática o ensino de Sociologia e a educação do campo. A segunda, partindo de uma estrutura mais pedagógica, tratou de temáticas com vivências no campo, projetos de vida e educação. A

terceira e última deu um enfoque maior ao ensino de sociologia e participação do jovem na construção do conhecimento. Com o intuito de preservar a identidade dos pesquisados, atribuí nomes fictícios, citados ao longo do trabalho.

Percebe-se que a relação pesquisador e interlocutor se constrói durante o processo da pesquisa, em que o ator social assume um papel fundamental não só na disposição de informações, mas na aproximação entre o pesquisador e a realidade social que está sendo pesquisada. Sobre o papel do ator social, Melucci afirma que:

Ele assume, no curso de uma pesquisa empírica, um duplo papel: de um lado é parte do objeto de estudo do pesquisador, e de outro, enquanto sujeito discursivo age também como médium entre o pesquisador e a realidade social mais ampla que ele está investigando. (MELUCCI, 2005 p. 44).

Diante desta relação, foi possível conhecer o contexto que se constitui o ensino de Sociologia na Educação do campo, desde as conquistas às dificuldades e necessidades desta disciplina, o que possibilitou pensar uma proposta de intervenção com ênfase na melhoria do ensino de Sociologia neste espaço de aprendizagem, apresentada no último capítulo.

O último momento não corresponde ao encerramento do ciclo da pesquisa, visto que muitas questões ainda ficam em aberto, porém, propõe uma interpretação de informações adquiridas e uma organização das análises realizadas no processo da pesquisa a fim de aproximar-se dos resultados previstos. É chegado, enfim, o momento de sistematizar o conhecimento através da escrita, para isso buscou-se relacionar as experiências de campo e obtenção de informações às fundamentações teóricas propostas.

Desse modo, a estrutura da dissertação foi organizada em seis partes, contando com a introdução que nos permite compreender de forma prévia as abordagens desenvolvidas no texto. Desde os objetivos, justificativas, problematizações e metodologia, sequenciada de quatro capítulos e por fim as considerações, que apresenta os resultados e as importantes concepções ao final da pesquisa. No que concerne aos capítulos, estes encontram-se subdivididos da seguinte forma.

No primeiro capítulo, intitulado por “A Educação do campo: algumas interfaces com o ensino de Sociologia”, discorro, inicialmente, sobre a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, a fim de compreender o contexto que se funda a luta por uma Educação do campo. Além disso, o capítulo nos permite uma reflexão acerca dos discursos e políticas educacionais que amparam e dão seguimentos ao projeto de Educação proposto para o campo.

O segundo capítulo – O ensino de Sociologia na Escola Nazaré Flor, propõe um passeio pelo contexto histórico e estrutural do Assentamento Maceió, localizado no litoral do município de Itapipoca. Descrevo inicialmente a história da luta pela terra, destacando os sujeitos sociais envolvidos, dando ênfase à participação da mulher neste processo de resistência e conquistas que fundam o Assentamento e, posteriormente, a Escola Nazaré Flor que preserva no nome a memória de uma representante da atuação feminina. Neste contexto, o capítulo dispõe de uma descrição da estrutura e uma reflexão acerca das relações que se tecem neste ambiente de aprendizagem, dando enfoque tanto a organicidade quanto ao campo experimental, como espaço específico de aprendizagem na Educação do campo. Para uma melhor compreensão o capítulo apresenta além das discussões, registros fotográficos do campo pesquisado.

O terceiro capítulo – Currículo, Metodologias e práticas avaliativas na Escola Nazaré Flor: Vivendo e aprendendo – nos propomos, inicialmente, uma análise acerca do currículo da educação do campo a partir de sua estrutura e das práticas desenvolvidas no processo de aprendizagem. Assim, nos permite de forma mais direcionada compreender como o ensino de Sociologia se configura frente às especificidades da educação do campo. Para isso, fez-se uma análise dos documentos orientadores do ensino de Sociologia nesta escola, desde os nacionais, estaduais e os internos como Projeto Político Pedagógico, Plano anual e Inventário da realidade. Além disso, oferece uma análise das práticas metodológicas e avaliativas, partindo das observações e percepções dos educandos.

No quarto e último capítulo – Escola Nazaré Flor, o Assentamento, lugares e possibilidades de fortalecimento da disciplina de Sociologia: uma intervenção como proposta. Propõe-se uma aproximação dos principais sujeitos da pesquisa, os educandos. Inicialmente há uma reflexão acerca da identidade da juventude rural e os papéis desempenhados por estes no processo de aprendizagem. São apontadas as percepções dos jovens educandos acerca das suas vivências no campo, bem como experiências educacionais e significados atribuídos ao ensino de Sociologia, viabilizando discussões importantes para se pensar um ensino contextualizado e significativo para estes jovens.

Por fim, instigada pelas reflexões realizadas durante a pesquisa, principalmente nas rodas de conversas, onde foi possível constatar e sugerir, juntamente com os educandos, pontos a serem melhorados no ensino de Sociologia e também partindo das proposições práticas sugeridas no PROFSOCIO, pensou-se uma proposta de intervenção organizada a partir de encontros dialógicos e práticos, voltados para uma (re) organização de conteúdos e metodologias, voltados para aulas de campo, a fim de aproximar o ensino de Sociologia do

projeto educativo que se funda na Educação do campo, favorecendo a participação do educando na construção do conhecimento, tornando-o assim significativo.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO ALGUMAS INTERFACES COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA

2.1 Histórico MST

Este capítulo versa sobre a relação ensino de Sociologia e Educação do Campo, sendo esta educação proveniente da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o que torna necessária uma abordagem inicial sobre o contexto histórico do MST em instância nacional e estadual, considerando-o além de um espaço de luta, um espaço educativo que contribui significativamente para a educação do campo. Pois, como afirma Dalmagro (2011): “Não é possível entender a escola do MST sem entender o próprio MST, ou seja, a natureza, os objetivos, a história desse movimento”. (DALMAGRO, 2011, p.45).

No que concerne à história do Brasil, sabe-se que é um país que dispõe de grande concentração de terras, marcado historicamente por sua improdutividade, o que remonta ao processo de colonização que implica na monocultura para exportação sustentada em um modelo escravista de produção. Diante deste contexto de exploração, compreende-se que as lutas dos camponeses pelas terras no Brasil existem desde a colonização, iniciando com a luta dos povos indígenas, dos escravos, dos trabalhadores livres até a luta dos camponeses pela terra. Uma luta que só cresce e não cessa enquanto houver repressão ao povo do campo, que está à frente da luta pela distribuição das terras. Como afirma Fernandes: “Desde as lutas contra o cativo, contra o cativo da terra, dos movimentos messiânicos, das Ligas Camponesas até o MST, essa luta nunca cessou, em nenhum momento. Lutaram e estão lutando até hoje [...]”. (FERNANDES, 2000, p.23).

Compreende-se, portanto, que a luta de resistência pela terra teve início desde que os colonizadores chegaram às terras brasileiras. As ações dos fazendeiros e coronéis, como a expropriação e expulsão dos camponeses de suas terras impulsionaram o desencadear da luta pela terra, incitando a mobilização dos trabalhadores camponeses e as ocupações nas diversas regiões do país. Como afirma Fernandes (2000): “A maioria absoluta dos trabalhadores, ex-escravos e imigrante começaram a formação da categoria que na segunda metade do século XX seria conhecida como sem terra”. (FERNANDES, 2000, p.28).

Por volta de 1945, inicia-se a formação das Ligas Camponesas⁶ propiciando uma maior organização política dos camponeses na luta pela terra, configurando-se no cenário das instituições. Com o apoio do Partido Comunista Brasileiro e da Confederação dos Bispos do

⁶ O Movimento surgiu por volta de 1945 com forte influência do Partido Comunista Brasileiro. Tendo como principal bandeira a luta pela reforma agrária. (mst.org.br)

Brasil (CNBB), pautaram-se projetos e direcionaram maiores discursos acerca dos direitos dos camponeses, institucionalizando a luta através de sindicatos, associações, dentre outros. É válido ressaltar que neste panorama de lutas a CNBB dispõe de grandes contributos na história da educação dos camponeses.

Nota-se que a luta pela terra intensifica-se no Brasil a partir dos anos 1960, com a institucionalização dos direitos dos trabalhadores rurais pautados no Estatuto do Trabalhador Rural⁷, bem como a organização sindical que se desenvolvia no país. Diante da realidade marcada por um regime autoritário⁸, desempregos, alta inflação que implicavam nas greves e manifestações em todo o país, o que torna o momento sugestivo para uma organização das massas também no contexto rural.

Os Movimentos sociais ganham força neste período, visto que consiste em um dos principais mecanismos de resistência – se não o principal - diante da situação complexa vivenciada no país. Os movimentos sociais, para Gohn (2000, p.13), consistem em: “ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”. Dentre as várias ações coletivas que se organizam no país no viés cultural, educacional, político, emerge no campo uma organização dos trabalhadores rurais em busca de condições de trabalho e sobrevivência no campo.

Com o golpe militar de 1964, as poucas conquistas foram comprometidas com a nova conjuntura. A repressão aos camponeses e atentados à democracia assolavam a realidade do país, configurando um retrocesso. No entanto, como já afirmara Fernandes (2000) “Não há repressão que consiga controlar todo o tempo e todo o espaço”. Em meio aos percalços que atingia o andamento da luta, os camponeses buscavam caminhos para se reerguerem. E mesmo sendo perceptível o forte desejo do governo em manter o movimento camponês sob controle, a situação apenas impulsionou o fortalecimento da luta pela terra, incitando posteriormente a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Entre os anos 1979 e 1985, em meio à repressão política e expropriação resultante do modelo econômico, ocorrem no Brasil as principais lutas que marcam a história do MST, iniciando com as ocupações de terras nos Estados do Sul, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

⁷ ESTATUTO DO TRABALHADOR RURAL - Denominação dada à Lei nº 4.214, promulgada em 2 de março de 1963 e publicada no *Diário Oficial* no dia 18 do mesmo mês. O estatuto significou a extensão da legislação social ao trabalhador rural, fornecendo as bases para a organização sindical do campo brasileiro.

⁸ Regime militar (1964 -1985) – marcado pela repressão, censura e violência.

Mais precisamente em 1984, as famílias e trabalhadores sem terras⁹, que protagonizavam estas lutas pela democracia da terra se reúnem no 1º Encontro Nacional em Cascavel – Paraná, com o objetivo de lutar pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais no país. “Queremos ser produtores de alimentos, de cultura e conhecimento. E mais do que isso: queremos ser construtores de um país socialmente justo, democrático e com harmonia com a natureza.” (MST)¹⁰. Nota-se que a busca por reconhecimento e valorização do campo se faz presente nos discursos e mobilizações do MST, com o propósito de garantir aos camponeses o que lhe é de direito.

A realidade no Ceará não se distingue da situação do restante do país, a repressão assola o campo nordestino, a expropriação de terras aumentava diante do crescimento dos interesses capitalistas e do coronelismo¹¹ aqui enquanto política. As invasões e apropriações dos latifundiários das terras aconteciam de forma cada vez mais violenta, tornando difícil a sobrevivência dos trabalhadores no campo. Segundo Diniz e Alencar (2010, p.135): “Essas violências e arbitrariedades tinham o objetivo de intimidar os camponeses que começavam a se organizar”. No entanto, o que se via era uma resistência ainda maior, pois os trabalhadores passavam a se organizar e acreditavam esperançosamente na luta pela terra. Como fica claro nas rimas de Pedro Munhaz, que compõe a Canção da Terra¹²:

[...] Madre Terra nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar
Ser e ter é sonho por inteiro
Sou Sem Terra, sou guerreiro
Com a missão de semear
Terra, Terra, Terra, Terra.

Mas, apesar de tudo isso
O latifúndio é feito um inço
Que precisa acabar
Romper as cercas da ignorância
Que produz a intolerância
Terra é de quem plantar
A Terra, Terra, Terra, Terra.

Neste panorama de conflitos, a organização dos trabalhadores do campo se intensifica com o apoio de setores da Igreja católica através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS)

⁹ “ser Sem Terra é mais do que sem-terra, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social” (CALDART, 2000, p. 211).

¹⁰ <http://www.mst.org.br/nossa-história/>

¹¹ O coronelismo foi uma forma de controle da política e do território. Formaram-se os currais eleitorais, criando o voto de cabresto, de modo que tudo quês estava na terra do coronel era como se fosse seu. (FERNANDES, 2000, p. 29)

¹² Cantares da Educação do Campo – 2006.

e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), criando associações, como por exemplo, o Círculo Operário¹³, orientando reuniões, discussões e incentivando a educação. A trabalhadora assentada, Maria da Paz¹⁴, do Assentamento Maceió (Itapipoca-CE), ilustra essa organização em seu Cordel: “Uma longa História: Uma história de Luta e conquista, contando relatos memoráveis da luta do Assentamento Maceió, no município de Itapipoca”.

[...] José Dourado era o nome deste padre e amigão
Trouxe mais uma novidade, foi uma associação
Que foi o Círculo Operário com uma coligação.

A coligação que eu falo se trata da educação
Que este veio incluída a esta associação
Pra nós foi uma alegria
Pois aqui só existia injustiça e opressão [...]

Assim como Maria da Paz, outras personalidades representativas na construção do Assentamento relatam a opressão vivenciada nestes anos de luta e que hoje se ressignificam nas conquistas e práticas realizadas pelos jovens do assentamento. Liberdade e autonomia conquistada pela força e determinação dos camponeses que intensificaram a luta pela terra.

Compreende-se historicamente que a primeira manifestação pela terra que ocorreu no Ceará, foi na cidade de Quixeramobim em 1984, organizada pelos sindicatos dos trabalhadores Rurais (STR's) de Quixeramobim, Quixadá e Canindé com o apoio da Arquidiocese de Fortaleza, tendo como objetivo comemorar os quinze anos do Estatuto da Terra¹⁵ e, ao mesmo tempo, de forma explícita, a luta pela reforma agrária. (ALENCAR e DINIZ, 2010).

A partir destas ações, o Ceará torna-se visível ao MST que ganha espaço através das suas lutas nos demais Estados, o que resulta em um diálogo entre sindicalistas e representantes do MST nacional, incitando a fundação do Movimento no Ceará. As primeiras reuniões acontecem nos municípios de Quixeramobim, Quixadá e Canindé, que findou na decisão da primeira ocupação de latifúndio no Estado do Ceará. Segundo Alencar e Diniz: “Esta ação político-histórica ocorreu no dia 25 de maio de 1989, caracterizando a primeira ocupação organizada pelo MST – CE, de um imóvel nos Municípios de Madalena, Quixeramobim e Boa Viagem das Fazendas Reunidas São Joaquim.” (ALENCAR e DINIZ, 2010, p.136).

¹³ Associações civis de trabalhadores, de inspiração católica, surgidas no Brasil na década de 1930.

¹⁴ Militante e integrante da luta das mulheres no Assentamento Maceió – Itapipoca - CE

¹⁵ Consiste na Lei que regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm Acesso: 04 de Agosto de 2020.

O MST, a partir de então, começa a construir sua história de lutas e conquistas no Estado do Ceará, expandindo-se nos demais municípios, ganhando força e poder diante do campesinato. Para Martins (1990) Apud Diniz e Alencar (2010), “O exemplo dessas vitórias influenciou outros camponeses a se organizarem na conquista dos seus direitos”. Acrescentando outras causas em suas lutas, dentre elas, o direito a uma Educação do campo que tenha a realidade como produção do conhecimento, garantindo a formação humana e crítico-social dos jovens de contexto rural. O que nos explicita Zé Pinto, no trecho de sua música:

Às educadoras e educadores o compromisso,
Do sacrifício assumindo sempre sem vacilar
A realidade na produção do conhecimento
E o latifúndio da educação vamos ocupar.
(Zé Pinto – Cantares da Educação do campo, 2006)

Neste contexto, o MST levanta a bandeira da luta por uma educação pública, como um direito social dos cidadãos do campo, pressionando o Estado para cumprir com a responsabilidade de garantir educação para todos. Visto que, por muito tempo, o campo não fez parte da população beneficiada com as políticas públicas educacionais e a visão que se tinha, como já afirmara Miguel Arroyo, era de que “para mexer com a enxada não há necessidades de muitas letras” (ARROYO, 2011, p.71), o que impulsionou ainda mais a luta por uma Educação do campo.

2.2 Educação do campo: uma trajetória de lutas.

A concepção de campo esteve por muito tempo atrelada à ideia de atraso, local de escassez, habitado por indivíduos sem conhecimentos. Esta visão resulta de um projeto de exploração do trabalhador em favor de um modelo econômico baseado no lucro, adequando o homem do campo para servir ao capitalismo. Este, ao promover um rápido desenvolvimento econômico, estruturou-se sobre uma grande desigualdade social e econômica, sufocando e tirando do trabalhador rural as poucas possibilidades que tinham e negando os direitos que lhes cabiam como cidadãos.

Historicamente, nota-se que desde que foram pensadas as primeiras leis para a Educação no Brasil, os habitantes do contexto rural não foram contemplados. Sendo estes, marginalizados por muito tempo no que concerne a políticas públicas e valorização social, vindo a ser citados na constituição de 1934, quanto a questões orçamentárias. Somente a

constituição de 1988, e a responsabilidade atribuída ao Estado de garantir Educação para todos, possibilita a luta por novas conquistas para o meio rural. Como já afirma Fernandes (2011), “[...] Nascia ali à perspectiva da construção de uma educação do campo, livre do julgo das elites.” (FERNANDES, 2011, p. 140).

Com a indignação e reivindicação dos trabalhadores e trabalhadoras de contexto rural por seus direitos e redistribuição de terra, o campo ganha certa importância, deixa de ser citado apenas como dados nos documentos oficiais e passa a ser pensado como espaço de direitos. Isto fortaleceu os Movimentos em defesa da Terra, dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST que, em meio às suas lutas, passa a considerar a Educação como um meio de libertação e consciência para a população do campo. Segundo Luana Perez (2017):

A educação enquanto proposta passou por vários momentos de intensos debates. Lutar pela educação tornou-se parte da identidade do movimento quando se percebeu sua importância, não só como direito de todo cidadão, negado às famílias rurais, mas como uma fonte de conhecimento que poderia ajudar a construir a consciência dos acampados e assentados sobre sua luta e as demandas do MST. (PEREZ, 2017, p. 85).

Percebe-se que as lutas do Movimento dos trabalhadores pela reforma agrária acontecem quase paralelamente à luta por educação do campo, ambas numa perspectiva de atender os anseios dos camponeses. Logo, a luta pelo direito à educação passa a ser aderida pelo MST, visto que crescia a pressão por parte das famílias e professores inseridos no movimento. Como Caldart (2011) traz em suas abordagens, “no começo, não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma agrária.” (CALDART, 2011, p. 91).

Assim, o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra assume a responsabilidade de produzir uma proposta pedagógica que visasse à formação dos jovens de contexto rural, valorizando a identidade e a realidade social do campo. Buscando uma legitimação e significância para este modelo de Educação. Para Caldart (2011):

A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o movimento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1987. E a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência quanto em significados. (CALDART, 2011, p. 92)

No entanto, a Educação do Campo só conquista de fato espaço e relevância nos discursos políticos e acadêmicos por volta de 1990 e somente na década seguinte veem-se as

conquistas e a concretização resultantes do protagonismo e lutas travadas pelo MST. Depois disso, a escola passou a fazer parte do cotidiano do movimento, garantindo a constituição da Educação do campo como política educacional brasileira. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996, Lei nº9.394/96, nota-se que a ideia de uma educação, pensada para os sujeitos do contexto rural, passa a ser considerada nos documentos oficiais, vejamos:

Art.28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II organização escolar própria, incluído adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB, 9.394, art. 28).

A partir dessa determinação legal, muitos movimentos e ações foram realizados em prol da Educação do campo. Dentre eles podemos citar o I Encontro dos (as) Educadores (as) da Reforma Agrária – ENERA, em 1996 e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, que lutava pela garantia de uma educação voltada para os sujeitos de contexto rural, marcando, assim, a empreitada rumo à estrutura da Educação do campo.

Com estes movimentos, constituiu-se o plano legal da Educação do Campo, onde pode destacar-se como conquistas jurídicas o parecer CNE/CEB nº36/2001 e a resolução CNE/CE nº01/2002 que implicaram na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. E, segundo Fernandes (2011), consiste em um “importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano” (FERNANDES, 2011, p. 136).

De acordo com o PARECER Nº 36/2001: “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.” É necessário compreender que o campo é um espaço de características próprias, que ainda que se desenvolva e adquira novas características, preserva sua identidade de luta e resistência diante de uma sociedade preconceituosa e excludente. (PARECER CNE/CEB, 2001).

O modelo de educação defendida nestes movimentos tratava-se, portanto, de uma educação acessível e de qualidade pautada nas práticas e elaborações dos movimentos sociais camponeses, valorizando a realidade e identidade social do educando. Garantindo que a

educação chegasse ao ambiente do jovem de contexto rural, visto que por muito tempo este teve que se deslocar do seu local de origem para frequentar a escola no ambiente urbano. É válido ressaltar que esta realidade ainda é comum em algumas regiões do país. Havendo índices de desistências deste público, que acabava privando-se do conhecimento devido à dualidade social presente nestes contextos, bem como as dificuldades encontradas nestes trajetos. Segundo Caldart (2011) a indignação que impulsionou esta luta por uma Educação do campo, partia da seguinte concepção:

Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar. (CALDART, 2011, p.93)

Diante deste contexto de negligências e preconceitos, decorrentes dos padrões estabelecidos na sociedade, buscava-se, através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do campo, direcionar um novo modelo de educação pautado na realidade do próprio campo, considerando os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos, abrindo horizontes de novas possibilidades.

A partir da luta do MST e pressão sobre o Estado, começam a surgir políticas públicas destinadas à educação do campo, dentre elas podemos citar o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), contribuindo de forma significativa para a Educação do campo, bem como na reafirmação e reconhecimento dos cidadãos de contexto rural. Segundo Diniz:

O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA surgiu no ano de 1998, fruto da luta dos movimentos sociais do campo pelo direito de acesso à educação pública de qualidade, e na busca pelo acesso aos povos do campo à própria educação, direito esse que foi historicamente negado.” (DINIZ, 2019, p.328).

Compreende-se que o PRONERA representa uma política pública importante no fortalecimento da proposta de Educação do campo. Mas, além disso, trata-se de uma conquista decorrente da luta do povo, pois é válido ressaltar que esta política pública não emerge do interesse do Estado, mas é resultado da organização e mobilização do MST. O projeto inicia-se com o objetivo de reduzir o analfabetismo presente no campo, posteriormente abrange a formação de professores para a Educação do campo, a partir da relação entre Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e Universidades, dentre elas a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Nota-se que a Educação do campo juntamente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST ganha uma maior força nas últimas décadas, principalmente durante os governos do Partido dos Trabalhadores - PT em nosso país, nos mandatos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011–2016) visto que neste, houve uma maior relação e aproximação, possibilitando diálogos e negociações voltadas para a questão da reforma agrária, favorecendo os trabalhadores e trabalhadoras do contexto rural, garantindo a efetivação da política de educação destinada aos sujeitos que vivem no campo a partir do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.¹⁶

Este modelo educacional sobreleva-se nos discursos no Estado do Ceará entre os anos 2008 – 2009, onde, a partir do diálogo entre a Secretaria de Educação do Estado – SEDUC e o Setor de Educação do MST, passa-se a concretizar, como afirma Santos (2016), “a educação do campo, enquanto direito dos sujeitos, dever do Estado”, dando início à materialização das Escolas do campo em área de reforma agrária, partindo de uma proposta pedagógica que reflita a identidade cultural camponesa, possibilitando ao cidadão do campo o acesso ao conhecimento e possibilidades de superar a antinomia da sociedade capitalista que tornam a relação campo-cidade díspares.

Como resultado desta política pública voltada para a Educação do campo, o Ceará conta inicialmente com oito Escolas do campo localizadas em áreas de assentamento, sendo elas: a EEM Maria Nazaré de Sousa, localizada no Assentamento Maceió – Itapipoca; EEM Francisco de Araújo Barros, localizada na Lagoa do Mineiro – Itarema; EEM José Fideles de Moura, localizada no Assentamento Conceição Bonfim – Santana do Acaraú; EEM Filha da Luta Patativa do Assaré, localizada no Assentamento Santana da Cal – Canindé; EEM Francisca Pinto dos Santos, localizada no Assentamento Antonio Conselheiro – Ocara; EEM Pe. José Augusto Régis Alves, localizada no Assentamento Pedra e Cal – Jaguaratama; EEM João dos Santos de Oliveira, localizada no Assentamento 25 de Maio – Madalena; EEM Florestan Fernandes, localizada no Assentamento Santana – Monsenhor Tabosa. Além dessas

¹⁶ **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

DECRETA: Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

(<http://legislacao.planalto.gov.br>)

foi inaugurada, recentemente, mais uma unidade, totalizando nove Escolas do campo, sendo esta a Escola Paulo Freire, localizada no Assentamento Salão, no Município de Mombaça¹⁷.

É visto que os nomes dados a cada Escola representa uma identidade importante, seja no contexto de luta do Assentamento, seja no contexto teórico da concepção filosófica ou pedagógica do MST, mas cada uma traz no nome a força da luta do povo pelos direitos na sociedade. Nota-se que a escola, na concepção do Movimento, ultrapassa os limites de transferências de conteúdos. Esta parte da ideia de uma escola formadora que possibilite ao jovem do campo reconhecer-se como sujeito ativo neste processo social. Como já afirma Dias (2012) em suas análises sobre a representação da escola, pois, para ele esta é: “Mais do que um espaço de ensino e aprendizagem, a escola é uma instituição social que demanda um conhecimento sobre as relações sociais que seus membros estabeleçam entre si e com a comunidade de fora da escola”. (DIAS, 2012, p. 59-60).

A Escola do campo, em consonância com a concepção de Paulo Freire¹⁸, considera o indivíduo um ser inconcluso, e a educação consiste em um processo social e histórico de formação desse ser, pois compreende-se que, “somente na ação com os outros nos humanizamos, que nunca estaremos prontos, logo o processo educativo é permanente”¹⁹. É nesta perspectiva que a Educação do campo compreende como matrizes pedagógicas que embasam a formação humana: o trabalho, a luta social, organização coletiva, cultura e história. (PPP da Escola do campo Nazaré Flor, 2016).

Compreende-se que a matriz formativa da Educação do campo tem como base principal o trabalho vinculado aos demais conhecimentos, bem como a cultura e relações sociais que o trabalho produz. Assim sendo, o trabalho é a base de organização e de identidade do povo do campo. Parafraseando Marx, podemos perceber a relevância do trabalho “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.” (MARX, 1985, p.50).

A Educação do campo traz em sua base formativa o seu diferencial, pois consiste em uma educação que tem como referência a vida concreta das pessoas e do movimento, considerando a própria dinâmica do MST um espaço educativo, buscando na concretude da

¹⁷ <https://mst.org.br/2019/03/22/mst-conquista-mais-uma-escola-do-campo-no-ceara-3>. Acesso em: 10 de Novembro de 2019.

¹⁸ Pedagogia da Autonomia, 2015.

¹⁹ Trechos das Matrizes pedagógicas - PPP da Escola Nazaré de Sousa - 2016.

vida no campo, a significância do que se ensina. Como se encontra explícito no Plano de Estudos das Escolas Vinculadas ao MST (2013):

As pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e é a característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo. Trabalho que produz cultura e produz também a classe trabalhadora capaz de se organizar e lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da história. (MST, 2013, p. 19-29).

Em síntese, a ideia de Educação do campo consiste num ensino contextualizado que possibilite ao educando uma formação social e política que valorize e reconheça o campo como um espaço de ricas peculiaridades. É válido considerar que nos últimos anos houve um olhar mais sensibilizado ao campo. Resultado da forte luta do movimento dos trabalhadores, que passa a considerar como um ambiente de formação para o jovem de contexto rural, possibilitando o acesso à educação e desenvolvimento de um pensamento crítico e reconhecimento diante da estrutura social. Segundo Santos (2016):

A educação para este movimento é um processo expressamente relevante na formação das consciências e no impulso destas para ação transformadora da realidade, assim o MST, estabelece em seus setores de organização, articulações que discutem, produzem, e acompanham este movimento de realização da educação enquanto processo nos assentamentos e acampamentos (SANTOS, 2016, p.5 e 6).

Nesta perspectiva, a pedagogia desenvolvida na escola do campo vai se adequando e encontrando a partir da realidade do educando suas próprias metodologias a serem trabalhadas. Assumindo uma dinâmica diferenciada do modelo tradicional de ensino, buscando através dessa pedagogia a formação do jovem de contexto rural com base nas premissas do Movimento. Como já afirma Caldart (2011):

A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. (CALDART, 2011, p. 95).

As práticas pedagógicas assumiram diferentes papéis nos mais variados períodos da história. É perceptível que estas vêm se adequando também aos espaços. No que concerne a Escola do campo, localizada em área de reforma agrária, o ensino é voltado para o jovem

inserido nesta ambiência, considerando suas trajetórias e projetos de vida. Neste contexto, o MST não procura assumir uma pedagogia, mas movimentar todas elas no processo de ensino-aprendizagem, considerando a perspectiva de luta por direitos e reconhecimento, pautando-se na coletividade e na produção. (CALDART, 2011).

Diante das características assumidas pedagogicamente pela Educação do campo, onde se busca educar para uma ação transformadora, formando pessoas cada vez mais capazes de articular teoria e prática, ou seja, que saiba aproximar a teoria e prática no processo de aprendizagem. Compreende-se que sua prática encontra-se arraigadas na Pedagogia da Alternância²⁰, existindo uma relação próxima entre a escola, a família e a comunidade. Havendo tempos direcionados para cada uma dessas vivências. Partindo de uma concepção histórica, segundo Antunes-Rocha e Martins (2012):

[...] a alternância tem uma de suas raízes fincadas na França e na Itália, nas décadas iniciais do século XX. Agricultores e agricultoras, preocupados com a escolarização e o futuro dos filhos no campo, empreenderam esforços para criar uma escola cujo funcionamento possibilitasse sua permanência junto à família. (ANTUNES-ROCHA E MARTINS, 2012 p.22).

Nota-se que um dos grandes desafios da Educação do campo é deixar nítido em seu processo de formação a valorização do espaço rural como um ambiente de permanência e possibilidades, desconstruindo a imagem pejorativa criada pela sociedade capitalista durante tanto tempo. Assim, as Escolas do campo no Brasil, utilizam-se de bases da Pedagogia da Alternância pautada no objetivo de permitir uma troca de experiências, fortalecendo as relações dos educandos com seus diferentes espaços de vivências. Para isso, a Escola do Campo considera dois momentos importantes no processo educacional, definidos como: Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Compreende-se o tempo escola como aquele direcionado às atividades teóricas e práticas, relacionadas à escola, como aulas, processo avaliativo dentre outros. Já o tempo comunidade é direcionado às vivências do educando. Bem como as pesquisas realizadas sobre a realidade social, troca de experiências que permitam ao educando uma melhor compreensão de si e da sociedade a qual está inserido, considerado sua identidade como base para esta formação. No contexto da escola do campo há um acompanhamento destes tempos educativos pelo MST. Segundo Antunes-Rocha e Martins (2012):

²⁰ No Estado do Ceará tem-se como exemplo da Pedagogia da Alternância, a Escola Família Agrícola (EFA) Dom fragoso, localizada no município de Independência. Sendo esta uma referência para o Projeto de Educação do campo do Estado. Trata-se de uma metodologia com organização, processo de formação e espaços e tempos diferenciados.

O reconhecimento de que o sujeito do campo se coloca como coletivo é um dos princípios estruturadores da Educação do Campo. Sua condição de participante de movimentos sociais e sindicais e também como integrante de grupos cuja identidade está definida pelas formas de produção da vida traz para o TE/TC a função de articular essas identidades. (ANTUNES-ROCHA E MARTINS, 2012 p.26).

A forte presença do Movimento Sem Terra no processo de formação educacional dos sujeitos de contexto rural torna-se nítida nas diferentes abordagens. Uma vez que o próprio movimento já assume um papel educativo diante da comunidade, construindo através da escola um processo de formação da consciência dos indivíduos, pautada na luta e na resistência das comunidades de reforma agrária. Visto que a relação entre a educação e o processo de formação política voltada para transformação social, encontra-se nítida nos Princípios da Educação do MST, quando afirma que: “trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores.” (MST, Caderno de Educação n.8, 1996, p.6).

Para o movimento, a educação desperta no sujeito a capacidade de compreensão da realidade vivenciada e possibilidade de transformação. Onde através das variadas metodologias busca relacionar os conceitos científicos ao conhecimento acumulado do educando, para que este se reconheça no processo de aprendizagem e que possa fazer uso deste conhecimento para uma transformação que a favoreça. Caldart (2011) nos propõe uma reflexão a partir da concepção freiriana, onde destaca que “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo e de si mesmos...” (CALDART, 2011, p.107).

Neste contexto, pensa-se uma educação pautada nos conceitos que tecem a pedagogia Paulo Freire, renomado educador brasileiro, que diante da realidade injusta e desigual que se propagava decorrente do sistema capitalista, fortalecendo a distinção entre opressores e oprimidos, propunha uma educação libertadora que superasse a dicotomia social. Nessa proposta, Freire destaca a importância da compreensão de mundo, pois preconizava a importância de “ler o mundo, para poder transformá-lo”. Além disso, faz uma crítica a transmissão de conhecimentos descontextualizados, pois compreende que “[...] a educação para a ‘domesticação’ é um ato de transferência de ‘conhecimento’, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. (Freire, 1981, p.73 – 74)

O método de Paulo Freire tem como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica e emancipadora dos sujeitos, promovendo a alfabetização de jovens e adultos a partir de um conhecimento contextualizado, considerando sobretudo a realidade do educando. Adjacente a isso, propõe que o sujeito reconheça-se como ser atuante, consciente do seu poder de intervir na construção da sua história, o que faz do mundo um resultado das suas ações. Nesse sentido, a ideia de educação libertadora defendida por Freire, assume um papel social e educativo que impulsiona a luta por uma educação transformadora e por uma sociedade mais justa, que embasa a proposta de educação do campo.

É perceptível o avanço da Educação do campo, no que diz respeito à sua presença em discursos políticos e acadêmicos, destacando os contextos históricos, sociais, metodológicos e as experiências já observadas nesta recente temática. É válido ressaltar que a história da Educação do campo é marcada por lutas e conquistas. Nesse processo, muitas respostas já foram encontradas. No entanto, ainda há um grande caminho a ser trilhado e um vasto campo a ser investigado. Compreende-se que a educação de modo geral é dotada de desafios e ao nos ater a Educação do campo, podemos nos questionar, além da sua prática, que resultados já foram alcançados?

Parafraseando Caldart (2011) “O grande desafio pedagógico é exatamente pressionar para que a escola seja assumida pelos sujeitos que a conquistaram. Em alguns lugares isto inclui os educadores, as educadoras.” (CALDART, 2011, p. 109) Isso nos remete a discussão da importância da permanência dos indivíduos no campo. Sendo este um dilema ainda presente nos assentamentos, no que diz respeito aos jovens contemporâneos de contexto rural. Pois, apesar deste jovem valorizar o espaço rural e reconhecer-se como sujeito ativo nesse ambiente dinâmico, não está imune aos encantos influenciáveis do capitalismo, pois a urbanização através de um processo global desperta em alguns jovens o desejo de conhecer o novo, de experimentar outras vivências.

A partir das vivências e das pesquisas realizadas no Assentamento, os jovens da Escola Nazaré Flor deixam nítida a dualidade de sentimentos, pois veem no campo suas raízes e acreditam na luta por melhorias e conquistas. Por outro lado, anseiam desbravar as oportunidades e vivências fora do assentamento. Assim, as opiniões divergem ao serem questionados sobre o “ir ou ficar” após o ensino médio, como podemos perceber nas falas de três entrevistados:

Eu gosto do modo de vida das pessoas daqui, que são de bem, gostam de ajudar e que tem uma convivência de compartilhamento. (MARÍLIA, 16 anos)

Aqui é um lugar calmo, cheio de familiares e amigos, mas, quando terminar meus estudos, pretendo sair para fazer minha faculdade, mas pretendo voltar. (LÚCIA, 16 anos)

O que eu quero não irei conseguir aqui, terei de enfrentar o mundo e os obstáculos que aparecerão pela minha frente. (ARTHUR, 17 anos)

Assim, percebe-se na Educação do campo uma preocupação em valorizar a práxis pedagógica, onde haja uma relação entre o exercício intelectual e a realidade social do sujeito. A fim de que este perceba sua importância e pertencimento na construção deste espaço. Nota-se que, é através da pedagogia do movimento, na linha da alternância que se busca manter esta aproximação do educando e o campo. Onde se espera que a partir de sua formação em consonância com sua liberdade de escolha, este permaneça comprometido com a luta do movimento.

A partir dos relatos dos educandos entrevistados, nota-se que parte dos jovens que se submetem às vivências fora do assentamento, seja para trabalhar ou estudar, permanecem lá mesmo, poucos retornam. É diante desta realidade que a Escola do Campo intensifica ainda mais seu objetivo de desenvolver no jovem um sentimento de pertença ao meio rural, desempenhando o papel de formadora de um jovem que desperte o interesse de permanência e colaboração para o próprio campo. Como relata a aluna Mariana:

Sobre a experiência da Escola do Campo, ela quer formar jovens para trazer para o próprio campo, para trazer as próprias raízes, para a família, para não sair do campo. É como tem aquela música: “Não vou sair do campo, pra poder ir pra escola”²¹ Ela quer trazer o jovem pra tá no campo, pra trabalhar com o campo. Eu considero que esta seja a experiência da Escola do Campo. É uma história que a gente tem que manter” (MARIANA, 16 anos).

Nesta perspectiva, as práticas geralmente desenvolvidas na educação do campo são voltadas para a valorização da identidade do meio rural. Onde através da base diversificada das Escolas do Campo, asseguradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/996, no art.28²², se organizam em três componentes curriculares: Projetos, Estudos e Pesquisas; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas; Práticas Sociais e Comunitárias

²¹ Música de Gilvan Santos – Cantares da Educação do Campo 2006)

²² **Art. 28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

²³, referentes há 1.200 horas que, acrescentada a Base Nacional Comum Curricular equivalente a 2.760, totaliza uma carga horária de 3.960 horas, o que implica na necessidade da oferta de tempo integral para dois dias em cada turma²⁴.

Portanto, a organização operacional da escola do campo toma como subsídio as leis nacionais, bem como as referências curriculares propostas pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará- SEDUC, para as Escolas de Ensino Médio do Campo. De acordo com o PPP da Escola Nazaré Flor (2016), há autonomia na operacionalidade do currículo, pois nesta Escola, “A matriz curricular baseia-se na articulação do inventário da realidade, vinculado ao trabalho pedagógico e os conhecimentos de cada disciplina”. Segundo os professores entrevistados, os trabalhos se desenvolvem a partir de um “Inventário da realidade”²⁵, que

É um documento construído, de acordo com algumas temáticas da própria realidade das comunidades que fazem parte do assentamento e das comunidades da região, que tem alguma repercussão que deve ser trabalhada. Por exemplo: a questão do alcoolismo, questão do feminicídio, questão da violência, ameaças e conflitos na zona costeira, movimentos sociais. A própria luta do assentamento, a própria luta para a conquista da escola. (PROFESSOR LUCAS, 40 anos).²⁶

Além disso, é válido destacar dentre as ações, a “mística”, sendo esta característica educativa do MST, que se reproduz no espaço escolar como meio de externar simbolicamente os sentimentos que permeiam o ambiente de luta e resistência do movimento. Nas palavras de um dos professores entrevistados: “A mística é organizada pelos próprios alunos. É uma representação de algo. Através dessa representação eles podem expressar uma mensagem, fazer uma alerta, um pedido de socorro. Abordam questões pertinentes ao seu cotidiano. É algo bem criativo.” (PROFESSOR LUCAS, 40 anos).

De acordo com o sentido etimológico a mística está relacionada a religiosidade, a uma espiritualidade intensa, que permite atingir o outro através da sensibilidade. Mas também pode ser compreendida a partir do sentido político. Parafraseando Bogo (2002, p. 10) a mística “se manifesta das mais diferentes maneiras e momentos, mas também é teoria, conteúdo, ideologia. Como é próprio da mística, é difícil explicá-la, por que para entendê-la é necessário senti-la”. Isso fez-se perceptível nas falas de cada educando que buscou defini-la, resumindo-a como “um momento que a gente se expressa e que possibilita reflexões”, assim

²³ Disciplinas da Base diversificada do Currículo das Escolas do Campo no Ceará.

²⁴ Dados disponíveis no site da SEDUC <https://www.seduc.ce.gov.br>.

²⁵ Ferramenta de registros organizados de aspectos materiais e imateriais de uma realidade. Utilizada na Pedagogia do Movimento da Educação do Campo.

²⁶ Ex-professor da disciplina de Sociologia na Escola pesquisada, com formação em Geografia.

como Perez (2017,121) a mística está relacionada a “sentimentos, convicções políticas e valores que orientam” e definem o grupo.

Em síntese, compreende-se que a escola e os professores, possuem um papel fundamental na formação do cidadão de contexto rural, visto que é na escola através das ações e metodologias desenvolvidas que os sujeitos estabelecem as relações de sociabilidade e adéqua-se à vida em sociedade. Portanto, é necessário que essa se faça de forma equilibrada, valorizando a realidade e identidade do campo, sem criar limites de conhecimentos ou privar discursos e concepções. Isso é perceptível nas falas dos alunos pesquisados, quando destacam a importância do professor nas ações desenvolvidas e como estes os instigam ao conhecimento. De acordo com um dos alunos pesquisados: “Os professores fazem a comparação com o que acontece lá fora e exemplifica em nosso meio. Por isso, contribui para nosso entendimento.” (ARTHUR, 17 anos).

A relação entre teoria e prática, bem como a mediação do que acontece no mundo e cotidianamente na vida desses jovens, se faz necessário na pedagogia do movimento, levando-o a conhecer, refletir e posicionar-se diante dos fatos. Visto que, sua base encontra-se no desenvolvimento do pensamento crítico do educando a fim de emancipá-lo e ao mesmo tempo sanar as antinomias entre campo e cidade. Segundo Arroyo (2004) “[...]. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. E, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.” (ARROYO, 2004, p.23).

2.3 As relações entre a Sociologia e Educação do campo

O diálogo entre a Sociologia e a Educação do campo é compreendido como um fator importante para a formação dos sujeitos de contexto rural. Embora pouco se tenha produzido academicamente nesta área, é um campo vasto de objetos específicos para uma boa investigação sociológica. É válido ressaltar que tanto o ensino de sociologia quanto a Educação do campo vem ganhando destaques nos discursos e políticas públicas em nosso país, resultantes de um processo de lutas e enfrentamentos, travados por educadores e movimentos sociais.

Considera-se que as escolas do campo surgiram relacionadas à construção de um projeto popular para a agricultura brasileira, articulado a um novo projeto de educação que atue de forma justa e que garanta ao cidadão do campo o acesso ao conhecimento e

possibilidades de superar a antinomia da sociedade capitalista que tem mantido a relação campo-cidade díspares por todo esse tempo. Neste sentido, o ensino de Sociologia assume-se como fundamental neste processo, visto que o seu currículo e potencialidades subsidiam na formação de um pensamento crítico, possibilitando uma compreensão da realidade envolvente dos jovens do campo.

É válido ressaltar que a Sociologia, assim como a Educação do campo, enfrenta um longo processo de lutas e resistências para sua aceitação e instauração no cenário do Ensino Médio no Brasil. No que concerne ao seu processo histórico, compreende-se que a luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, inicia-se no ano de 1891, onde o ministro Benjamin Constant apresentou pela primeira vez um plano que previa o Ensino de Sociologia como obrigatório nas escolas de Ensino Médio. A partir de então, iniciava-se uma longa e árdua luta para a implantação desta disciplina. Muitos planos foram lançados, porém criticados e barrados. Pois ao mesmo tempo em que se via a disciplina como fundamental no processo de formação do indivíduo crítico e atuante, concebia-se também como uma afronta ao tradicionalismo e uma ameaça para a sociedade, visto que além de uma visão educacional, preocupava-se também com as relações políticas vigentes.

Diante deste longo processo de intermitência, compreende-se que somente no ano de 2008 a disciplina de sociologia torna-se de fato obrigatória em todas as séries do ensino médio com a lei nº 11.684/2008²⁷. Passa-se então a ser pauta de discussão o papel da sociologia e sua contribuição na formação do jovem.

Nesse sentido, a Sociologia assume um papel relevante, sobretudo no Ensino Médio, não apenas no Ensino regular, mas também na Educação do campo, por tratar-se de uma disciplina que visa não só a formação do indivíduo como cidadão, mas também como um indivíduo conhecedor e questionador, capaz de desnaturalizar os fatos, superar o senso comum e reconhecer – se como sujeito ativo na sociedade inserida.

Nota-se que a própria organização das Escolas do campo, se constrói estreitamente relacionada ao ensino de Sociologia, o que em tese, aproxima algumas teorias sociológicas da realidade de uma instituição construída num intenso processo de lutas e mobilização social. Parafraseando Arroyo (2011, p. 68) “não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico”. Visto que o movimento é, sobretudo, educativo. A premissa do movimento se faz na formação de um

²⁷ Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

indivíduo crítico e atuante na realidade inserida, o que contribui para a formação política dos jovens da escola do campo.

A Sociologia, ao definir-se como uma ciência que busca investigar as relações estabelecidas entre os indivíduos e que contribui para um reconhecimento do indivíduo e seu entorno social, aproxima-se dos objetivos formadores do MST, priorizando o desenvolvimento de um pensamento crítico, valorizando o contexto social local e as relações envolventes. O que dá possibilidades a um trabalho desvolto e significativo da sociologia neste ambiente. Para isto, fazem-se necessárias metodologias adequadas ao contexto social e histórico vivenciado, que tenham como foco o aprendizado e construção da autonomia do educando neste processo.

Ao tratar-se de metodologias, nota-se que a educação assume diversas tendências pedagógicas no decorrer de sua história. Diferentemente da educação tradicional e autoritária de transferência de conteúdos, compreendida por Paulo Freire (2015, p.27) como “Educação bancária”, atualmente tem-se uma proposta de educação que se constrói conjuntamente, possibilitando a interação do aluno e professor no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, parafraseando, Gasparin (2011):

[...] a responsabilidade do professor aumentou, assim como a do aluno. Ambos são coautores do processo ensino-aprendizagem. Juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola. (GASPARIN, 2011 p.2).

A partir desta concepção, não deve haver uma centralidade do ensino. Este processo precisa ser visto de uma forma ampla, levando em consideração a importante participação do aluno. O que nos remete a análise das práticas educacionais atuais no ensino de Sociologia. É como nos destaca Ribeiro et al (2009): “Se pensarmos numa educação que pretende formar um indivíduo mais consciente e reflexivo, não podemos negligenciar a formação do conteúdo disciplinar e metodológico.” (RIBEIRO, 2009, p.57).

Por ser esta uma disciplina que propõe ao educando conhecer, debater e analisar fenômenos sociais presentes no seu cotidiano é necessário que se revejam constantemente as metodologias utilizadas. E que estas, a partir do contexto do educando, o instigue a pensar criticamente e de forma autônoma, bem como posicionar-se diante dos fatos na sociedade. Portanto, esta proposta metodológica ainda necessita ser revista por alguns educadores, pois nem todos compartilham dessa perspectiva e a Sociologia passa a ser uma transferência de informações descontextualizada e deixando assim implícito à sua significância.

Para que esse ensino aconteça de modo significativo, é necessário que haja uma “práxis pedagógica”, relacionando a teoria e prática, onde, diante da ação, seja possível uma reflexão. De acordo com Russczyk e Schneider (2013) com base na perspectiva freiriana “não basta realizar um exercício puramente intelectual ou um exercício apenas ativista, pois a práxis implica ação constante e reflexão sobre a ação, a busca do saber.” Pois, não se constrói o conhecimento separadamente, é necessária uma relação entre ambos para que se chegue a uma nova compreensão da realidade. (RUSSCZYK e SCHNEIDER, 2013, p. 134).

Nesta perspectiva, a Sociologia passa a atuar na Escola do campo em consonância com a pedagogia do movimento, considerando a estrutura da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008). Que possibilita aos filhos dos trabalhadores a apropriação e compreensão do conhecimento intelectual e cultural acumulado historicamente. Bem como, as bases da pedagogia da alternância, que permite uma valorização da realidade dos sujeitos, a fim de contribuir significativamente para sua formação social. Como já destaca Silva (2018):

O recurso à Pedagogia da Alternância, permitindo articular teoria e prática, estudo e vivência; a opção por teorias críticas; o vínculo com os movimentos sociais e suas lutas; o trabalho como princípio educativo; e o compromisso com as problemáticas camponesas são elementos constituintes comuns nessas experiências formativas que contribuem na formação de sujeitos críticos, comprometidos com a transformação social. (SILVA, 2018 p. 121).

O projeto da Educação do campo passa a ser pensado no Estado do Ceará a partir dos anos 2000, sendo concretizada como escola nas áreas de reforma agrária nos anos de 2009 e 2010 e esse modelo educacional recente já traz na sua base curricular o ensino de sociologia como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio. Como já afirma Lima (2011):

Consciente de que ao longo de nossa vida todos nós construímos visões acerca do mundo, a sociologia ajuda a despertar no aluno a necessidade de sistematizar essas visões, tornando-os capazes de compreender, para além das aparências cotidianas, os fenômenos sociais. (LIMA, 2009, 147).

Embora se tenha de forma nítida os objetivos pretendidos com o ensino de Sociologia, as metodologias para se chegar a eles, ainda é um dos grandes desafios. Dentre as problemáticas comuns nas práticas do ensino de Sociologia no Ensino Médio, encontra-se o número de aulas insuficientes, em que é perceptível um curto tempo dedicado à disciplina. Mesmo que na Escola do campo exista um ambiente favorável à sua prática, o tempo dedicado à disciplina ainda é reduzido em relação às outras. Esta questão é clara na fala do educando Pedro - 16 anos, quando afirma: “Gosto das aulas de sociologia, mas poderia ter

mais tempo, porque é muito pouco para aprender”²⁸, quanto na fala de um dos professores entrevistados, ao argumentar que:

A redução da carga horária da disciplina em si, dificulta. [...] Há uma contradição no sentido de que a disciplina da área de ciências humanas, a sociologia e a filosofia, elas têm uma importância muito grande pra nós, e aí a gente se esbarra nessa questão, dessa dificuldade do próprio tempo de trabalhar, de ver, aprofundar mais as questões. Ali você tem um tempo de 40, 45, 50 minutos, faz a frequência, começa, quando vai ficando bom, termina. (PROFESSOR LUCAS, 40 ANOS).

Nota-se que a disciplina de Sociologia requer um processo de construção de conhecimento, que necessita de tempo, onde a partir do conhecimento prévio, faz-se necessário uma compreensão teórica, acompanhada de uma análise crítica, que possa findar em uma nova postura prática do educando. Como base nas teorias de Gasparin (2011) em “Uma didática da Pedagogia Histórico-Crítica”, é necessário que o ensino se construa por etapas, sendo valorizada inicialmente a bagagem de conhecimento que o educando já traz consigo e que é previamente considerada por este, como verdadeira. Como afirma Gasparin:

Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social. (GASPARIN, 2011, p.06).

Deste modo, considera-se como primeiro passo, a prática social do sujeito, valorizando o seu conjunto de conhecimento inicial, e partindo desse conhecimento, inicia-se a problematização. Para isso, faz-se necessário posteriormente uma aplicação da teoria sobre a prática, para que este conhecimento prévio seja superado. Obtendo assim uma nova visão do conhecimento, transformando a realidade vista inicialmente como verdade única em uma nova concepção. (GASPARIN, 2011).

Para isso, espera-se do ensino de Sociologia um papel formador que valorize o “acúmulo de saber” e através das metodologias possibilite uma aproximação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Proporcionando ao educando uma compreensão da realidade complexa, a qual está inserido e que possa a partir de um olhar crítico, sistematizar visões e posturas diante da sociedade. Estas preocupações vêm se fazendo presente nos discursos que concerne ao ensino de sociologia desde os anos 1990. Como fica

²⁸ Trecho das opiniões dos alunos da Escola Nazaré Flor, concedidos em questionários abertos aplicados durante a pesquisa.

claro na “pedagogia histórico-crítica” de Saviani, organizada e proposta por Gasparin (2011), onde destaca que:

O conhecimento escolar passa a ser teórico prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade. Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. (GASPARIN, p. 2, 2011).

Entende-se que para Gasparin, é necessária uma contextualização dos conteúdos estudados, ao ponto do educando se reconhecer neste processo. Considerando que cada educando traz consigo uma bagagem de conhecimento sociocultural adquirido nas redes de sociabilidade em que está inserido, que compõem sua identidade. Por isso, não é aceitável que o processo ensino aprendizagem aconteça simplesmente como uma transferência de conteúdos, mas que este conhecimento seja de fato construído e tenha um significado relevante para o educando.

Por um longo tempo a educação de nossa sociedade se sujeitou a um modelo tradicional que favorecia a classe dominante. Reproduzindo o pensamento, cultura, dentre outros aspectos que implicavam na segregação entre os pares. Como afirma Bourdieu a Escola assume de forma disfarçada o seu papel de reprodutora das desigualdades sociais. Segundo Bourdieu:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Visto que cada indivíduo traz consigo sua bagagem de conhecimento o que Bourdieu chamara de “Capital cultural”, sendo este diferenciado pelas condições sociais de cada indivíduo. Isto implica que a suposta igualdade ofertada inicialmente no âmbito escolar não podia superar os déficits provenientes da diferença de classe, havendo resultados divergentes no processo educacional.

É neste contexto que busca-se superar as desigualdades cultivadas por tanto tempo na história da educação, sendo possível através de metodologias pensadas a partir de um ensino significativo que vem possibilitando uma maior equidade neste processo. A partir das vivências na Escola do campo e as observações nas aulas de Sociologia, é perceptível que o plano de aula do professor vem sempre visando essa contextualização, buscando aproximar os conteúdos do livro didático Sociologia em movimento (2016) e conteúdos presentes no

Inventário da realidade²⁹, ou seja, relacionar conceitos sociológicos apresentados nos livros aos aspectos específicos da realidade dos educandos.

Estas observações levaram-me a preconceber a Escola do campo como espaço receptivo e propício ao ensino de Sociologia, visto que este ensino aproxima-se em alguns aspectos da formação do MST, quando visa o desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador, o que leva os educandos a participarem efetivamente dos debates em sala e posicionar-se diante dos fatos. Ao questionar o professor entrevistado sobre as metodologias e participação dos alunos nas aulas, o mesmo destacou que: “A escola em si é fruto da luta [...] a nossa ideia é sempre trabalhar não só no ensino de sociologia, mas na escola de um modo geral, é tanto que a gente trabalha com o livro didático, outras questões, mas a nossa referência mesmo é a luta, é a nossa realidade.” (PROFESSOR LUCAS, 40 ANOS).

O que propõe uma reflexão acerca da presença e da percepção da Sociologia neste ambiente escolar como algo distinto. Assim, o pensamento sociológico cabe em cada detalhe da Escola do Campo, desde a história de lutas e conquistas, as estruturas e relações que formam uma escola pensada pelo MST, bem como as análises e posicionamentos recorrentes nas salas de aulas, nos corredores, salas dos professores, em todo o espaço que constitui a Escola Nazaré Flor. Mas ao mesmo tempo questiona-se, é possível identificar a Sociologia? A sociologia encontra-se visível a todos, diante deste leque de possibilidades?

Nota-se que o pensamento sociológico trabalhado neste espaço encontra-se estreitamente ligado a base teórica do MST, pautada teoricamente em Karl Marx, bem como na pedagogia freiriana, que embasa a Educação do campo, prezando pela formação de um ser de luta, consciente de seu papel social e integrante de um movimento com base socialista. Durante as visitas na Escola, ao questionar alguns alunos em uma roda de conversa sobre autores e suas teorias estudadas na disciplina de Sociologia que poderiam relacionar as suas vidas no assentamento, todos citaram de modo unanime, Karl Marx.

Percebe-se que o autor em referência não é visto a partir de uma percepção vinculada à teoria sociológica, mas, sobretudo, como um teórico que antecede a disciplina de Sociologia, por ser uma espécie de “guru” que alimenta a concepção de classes sociais e luta de classes, conceitos fundamentais para as estratégias de lutas do MST e consequentemente da Educação do campo. Cabe evidenciar que, a concepção de educação foi intensificada na ambiência do MST, a partir da influência da teoria do sociólogo Florestan Fernandes, também marxista, por uma educação pública e igualitária no país, fundamentando os objetivos projetados para uma

²⁹ O Inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. (ANDRADE, Mônica. 2016)

Educação do campo, que possibilite ao filho do trabalhador camponês o acesso à educação e que hoje lhe permite ir além dos passos de seus antepassados, superando as diferenças que segregara por muito tempo a história dos trabalhadores do campo no Brasil.

É neste panorama de construção de ideias que Florestan Fernandes tem seu espaço como base no discurso de lutas pela Educação pública, uma vez que as diferenças e segregações neste meio, só poderiam ser sanadas se a escola deixasse de reproduzir os mecanismos da dominação de classes. Acreditando assim numa educação transformadora, que possibilitasse ao educando desenvolver suas habilidades e criatividade, de modo a se libertar das opressões sociais, buscando de fato uma educação de qualidade gratuita e laica, afinal “a educação é um ato político” e deve garantir educação a todos de forma justa e igualitária. (FERNANDES, 1989)

Ao adentrar a Escola do campo e conhecer sua dinâmica cotidiana compreendi que a sociologia se faz presente em todo o contexto da escola, no entanto, torna-se ao mesmo tempo implícita, pois ainda caminha para uma aproximação da concepção sociológica e as experiências dos sujeitos. Muito embora, supostamente, se viva e se pratique a todo instante a Sociologia em uma Educação do campo movida por um movimento social, ainda se faz necessário uma maior valorização da disciplina de Sociologia no Ensino Médio daquele contexto, onde se possa perceber que há um conhecimento científico sistematizado, que busca compreender e explicar o campo social, dentre ele as relações de autonomia e ao mesmo de interdependência que permeia a história de luta do povo do campo.

É perceptível nas reflexões realizadas pelos educandos quanto ao ensino de Sociologia, que embora haja os aparatos necessários para uma boa compreensão dos conteúdos sociológicos, ainda se faz necessário uma maior relação da sociologia e a realidade vivenciada. Uma das alunas pesquisadas afirma em suas palavras: “Gosto da disciplina de sociologia, mas poderia melhorar algumas coisas, como ter um olhar mais aprofundado na sociedade em que vivemos e ter aulas práticas diferenciadas.” (LÚCIA, 16 anos).³⁰ O que nos leva a refletir quanto às metodologias e a importância do papel do educador no ambiente escolar.

A mediação entre o conteúdo teórico presente nos materiais didáticos e a prática cotidiana dos educandos, é um dos desafios para o professor. Neste contexto, nota-se que há várias problemáticas comuns no que concerne ao ensino de Sociologia, dentre elas a utilização do material didático que embora muito já se tenha evoluído neste quesito, ainda

³⁰ Trecho das opiniões dos alunos da Escola Nazaré Flor, concedidos em questionários abertos aplicados durante a pesquisa.

necessitam ser compreendidos e melhor utilizados em sala de aula. Sabendo que estes não são receitas prontas para uma aula de sociologia, mas um subsídio para o ensino.

No caso específico da Escola do campo Nazaré Flor, percebe-se o trabalho organizado a partir de um currículo pautado na anualidade, ou seja, todo ano é necessária uma organização curricular, considerando a realidade dos educandos e suas temporalidades, a fim de tornar o ensino significativo. De acordo com a professora Maria: “Anualmente a gente organiza o plano anual baseado nas referências que nós temos, o Projeto Político Pedagógico, a ementa escolar. Os instrumentos que nos ajuda é a própria realidade, a gente tem como estratégia de ensino o inventário da realidade local.” (PROFESSORA MARIA, 35 ANOS)³¹

Para melhor compreender essas relações de aprendizagem que se tecem na Escola do campo, bem como o contexto que embasa a organização e ações educativas, o capítulo a seguir propõe uma descrição e uma reflexão acerca do contexto histórico, cultural e social que se constrói o Assentamento Maceió e a Escola Nazaré Flor. Apresentando os espaços de aprendizagem e a organicidade que se configura como base estratégica para a realização de um trabalho produtivo e significativo.

³¹ Professora da disciplina e Sociologia atuante no ano de 2019. Com formação em História e Pedagogia.

3. ESCOLA NAZARÉ FLOR:

3.1 Assentamento Maceió – Histórias e memórias.

“Na colheita das espigas
Cantam homens e mulheres,
Na riqueza dos saberes,
Em poemas e cantigas.
Foram muitas mãos amigas
Para esta plantação
No pulsar do coração,
Sob a luz dos pirilampos,
Nos cantares da Educação do Campo
O campo se faz canção.”³²

A Educação do campo, como visto no capítulo anterior, se concretiza em solo brasileiro através da união, lutas e resistência de um povo por muito tempo renegado, mas que se mobiliza para superar o modelo hegemônico de produção imposto no campo, que visava formar o trabalhador a serviço do capital, apropriando-se das identidades e liberdade desse povo em nome de um empreendimento agrícola. No entanto, nota-se que bem mais que uma remarcação territorial, o Assentamento é espaço de memórias, de afetos, de conflitos, de vivências que tornam vivas a história de um povo e dar arcabouço para a resistência. Segundo Araripe (2001):

Nos caminhos para a compreensão da construção da sociedade, a memória tornou-se um dos principais elementos para entender o mundo social, pois nos possibilita saber quem somos integrando o nosso presente ao nosso passado. Olhar como se dá a relação do homem [e da mulher] com o universo social: o que cria, produz, apropria, incorpora e simboliza, é fundamental para compreender o movimento da ação e do fazer do homem [e da mulher] como manifestação social e constituição da sociedade. (ARARIPE, 2001, p. 71 *apud* GOMES, 2014, p.66).

Assim, busca-se analisar a realidade da Escola pesquisada a partir deste passeio no contexto histórico de surgimento e instauração da Educação do campo. Para além dos impasses e intermitências encontrados nesta caminhada, compreende-se que com a redemocratização do país, retomou-se um projeto de educação para a classe trabalhadora, em que juntamente com os Movimentos sociais em defesa do campo, ultrapassaram-se as negações e alcançaram-se as primeiras conquistas na área da Educação do campo.

Dentre as conquistas supracitadas, podemos destacar a Escola do campo Nazaré Flor, escolhida como *locus* desta pesquisa. É considerada uma conquista recente na área da educação do campo no Estado do Ceará, pois passou a funcionar no ano de 2010, se

³²Cantares da Educação do Campo. MST – Setor de Educação, 2006.

estruturando e atendendo aos jovens do assentamento e circunvizinhança. A escolha do nome da escola foi uma definição do Assentamento, onde em assembleia decidiram homenagear Maria Nazaré de Sousa, conhecida como Nazaré Flor. A mulher homenageada nasceu e viveu no município de Itapipoca, mais precisamente na comunidade de Apiques, às margens do litoral nordestino, onde participou intensamente da luta por reforma agrária e na conquista do Assentamento Maceió. Por isso, cabe aqui destacar, que sua trajetória se entrecruza às lutas sociais e à participação das mulheres nesse processo.

A mulher em seu contexto histórico foi, por muito tempo, excluída no que tange a participações e decisões sociais. Como resultado de uma cultura patriarcal, suas vidas são marcadas por preconceitos e discriminações que afetam seu reconhecimento na sociedade. Esse dilema vem sendo pauta dos movimentos feministas desde o séc. XIX no Brasil. É neste panorama de luta que a mulher vem (re) configurando suas condições de existências. É válido ressaltar que o movimento das mulheres não é exclusivamente urbano, muito embora as primeiras manifestações tenham ocorrido neste contexto, como a luta pelo direito ao ensino superior (1932) e até mesmo por direito ao voto, concretizando-se em 1932, dentre outros.

Diante das repressões recorrentes no país, as mulheres do campo também passam a se organizar, inicialmente estimuladas pela igreja popular que mobilizava um grande contingente de camponeses, prezando e incentivando a participação das mulheres na luta pela terra. Posteriormente estas, passam a organizarem-se na luta por seus direitos enquanto mulheres. Compreende-se que a discussão de gênero é inerente ao movimento feminista, o que torna considerável que este implicara significativamente no empoderamento e articulação de grupos femininos na luta por direitos e igualdade de gênero no contexto rural. Como já afirma Rodrigues et al (2010).

O movimento feminista tem papel fundamental nesse processo, pois vem se articulando com movimentos sociais, sindicais, de mulheres rurais e agricultoras para pensar como se dá a divisão sexual do trabalho, na agricultura familiar e no trabalho rural. [...] os estudos apontam para um empoderamento das mulheres rurais, ligadas à participação públicas em movimentos sociais. (RODRIGUES et. al., 2010, p. 72).

É visto que as mulheres ganharam força nesta luta, configurando-se também no Assentamento Maceió, onde as mulheres passaram a se organizar por volta da década de 1980. Inicialmente com encontros direcionados as esposas de militantes, envolvendo posteriormente as demais mulheres na luta por direitos para o povo do campo, bem como contra o preconceito e desigualdades de gênero. Neste contexto, criaram Movimento da

Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste – MMTR-NE³³, garantindo a participação feminina em debates e decisões importantes para o assentamento. Nazaré Flor foi reconhecida por liderar esse movimento, sendo representante das mulheres rurais de Maceió, dentre as causas encontra-se a luta pela educação como direito para os jovens do campo.³⁴

Nazaré Flor nasceu em janeiro de 1952, não sendo genitora de filhos, criou dois filhos adotivos e contribuiu na formação dos demais jovens do assentamento, deixando sua semente de luta. Dentre suas várias habilidades, Nazaré Flor ficou conhecida como poetisa, educadora e líder comunitária, representando a força da mulher camponesa. Vítima de câncer faleceu em 2007 aos 55 anos, não teve a oportunidade de conhecer os frutos de suas lutas, como a igreja da comunidade e a escola que orgulhosamente a homenageia com seu nome, deixando nítido que seu legado reverbera até hoje³⁵. Segundo Barbosa, “a homenagem foi acolhida por todos, para valorizar a memória daqueles e daquelas que lutam por um mundo com justiça e dignidade” (BARBOSA, 2018, p. 115).

Imagem 1 – Homenagem a Nazaré Flor na entrada da Escola.



Fonte: Arquivos da autora (2019)

A Escola do campo Nazaré Flor localiza-se no Assentamento Maceió, mais precisamente na planície litorânea oeste do Estado do Ceará, a 60 km do Município de

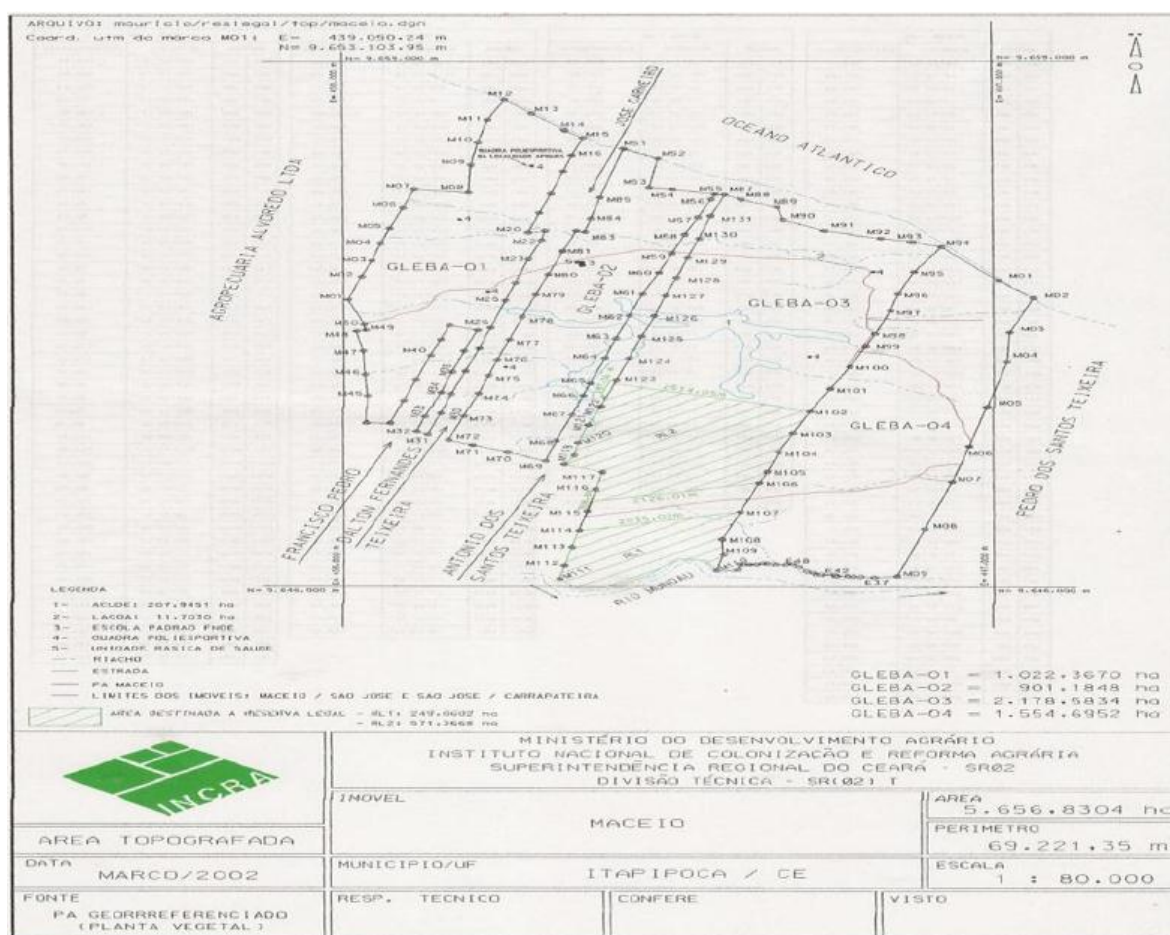
³³ O Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE) é uma associação sem fins lucrativos que defende os direitos das mulheres inseridas nos espaços rurais. <http://www.mmtrne.org.br/>

³⁴ Informações disponíveis no PPP da Escola do Campo Nazaré Flor e relatadas por alunos e professores da escola.

Itaipoca e a 157 km de Fortaleza, capital do Ceará. O Assentamento compreende uma área de 5.844, 72 hectares, dividido em 12 comunidades, sendo elas: Maceió, Apiques, Córrego da Estrada, Coqueiro, Jacaré, Humaitá, Bode, Mateus, Córrego Novo, Bom Jesus, Barra do Córrego e Lagoa Grande. Segundo Flávio Barbosa³⁶, a população é estimada em 800 famílias, que têm como base econômica a agricultura, a pecuária, a pesca e o artesanato.

A localização no litoral é o que diferencia o assentamento Maceió dos demais na Reforma Agrária do Estado do Ceará, visto que os outros encontram-se no sertão do Estado, configurando-se enquanto atividade econômica na agricultura. Já no assentamento Maceió por localizar-se em zona de praia, dunas e lagoas, além da agricultura, conta com a atividade da pesca, o que implica na cultura local. A pesca da lagosta e a coleta de algas são praticadas nas comunidades litorâneas (Apiques, Maceió/Barrinha e Bode), mas também se pesca nas lagoas (Lagoa Grande e Humaitá).

Imagem 2 -Mapa georreferenciado – Assentamento Maceió.



Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (2011).

³⁶Professor de História; Atual diretor da Escola do Campo Nazaré Flor; Graduado em História pela UFPB, Mestre em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável – PPGADRS/UFFS

No que concerne à mobilidade, o acesso ao assentamento é um pouco difícil, tanto pela infraestrutura das vias, quanto pelos transportes de acesso, onde muito embora esteja próximo a área turística da praia da Baleia, não dispõe de acesso direto e contínuo, havendo apenas alguns transportes particulares, que transitam durante o dia, em sua maioria os denominados “paus de arara”. O trajeto dos alunos das localidades vizinhas, mesmo dispondo do transporte escolar, também chega a ser prejudicado, principalmente no período chuvoso, pois as estradas ficam danificadas e esse fator afeta a assiduidade dos alunos e a regularidade das aulas.

Imagem 3 - Acesso que liga as comunidades da vila dos pescadores, Humaitá, Baleia, Bode e Maceió à escola Nazaré Flor em período chuvoso.



Fonte: Arquivo da autora (2019)

O percurso por mim vivenciado no tempo da pesquisa, posso defini-lo como um momento de aventura e encantamento, que me despertou a conhecer melhor a realidade deste local. Eram sessenta longos minutos até chegar à escola do campo, trajeto realizado no ônibus escolar que transporta professores da cidade de Itapipoca até o Assentamento. O caminho em período chuvoso torna-se ainda mais aventureiro e perigoso, visto que o calçamento tende a ceder e as poças de água alastram-se nas vias de acesso. Tinha a sensação de não ser possível chegar. Mas a cada estadia, eu via um leque de possibilidades, de objetos, de encantamentos, bem como dúvidas e angústias do que o novo dia poderia trazer. No primeiro momento, me detive a compreender a história do Assentamento e a observar o peso desta história na concretude do presente, com a ajuda de professores, o próprio diretor da escola e alunos, tive

acesso a informações e documentos que relatam e guardam as memórias do Assentamento Maceió.

Pelos registros e relatos de alguns estudantes sobre suas origens³⁷ a comunidade Maceió já era habitada desde o século XIX, onde residiam os antepassados das famílias que hoje habitam e contam as memórias, repressão e resistência que marcam a história do Assentamento. De acordo com os registros da Irmã Mary Alice da congregação de Notre-Dame (2015) em seu livro “Nossa luta foi uma luta sagrada”, por volta dos anos 1864 a 1869, muitos europeus chegaram até o Brasil, com intuito de se apossar de terras de modo ilegal, ou seja, através da falsificação de documentos, o que se denominou grilagem³⁸. O Assentamento Maceió não esteve isento disto. Parafraseando Nazaré Flor *apud* McCabe (2015):

No início, no tempo de nossos antepassados, de nossos bisavôs e tataravôs que nasceram aqui, a história que os mais velhos contam é que esta terra pertencia a Maria Bonfim, nossa bisavó. E os mais velhos diziam que Maria Bonfim tinha todos os registros desta terra [...] Nesta época os invasores portugueses e Franceses apareceram tomando as terras.³⁹

A Matriarca do povo do Assentamento Maceió era Maria Bonfim, a qual pertencia o registro da terra. No entanto, em tempo de grilagens em terra brasileiras, teve sua terra tomada por um europeu conhecido por “Marinheiro Carneiro”, vindo a iniciar uma geração de exploradores na região, assumindo o posto de repressor na comunidade de Maceió. Como relata Nazaré Flor *apud* McCabe (2015):

Ai apareceu um europeu conhecido por Marinheiro [...] – Dona Maria eu vim aqui porque eu comprei um pedaço de terra e quero saber se esta terra confina com a sua. [...] A senhora me dê seu papel pra eu vê se a minha terra confina com a sua. [...] E ela entregou o papel! E ele levou o papel e não entregou mais. Adeus! Nunca mais!⁴⁰

Esta apropriação indevida de terras no país desencadeou um período de sofrimento para muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Uma vez que os grileiros, como eram chamados, apossavam-se das terras para construírem suas fazendas e assumir o papel de exploradores e perseguidores daqueles que permaneciam, gerando momentos tensos e até morte dos camponeses. Segundo Fernandes (2001):

³⁷ As informações consentidas pelos educandos são provenientes do aprendizado cultural com as famílias assentadas que contam as histórias, bem como das pesquisas e conteúdos trabalhados na escola.

³⁸ O conceito de Grilagem demarcado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA é a ocupação irregular de terras, a partir de fraude e falsificação de títulos de propriedade.

³⁹ Relatos de Nazaré Flor, presente no livro “A nossa Luta foi uma Luta Sagrada – O povo do Assentamento Maceió conta a história da sua luta pela terra”. da Ir. Mary Alice McCabe.(2015. P. 18)

⁴⁰ Relatos de Nazaré Flor, presente no livro “A nossa Luta foi uma Luta Sagrada – O povo do Assentamento Maceió conta a história da sua luta pela terra”. da Ir. Mary Alice McCabe.(2015. P. 17 e 18)

Para a formação das fazendas desenvolveu-se um processo de grilagem de terras. As terras devolutas foram apropriadas por meio de falsificação de documentos, subornos dos responsáveis pela regularização fundiária e assassinatos de trabalhadores. Assim, os grileiros - verdadeiros traficantes de terra - formaram os latifúndios. [...] Aos que resistiram na terra, o poder do coronel era explicitado pela perseguição e morte. (FERNANDES, 2001, p. 3 *apud* GOMES, 2014, p. 72).

A partir do século XX, tem início um período de grande exploração do povo do campo, que tinham neste contexto sua liberdade e identidade expropriada, porque as produções e trabalhos passaram a ser arrendados, gerando lucro aos invasores estrangeiros. Aqueles que não fossem coniventes com as exigências estabelecidas eram expulsos. Dentre as exigências tinha o pagamento de rendas e o voto obrigatório. Pois fortalecia-se neste período o voto de cabresto⁴¹, nas áreas rurais do país. Segundo Mary Alice McCabe (2015): “Essa escravidão, crueldade, trabalho forçado, renda injustas, espancamentos, torturas, voto de cabresto, fome... Durou quase um século”. (McCABE, 2015, p. 40).

As lutas do Assentamento Maceió, muito embora pouco relatadas, foram marcadas por violências e torturas. Amparados pelo contexto violento que instaurava-se no país, os grileiros, ao se autointitular em donos da terra, tomados pelo poder usavam da violência para manipular, intimidar e punir os camponeses que se opunham às suas ordens, derrubando casas, destruindo plantações, perseguindo, humilhando e punindo fisicamente. Criando uma situação conflituosa na comunidade, despertando a indignação dos camponeses que até então tinham aquelas terras como espaço de produção para seus sustentos. Com o poder em mãos e estabelecendo relações na região a família do “marinheiro” atribui poder a outros proprietários como a família Soares, dando continuidade a série de opressões aos camponeses. Como percebemos nos relatos de Connell (1993) *apud* McCabe (2015):

João Soares era um perseguidor, um terrorista. Se não pagava renda, ele botava na cadeia, açoitava gente. Outra tortura era feita amarrando os presos à frente dos cavalos ou carros da polícia; assim, estes animais iam pisando no calcanhar dos presos. (CONNELL, 1993 *apud* McCABE, 2015, p.32).

Por volta de 1962 – 1963 chegam às áreas agrárias no Estado do Ceará o Círculo Operário, sendo esta uma organização de trabalhadores incentivados pela Igreja Católica a unirem-se em resistência à opressão que se intensificava na região e a buscarem seus direitos, visto que este movimento defendia a propriedade comum para todos os cidadãos. De acordo com Santos (2004):

⁴¹ Forma eleitoral imposta pelos coronéis, onde os camponeses eram obrigados a votarem nos candidatos do patrão.

A proposta circulista alimentava-se nos valores cristãos de harmonia e justiça social acentuados na encíclica *Rerum Novarum*⁴², cujas matrizes teológicas apontavam para a premente exigência de pensar a problemática social à luz da doutrina cristã, definindo a propriedade como elemento constituinte do bem comum. (SANTOS, 2004, p. 17).

No entanto, vivenciava-se no Brasil o período de regime militar, que fortalecia no país a repressão, tortura, preconceito e exclusão do campo. Os movimentos de resistência, bem como os trabalhadores que ousavam reivindicar, eram perseguidos, torturados e até mortos. Gerando um recuo nas mobilizações e lutas, os opressores ganhavam forças naquele momento e as atrocidades realizadas aumentavam. Somente por volta de 1970 as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) chegaram até o Assentamento Maceió, a fim de impulsionar a luta dos trabalhadores, reunindo lideranças e comunidade. Organizando-se na luta por reforma agrária.

E quando a luta começou a ascender, chegou à região praiana um projeto de empreendimento agrícola, visando lucros a partir da plantação de coco. Para isso planejava-se a expulsão das famílias que ali residiam, visto que a negociação incluía as plantações e casas dos trabalhadores. Diante da repressão e dos entraves impostos pela elite capitalista, a população rural local se dispusera à luta, agregando apoios de famílias, comunidades, Comissão Pastoral da Terra (CPT), onde se organizaram e realizaram ações em busca dos direitos do povo. Vale ressaltar dentre as primeiras ações, o 1º abaixo assinado no ano de 1982 exigindo a permanência das famílias na terra, enviando aos órgãos devidos: INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária e ITERCE – Instituto de Terras do Ceará. (PPP Escola Nazaré Flor, 2016)⁴³.

Neste panorama de lutas e conquistas, é válido evidenciar a importância das mulheres fiandeiras⁴⁴ que tinham seu destaque na luta, vigiando as propriedades e coqueiros para não haver invasão, além disso, desenvolviam o papel de articuladoras entre as comunidades e participavam das negociações por direito à terra. Segundo Connell (1993) *apud* McCabe (2015) em relatos sobre a atuação das mulheres na luta pela terra no Assentamento Maceió, destaca que: “[...] a primeira reunião para discutir esse problema foi as mulheres que fizeram, uma reunião com 72 mulheres, a primeira reunião de mulheres para ver o que fazia com a

⁴²Rerum Novarum é uma encíclica escrita pelo Papa Leão XIII em 1891

⁴³Dados baseados no contexto histórico presente no Marco situacional do PPP da Escola Nazaré Flor, consentido pelo Diretor.

⁴⁴Atividade de fiar algodão, transformando-o em fios para uso da tecelagem. Sendo além de uma produção um espaço de sociabilidade, onde as mulheres reuniam-se para articular-se na luta pela terra.

situação” (Connell *apud* McCabe, 2015, p. 122), o que nos remete a elucidar mais uma vez a articulação e participação das mulheres neste processo de luta.

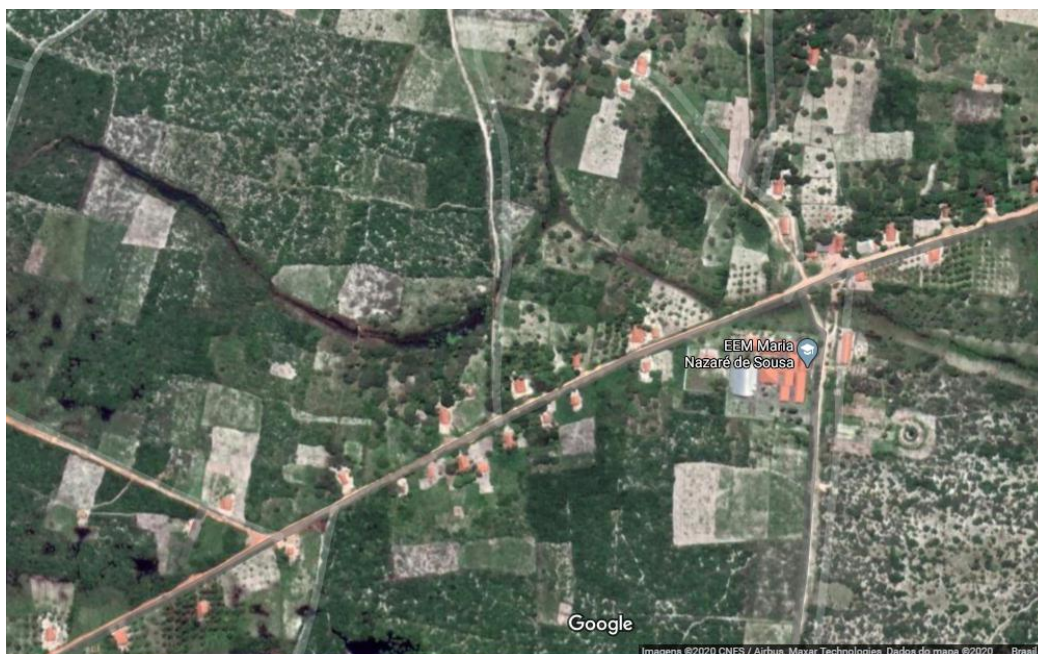
Portanto, o Assentamento Maceió consiste num território de lutas por terra, por direitos e educação. Assim, além de uma demarcação geográfica, o assentamento é um espaço de histórias e memórias, pois traz em cada família, em cada conquista, prédios e casas os traços das lutas travadas, marcadas por violências, perdas e repressões, mas que também configura-se em resistência e mobilização por direitos e respeito enquanto cidadãos. É nessa perspectiva que a educação do campo desenvolvida na Escola Nazaré Flor, traz como premissa a formação de um jovem que traga em primeiro plano seu reconhecimento neste contexto social e histórico, no qual se encontra inserido. Concomitante a isso, também desenvolva seu pensamento crítico e se assuma como cidadão atuante na sociedade.

3.2 Escola do campo Nazaré Flor

A Escola Nazaré Flor é resultado de uma caminhada de lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em busca de uma educação destinada ao jovem do campo, referenciando em seu nome uma grande representante da luta feminina e do assentamento, Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor). No ano de 2007 foi firmado o compromisso do governo do Estado do Ceará, garantindo a construção de Escolas do Ensino Médio em áreas de reforma agrárias. Dentre os critérios, foram levados em consideração os assentamentos com maiores números de famílias assentadas, sendo contemplado assim, o Assentamento Maceió, contando com 337 famílias assentadas⁴⁵.

Imagem 4 – Localização da Escola Nazaré Flor.

⁴⁵ Dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA <http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel>



Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-3.1294371,-39.5243089,783m/data=!3m1!1e3>.

A Escola foi de fato inaugurada em julho de 2010, construída na comunidade Jacaré do Assentamento Maceió, no litoral do Município de Itapipoca. Sendo considerada na comunidade como uma conquista do MST, reforça para os assentados a identidade de luta e resistência. Assume a função de promover o direito à educação para o jovem de contexto rural, com base nos princípios da Educação do campo vinculada a um Projeto Pedagógico que visa “a afirmação do campo como um lugar de vida e os povos do campo como sujeitos”. Fundamentada no seu PPP, apresento a sua missão abaixo:

Promover a formação humana dos educandos e educandas, visando o conhecimento histórico, social, econômico, político, ambiental e cultural para uma atuação crítica e participativa buscando se apropriar do conhecimento popular e científico numa perspectiva de produzir novos saberes que contribuam na formação da realidade, do trabalho e da vida no campo. (PPP da Escola Nazaré Flor, 2016)

A referida Escola garante a Educação de Ensino Médio Integral ofertando turmas de 1º, 2º e 3º anos aos educandos/as das áreas de reforma agrária e comunidades vizinhas. Funcionando nos turnos manhã e tarde, havendo dois dias de tempo integral para cada turma, atendendo uma média de 540 jovens da região. De acordo com o PPP, a escola tem como objetivo proporcionar o direito à educação aos jovens do Assentamento Maceió e das localidades vizinhas, visando principalmente contribuir para a formação integral e a intervenção na realidade no sentido de sua transformação, tomando como base o contexto e vivências do próprio jovem.

É válido ressaltar que a mesma configura-se de acordo com as teorias e premissas desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que para além da reforma agrária, propõe discussões e intervenções sobre transformações no contexto social brasileiro, principalmente no que concerne a superação das desigualdades sociais e garantias de direitos para o povo do campo. É nesta perspectiva que a escola adequa-se ao projeto de educação do MST principalmente em sua organização, currículo e ações cotidianas. As tessituras com o MST são presentes no interior da escola através de adereços simbólicos, como podemos ver nas seguintes imagens.

Imagem 5 – Entrada da Escola do Campo Nazaré Flor – Bandeira do MST



Fonte: Arquivo da autora (2019)

A estrutura da Escola Nazaré Flor compreende uma área de 3.250,72m², dividida em quatro blocos e um campo experimental, onde se organizam as atividades realizadas. Dentre os blocos que compõem seu espaço encontram-se: O Bloco Administrativo, composto pela sala da secretaria, diretoria, coordenação pedagógica, almoxarifado, sala de professores, banheiros masculinos e femininos. Espaços estes bem organizados e adequados. São perceptíveis artefatos presentes nestes ambientes que fazem referências a região, bem como ao movimento dos Trabalhadores, criando uma identidade, “a cara” do ambiente.

O bloco de laboratórios, conta com a sala de informática, sala de vídeo, biblioteca e laboratório de ciências. Deste bloco, o que tive mais contato foi à biblioteca. Espaço aconchegante, com uma decoração rústica, os símbolos dos movimentos presentes e um grande acervo voltado para a luta dos trabalhadores rurais, dentre outras obras. Utilizei esse espaço para o desenvolvimento de algumas atividades, como roda de conversa, algumas

entrevistas e análise de material de didático. Há uma variedade de livros de Sociologia, em sua maioria, voltados para a temática do trabalho. No entanto, ao perguntar sobre a procura dos livros de Sociologia para a leitura e pesquisa, o professor me relatou, que são raros, visto que os livros mais utilizados são os do próprio movimento.

Imagem 6: Biblioteca da Escola Nazaré Flor



Fonte: Arquivos da autora (2019).

Imagem 7: Acervo biblioteca da Escola Nazaré Flor



Fonte: Arquivo da autora (2019)

O bloco das salas de aulas é formado por 12 salas de aulas e uma sala do grêmio estudantil. Cada sala possui na entrada uma imagem e uma curta biografia do nome da referida turma. Esse nome escolhido pela turma faz referência a uma personalidade, seja do

MST, seja da literatura, da história ou tenha se destacado no processo de luta do campo. A sala de aula consiste em um dos espaços de aprendizagem, onde se percebe uma troca de experiências, mas também de desafios no que concerne às metodologias utilizadas e a dinâmica que permeia as aulas ministradas.

A escola não adota o sinal sonoro para a entrada dos alunos, a justificativa da gestão é que este associa-se aos sinais de fábricas capitalistas que se contrapõem a ideia de Educação do campo. Assim, os alunos destinam-se às salas nos horários, aqueles que demoram são convidados pelos professores e gestores a destinarem-se às salas. Em relação à organização das salas, fica a critério do professor. Nas aulas de sociologia os alunos geralmente são organizados em círculos, pois esse formato, segundo a professora, favorece os debates sobre as atividades realizadas.

Imagem 8: Nome da turma/ Sala de aula da Escola Nazaré Flor em um momento de mística.



Fonte: Arquivos da autora (2019).

O Bloco de espaço para refeitório é formado pela cozinha, depósito, pátio coberto, quadra coberta, banheiro feminino e masculino, anfiteatro e outros espaços de circulação. Tive a oportunidade de conhecer cada espaço acompanhada por alunos da instituição, e ao mesmo tempo em que me apresentavam a estrutura, relatavam vivências nos devidos espaços. Segundo os alunos, o anfiteatro não é tão usado, pois é descoberto e por isso, só seria mais adequado para utilizar à noite, por conta do sol. Já o pátio coberto e a quadra são os espaços mais utilizados pelos jovens nos intervalos de aula, para conversar, jogar, interagir e é também o espaço usado para diversos eventos.

Compreende-se que os espaços de sociabilidade, não se apresentam menos importantes que os demais no processo de aprendizagem. Uma vez que, são esses espaços que promovem relações entre jovens e que implicam na sua formação enquanto cidadãos. De acordo com Simmel (2006, p17) a sociedade se constitui pelas diferentes formas de interação

onde “os indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si pela determinação recíproca que exercem um sobre o outro”. Nota-se que, muito embora despretensiosa, as relações de sociabilidade permitem a troca de conhecimentos, ideias e opiniões que podem acontecer em diferentes espaços e situações. Em conformidade com Dayrell (2007), a sociabilidade não se resume a lazer, pode concretizar-se também em espaços institucionais. “A sociabilidade se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho”. (DAYRELL, 2007, p. 1110 – 1111).

Imagem 9 : Espaços de sociabilidade da Escola Nazaré Flor



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Considero umas das experiências mais marcantes da escola, o momento de conhecer o espaço campo experimental, pois sua significância sobreleva-se a um espaço físico da estrutura da escola do campo. Ele é um espaço de conhecimento, vivências, cultura e história. Esse campo compreende uma grande dimensão do assentamento, ou seja, 5 hectares de terra, que foram definidos em assembleia geral, especificamente para as atividades produtivas do campo experimental da escola. Essa atividade também explora todos os espaços do assentamento e região.

O campo experimental é geralmente utilizado para as aulas práticas como, por exemplo, agroecologia, zootecnia, Organização de Trabalhos Técnicos e Produtivos – OTTP e Práticas Sociais Comunitárias – PSC, sob a orientação de técnicos e/ou outros professores. É visto que além de técnicas de produção e cultivo, o campo experimental nos traz histórias e cultura que se tecem diante das práticas e espaços apresentados. O campo experimental é um espaço convidativo, e tem em sua entrada um museu (em construção) no modelo arquitetônico

de “casa de taipa”⁴⁶, sendo construído pela comunidade, tanto no que concerne a estrutura física mas também na aquisição de objetos e histórias que mantenham vivas as memórias do Assentamento Maceió. Nota-se mais uma vez a intensa relação da escola-comunidade. O espaço escolar se constrói de fato com a comunidade.

Imagem 10 – Museu (em construção) nas dependências da Escola Nazaré Flor.



Fonte: Arquivos da autora (2019)

O passeio pelo campo experimental se inicia de forma aconchegante. Ao adentrarmos, caminhamos em meio a um canteiro fitoterápico, com uma variedade de plantas medicinais. Segundo a aluna Bianca, o canteiro além de ser espaço de estudo, tem uma grande importância, visto que na escola não se tem a cultura de tomar remédios, pois na comunidade o uso de plantas medicinais é muito comum, assim relata a aluna, “quando os alunos sentem uma dor de cabeça, cólica, mal estar, vai ao canteiro, pega a planta e leva para as tias da cantina fazerem o chá”. (Bianca, 17 anos).

Trata-se, portanto de uma prática culturalmente presente no contexto histórico do Brasil, iniciada na cultura indígena e incrementada com a contribuição de africanos e europeus no período colonial. O uso de plantas fitoterápicas reverbera popularmente até hoje, principalmente no contexto rural, onde é comum tê-las acessíveis nos quintais produtivos das famílias no campo, como uma reprodução da cultura e tradição. Além disso, esta prática intensificou-se diante da necessidade, visto que por muito tempo o campo era desassistido no que concerne a assistência de saúde. O que tornava cada vez mais necessário a medicina alternativa, como o uso de plantas medicinais, o trabalho das parteiras, bem como a presença de benzedores e curandeiros.

Antropologicamente, compreende-se que estas práticas fundam-se em um contexto cultural e místico, onde os conhecimentos, crenças e tradições são repassados de geração para

⁴⁶ Casas de construção rústica feitas de barro e madeira retirada da caatinga, por muito tempo foram as moradias mais comuns no nordeste brasileiro, sendo uma herança africana deixada na arquitetura dessa região.

geração, enraizando-se nas praticas cotidianas e identidade do povo. Nota-se que cada detalhe presente nos costumes e tradições são dotados de significados e são estes que configuram e dão sentido à história e identidade cultural que representa o povo do campo. O que nos permite – enquanto pesquisadores - conhecer e interpretar o conhecimento popular e as simbologias presentes, afinal o homem é um ser cultural, que designa e atribui sentidos aos seus modos de vida. Parafraseando Geertz (1926/2008) “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” (GEERTZ, 1926/2008, p.15).

Imagem 11: Campo experimental



Fonte: Arquivo da autora (2019)

Dentre os espaços apresentados tive a oportunidade de conhecer o processo de recomposição do solo feito com a carnaúba⁴⁷. Os alunos me explicavam cada processo, embasados no conhecimento adquirido tanto na disciplina de agroecologia, quanto em saberes populares. Embora não fosse diretamente meu objetivo, me proporcionou relevantes reflexões acerca do aprendizado adquirido com a prática na escola do campo. É perceptível uma lógica dialética, onde a partir da relação teoria e prática, incentiva uma práxis pedagógica, que consiste segundo Freire (1987/2019, p.52), na “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” Este incentivo é oriundo de uma educação que considera o trabalho e a realidade do campo como base para o processo educacional, onde se faz presente a importância do diálogo entre teoria e prática, para que a aprendizagem aconteça de forma significativa e efetiva.

Imagem 12 – Educandos apresentando o campo experimental.

⁴⁷ Palmeira típica do nordeste brasileiro, conhecida por suas variadas utilidades, desde a madeira na construção de casa, quanto sua fibra na produção de chapéus e também na recomposição do solo.



Fonte: Arquivo da autora (2019)

O auge do passeio foi acompanhar de perto a empolgação e orgulho dos alunos ao me apresentarem uma das partes mais bonitas do Campo: a mandala. Nesse momento, explicitaram a importância da sustentabilidade na escola do campo. A mandala consiste em um sistema circular de cultura das hortaliças, e o seu centro é destinado à criação de pequenos animais como, por exemplo, patos, havendo um reservatório de água e o esterco produzido pelos animais é utilizado como adubo na horta, sendo esta organizada em círculos. As hortaliças produzidas são utilizadas na alimentação dos educandos. É molhada por um sistema de irrigação artesanal e há uma rotação de plantio. Mesmo sendo tudo artesanal, há um grande investimento financeiro com alguns aparatos, como estrume, sacos para mudas, dentre outros.

Imagem 13 – A mandala



Fonte: Arquivos da autora (2019)

Outro local em que os alunos relatam boas experiências são os viveiros de mudas, onde acontecem as aulas de agroecologia. Eles relatam uma aula específica que ficou na memória, onde a professora distribuiu sementes “crioulas e híbridas” e o desafio era cada aluno cuidar da planta e observar o desenvolvimento dela por um tempo, com o intuito de perceber as características apresentadas se eram crioulas (originais) ou híbridas (manipuladas). Segundo os alunos, essa técnica é um misto de ciência e cultura, onde dão

destaque à relação homem e natureza, como um fator importante no processo de aprendizagem. De acordo com Corazza (1991), “o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjado”. Visto que a ação do homem sobre a natureza proporciona efeitos transformadores também sobre si, tanto no que tange o pensamento, quanto a sua própria existência. (CORAZZA, 1991, p. 84 *apud* GASPARIN, 2001, p.5).

Neste contexto de aprendizagem, aproveitaram o ensejo e me levaram ao laboratório de agroecologia, onde deram continuidade a essa discussão. Segundo eles, as sementes crioulas tem um significado profundo na história da comunidade, pois são sementes guardadas e repassadas de geração para geração. Segundo a aluna Bianca, “as famílias tem como cultura, guardar as sementes crioulas, estas foram doadas para escola por algumas famílias. Isso é visto como um compartilhamento de experiências e é também uma forma de garantir a soberania do povo do campo e da alimentação saudável.” (Bianca, 17 anos). Ao acompanhar os relatos dos educandos percebo em diversos momentos, como a sociologia poderia estar relacionada a esse conhecimento prático, valorizando esse espaço de aprendizagem para além das técnicas, e que se define como um espaço dotado de símbolos da cultura local, fortalecedor da identidade do campo.

Imagem 14 : Laboratório de Agroecologia - Técnicas de armazenamento de sementes crioulas



Fonte: Arquivos da autora (2019)

Os estudantes que me acompanharam demonstraram um conhecimento aprofundado sobre os espaços e práticas desenvolvidas. Ao questioná-los como utilizavam aquele aprendizado em seu cotidiano, a aluna Bianca (17 anos) afirma que utiliza em casa e na maioria das vezes a avó pede sua ajuda no cuidado com o plantio. Já o aluno Arthur (17 anos),

relata que aplica tanto o cuidado com as plantas, quanto com os animais, ainda há procura na comunidade para ele ajudar com algumas técnicas.

Compreende-se que a Agroecologia consiste em um instrumento de resistência que fundamenta o currículo e propostas da Educação do campo brasileiro. As práticas educativas realizadas no campo experimental nos reflete isso de forma clara e se propaga nas falas dos educandos, ao receberem esse conhecimento não apenas como conteúdo curricular, mas como um aprendizado que reafirma suas identidades camponesas. Segundo Barbosa (2018);

A agroecologia, para os camponeses é um instrumento de resistência e afirmação perante o modelo de desenvolvimento da Agricultura, que tem se apropriado e eliminado os conhecimentos das (agri) culturas camponesas, de gerações de agricultores, que lavram e preservam a terra como um bem comum, principalmente dos indígenas nos trópicos da América inscritos na longa duração histórica da Agricultura. (BARBOSA, 2018. p.06).

Nesse panorama de conhecimento, a partir de observações e relatos foi possível perceber a aproximação entre teoria e prática que se configura no processo de aprendizagem, considerando a realidade cultural e social do educando como base do conhecimento. Embora seja uma prática discutida e proposta nas mais variadas políticas educacionais, pouco se vê esta relação, visto que o processo de adequação de currículo, conteúdos e metodologias desenvolve-se a passos lentos, principalmente quando o projeto de educação, propõe metas que nem sempre adéquam-se às diferentes realidades de ensino no nosso país.

No que concerne a Escola Nazaré Flor, esta, encontra-se em uma realidade peculiar. Localizada em área de reforma agrária, concretiza-se pautada em valores e costumes que são históricos e específicos tanto da cultura local, quanto do movimento de luta (MST), que estrutura e organiza o modo de vida do assentamento. A educação ofertada pela escola configura-se também nestes aspectos, considerando o trabalho e as relações por ele estabelecidas como base no seu processo de ensino-aprendizagem. Onde é perceptível uma troca mútua de conhecimento, quando os alunos apresentam técnicas culturais de cultivo apreendidos no contexto popular, ao mesmo tempo que os fundamenta em conteúdos científicos. Deste modo, relacionando este contexto a percepção de Vendramini e Machado (2011, p.80), compreende-se que, “assim como o trabalho, a educação é socio-historicamente determinada. A forma de produção dos meios de vida implica formas de aprendizagem e de ensino”.

E neste contexto de organização, se percebe as peculiaridades da escola do campo, tendo como fundamentação pedagógica a própria realidade do assentamento. É visto que o modo de organização proposto pelo MST, já é, sobretudo educativo, a proposta de

organicidade e participação que se constrói nos diferentes ambientes do assentamento, nos leva a compreender os papéis sociais desempenhados por estes sujeitos que se concretizam também no espaço escolar. Como afirma Vendramine e Machado (2011, p. 89-90), “esta relação implica numa articulação orgânica entre o assentamento e a escola, portanto, numa organicidade do movimento.” Onde nota-se que a intensa organização coletiva do assentamento e da escola, propicia um significativo envolvimento das pessoas, o que implica ser seu diferencial, como podemos compreender no tópico a seguir.

3.2.1 Organicidade na Escola Nazaré Flor

A Escola do campo assume um papel conjuntamente com as comunidades, Movimento dos trabalhadores rurais e Setor de Educação do assentamento em prol de uma luta comum, a educação e formação da juventude do campo. Como já afirma Vedramini e Machado, “a educação e a formação estão sempre em relação com a sociedade e/ou o projeto de sociedade em que se inserem, para o MST, educar é fundamentalmente formar para transformar a sociedade.” (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 45).

Para esta atuação, a Escola do campo toma como base a organicidade. A sua estrutura organizacional, bem como sua dinâmica cotidiana é fruto de uma articulação entre seus pares de forma democrática e que visa de forma comum, uma educação transformadora. Segundo o PPP (2016, p.35) a organicidade consiste em “um organismo social vivo, que possui instâncias, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependências entre as partes. Sem tudo isso não existe coletivo, apenas uma aglomeração ou concentração de indivíduos.” Muito embora a perspectiva organizacional da Educação do campo em consonância com a organicidade do MST, não seja de cunho positivista, nos permite uma reflexão análoga a partir da concepção de Durkheim (1895) em que já preconizava que a sociedade assemelha-se a um “organismo vivo” constituído de órgãos - que correspondem às estruturas – e que preenchem funções. Portanto compreende-se que a Educação tem a função sobretudo social, implicando, normas que influenciam na conduta dos seres sociais de acordo com seus valores específicos.

Nota-se, que a estrutura orgânica que se configura na Escola do campo, está relacionada ao modo de organização do movimento, que se concretiza a partir da coletividade, e é representada por uma união entre os sujeitos inseridos. De acordo com Durkheim (1895, p.20) “Toda vez que quaisquer elementos, ao combinarem-se, provocam, por se combinarem, fenômenos novos, deve-se conceber que esses fenômenos se situam não nos elementos, mas

no todo formado pela sua união” o que nos remete a uma reflexão sobre a “consciência coletiva” que se funda e orienta as ações dos sujeitos sociais, mantendo um grupo coeso. Podemos identificar de forma nítida na Escola do Campo a presença dessa consciência coletiva na base orgânica que determina funções e orienta as ações na instituição.

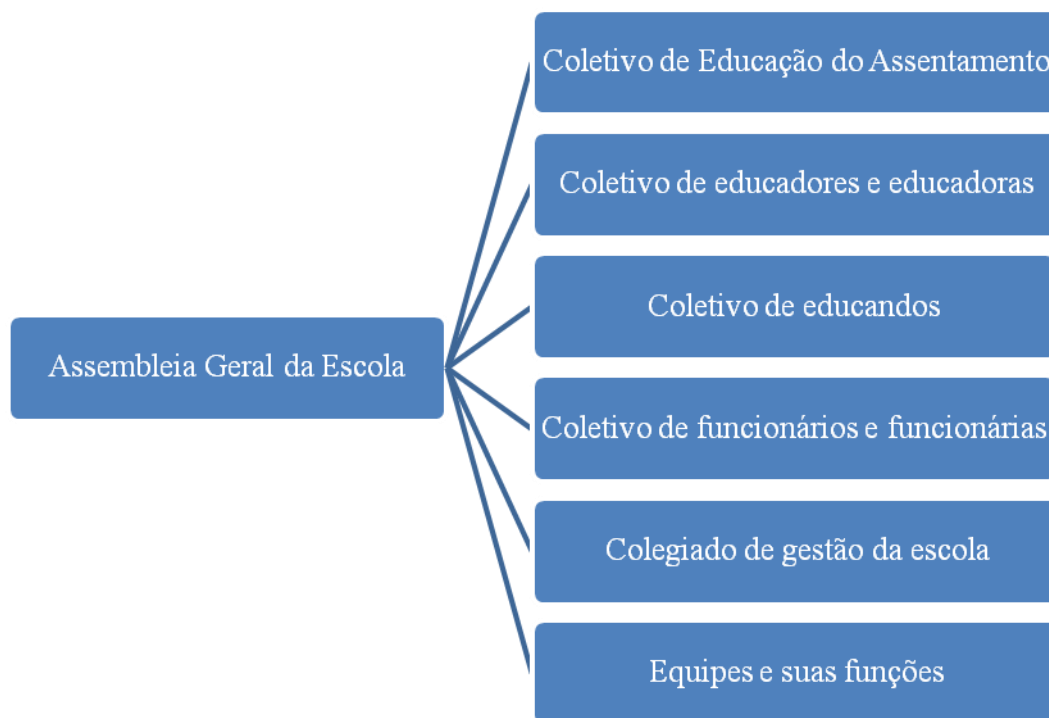
Considerando esta a base fundamental no processo da Educação do campo. No que concerne a Escola Nazaré Flor, esta organização dos coletivos se estruturam dentro e fora do espaço escolar, possibilitando análises e discussão sobre questões e práticas pertinentes a realidade vivenciada. De acordo com o ITERRA (2004):

A organicidade depende da participação de todos os envolvidos no processo educativo, levando em conta a intencionalidade pedagógica planejada e assumida pela coletividade, com “militantes” em formação para enfrentar os desafios que as circunstâncias apresentam em cada momento do processo. (ITERRA, 2004 *apud* PEREIRA e MOLINA, 2003, p. 8).

Nota-se que a participação é essencial neste processo, visto que nesta teia de relações interdependentes, faz-se necessário a atuação de cada integrante. As relações ou teias de interdependência na concepção de Norbert Elias consistem em configurações sociais de variados tipos, como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados que constituem as articulações que ocorrerão entre os indivíduos. (ELIAS, 1970),

Por isso, há a necessidade de uma educação que promova a formação de um cidadão ativo que reconheça a importância de seu papel nas relações sociais, capazes de tomar decisões e participar coletivamente para a melhoria da realidade do campo. Segundo o PPP da Escola Nazaré Flor, a organicidade se faz visível na atuação das instâncias de decisões, organizadas da seguinte forma:

Imagem 15: Organograma da organicidade na Escola Nazaré Flor.



Fonte: Arquivo da autora (2020).

Fundamentada na pedagogia popular com forte influência da pedagogia de Paulo Freire, a educação do campo preza por uma formação que tome como base as questões sociais e a realidade de seus educandos, desenvolvendo metodologias que tornem esse jovem educando sujeito principal no seu processo formativo e na atuação em seu meio social. Neste contexto, considera-se o educando um sujeito forte e ativo na organicidade da escola, assumindo suas devidas funções, partindo da proposta de auto-organização.

A proposta de auto-organização é fortemente influenciada pela pedagogia socialista, que nos propõe considerar a aproximação escola-trabalho como eixos bases na formação humana do sujeito. O que implica nos papéis determinados e destinados aos estudantes dentro do processo de organicidade da escola, fazendo com que assumam responsabilidades para além da aquisição de conhecimento científico. Sobre a importância da pedagogia socialista neste modelo educacional, tomamos como base o discurso de Caldart (2005):

[...] participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade nos processos de estudos, de trabalho de gestão escolar. Por auto-organização, Pistrak entendia a constituição de coletivos infantis ou juvenis a partir da necessidade de realizar determinadas ações práticas, que podem começar com a preocupação efetiva no Conselho Escolar ajudando a elaborar planos de vida da escola. Ou seja, a auto-organização das crianças não deve ser vista com um jogo, mas sim como uma necessidade, uma ocupação séria de quem está encarregado de responsabilidades sentidas e compreendidas. O grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil

consciente era efetivamente educar para a participação social igualmente consciente e ativa (CALDART, 2005, p.13).

Neste panorama de organização da Escola Nazaré Flor, no que concerne a atuação dos estudantes, a organicidade se faz presente através do coletivo de educandos. Segundo o PPP da instituição, este é composto por todos os alunos da Escola Nazaré Flor, onde se auto-organizam em cada turma, formando Núcleos de Bases (NBs) de até 10 participantes. Assim sendo, é escolhido um estudante como coordenador de NBs, que terá como principal responsabilidade representar sua turma. Além disso, dentre os coordenadores de NBs é escolhido um integrante para o colegiado de gestão. Entre as funções do Coletivo de educandos destaca-se: Ser espaço de convivência, auto-organização dos estudantes; Ser um lugar de estudo, discussão, encaminhamentos e cooperação entre os educandos/as; Fortalecer a coletividade da turma e Planejar e realizar as tarefas (PPP Escola Nazaré Flor).

Em suma, nota-se que a organicidade presente na escola do campo, busca manter um ambiente democrático e participativo que tem implicado em grandes conquistas durante esse período, dentre eles encontra-se o campo experimental, eventos e demais atividades desenvolvidas na escola. As tessituras visíveis na dinâmica da escola do campo se refletem em seus resultados. Todos os integrantes daquele espaço têm funções a desenvolver além daquelas predeterminadas. O papel do estudante não se limita à frequência em sala de aula e o ato de “absorver” conhecimento, ele é também um integrante do coletivo de educandos, que por sua vez dispõe de funções específicas a serem realizadas, e como construtor de conhecimento.

Portanto, para seguir por este caminho democrático e participativo, também para que esta proposta de educação se efetue, faz-se necessário considerar os diferentes aspectos que contribuem neste processo. Dentre eles, exige-se além da organicidade, um projeto pedagógico que vise um currículo organizado a partir das necessidades dos educandos. E que as metodologias sejam direcionadas, dando sentido ao conhecimento construído, como já vem sendo abordado em diferentes discussões e políticas educacionais direcionadas ao campo. Como podemos ver na Declaração final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004) nas discussões sobre acesso a educação básica, atribui-se destaque a necessidade de “políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo”. (2004, p.4).

Nota-se que a escola pesquisada vem fortemente adequando-se a este modelo de educação. No entanto, mesmo partindo do contexto da organicidade que fundamenta as

práticas educacionais, a mesma, assim como as demais instituições, não está privada de conflitos e desafios acarretados das questões curriculares e práticas metodológicas. Diante do contexto de injustiças e desigualdades sociais que se configuram atualmente. Deste modo, pensar uma educação para além das desigualdades sociais é um dos grandes desafios assumidos pela Educação do campo, na busca por uma educação acessível ao jovem do campo e que disponha de um meio que valorize sua realidade, reconhecendo-se nas propostas pedagógicas. Portanto, no capítulo a seguir proponho uma reflexão acerca do currículo, conteúdos e metodologias, de forma específica voltada para o ensino de Sociologia e Educação do campo, a fim de contribuir para esta discussão.

4. CURRÍCULO, METODOLOGIAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ESCOLA NAZARÉ FLOR: VIVENDO E APRENDENDO.

O currículo consiste no modo de organização da prática educacional, levando em consideração o conhecimento científico, bem como o contexto sociocultural, contribuindo de forma significativa para o processo de aprendizagem. No entanto, historicamente nos deparamos com divergentes teorias que se contrapõem na discussão do currículo, representando as conjunturas políticas e tendências pedagógicas que transmutam na história do país. O que nos leva a refletir suas estruturas e organizações, não com o intuito de eleger o melhor, mas analisar além das discussões, as práticas desenvolvidas em sua concretude.

Partindo das reflexões acerca da Sociologia do currículo, estes consistem no estudo dos conteúdos e como encontram-se organizados. Segundo Silva (2007), podemos identificar quatro modelos de currículos compreendidos historicamente nas reformas educacionais do país, nestes percebemos a sociologia assumindo diferentes posições de acordo com os interesses de cada modelo curricular. No “currículo clássico-científico” a disciplina aparece como curso normal; aspirantes ao ensino superior. Já no “currículo regionalizado tecnicista” é transformado em estudos sociais, moral e cívica, OSPB; No “currículo das competências” aparece como temas transversais em outras disciplinas ou módulos e somente no “currículo científico” configura-se como disciplina científica. (SILVA, 2007, p. 409).

Nota-se que estas disputas encontram-se atreladas aos interesses produtivos da sociedade. Interesses estes, que nem sempre são comuns, tornando-se excludente ao atribuir maior importância e diferentes valorizações no campo do conhecimento, desconsiderando as diversidades presentes no contexto social. Dentre as diferentes concepções de currículo, estudiosos desta área, como Young (2007) consideram que o currículo deve consistir em orientações de conteúdos teóricos que valorizem o conhecimento especializado. Pois para ele, a escola é a oportunidade de acesso ao conhecimento teórico-científico que se difere do conhecimento experiencial do educando. Nas palavras de Young (2007), “é esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 1296).

É visto que o currículo trata de um eixo consideravelmente discutido e disputado no contexto da educação, onde tem assumido diferentes facetas, levando em consideração a temporalidade, o modelo de educação, bem como a conjuntura política e os interesses da sociedade vigente, através dele é possível definir e configurar a proposta de educação que se pretende. Neste contexto, Silva (2005, p.408), partindo de uma concepção marxista

compreende que “os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação que os grupos sociais desejam implementar na sociedade”. Portanto, vistos como resultados de uma “luta de classes”. (SILVA, 2007, p. 408).

Nesta perspectiva, a Educação do campo trava dentre suas lutas, a busca por um currículo que se construa na valorização da realidade do povo do campo e que assuma sua identidade educacional, viabilizando a organização de um trabalho que em sua concretude contribua para formação de indivíduos diversos e atuantes na sociedade. É neste sentido, que Freire (1997/2019) se contrapõe a uma espécie de “educação bancária” e nos aponta a apropriação de um currículo contextualizado, que sirva de instrumento dialógico, permitindo o envolvimento dos sujeitos em seu processo de aprendizagem, tornando-o significativo.

Nota-se claramente estas disputas teórico-políticas presentes nos documentos e reformas que marcam a história educacional do país. Dentre os documentos que antecedem a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), encontram-se como norteadores, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs(1999), referenciando os currículos a partir de conteúdos preestabelecidos; e as Orientações Curriculares Nacionais – OCNs (2006) que incentivam a construção de um currículo dentro do espaço escolar. Ambos, submetidos às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNs e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996, representado os contextos teórico- políticos de seus períodos, dispondo de semelhanças e diferenças em suas estruturas.

O Brasil recentemente reformulou o seu sistema educacional com a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tendo sua primeira versão lançada no ano de 2016, passando por reformulações até sua versão final em 2018. Esta propõe um redesenho dos currículos educacionais brasileiros, iniciando assim, uma série de discussões, resistências e a busca por uma melhor adequação diante das mudanças sugeridas. É válido ressaltar que esta reformulação perpassa por um longo processo de discussão e sua adesão se constitui a passos lentos. No entanto, a BNCC, atualmente, sobreleva-se na elaboração dos currículos estaduais e municipais, referenciando Projetos Políticos Pedagógicos, dentre outros documentos educacionais:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2018, p. 7)

Integrando a Política Nacional de Educação Básica, a BNCC propõe mudanças no currículo e nas práticas educacionais apostando em um modelo educacional que visa à

diversidade e flexibilidade, a partir das competências e habilidades. Assim, no que concerne ao currículo do Ensino médio, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, determinando que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – Linguagens e suas tecnologias

II – Matemática e suas tecnologias;

III – Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;

V – Formação técnica e profissional (Brasil, 2018, p.468)

Nota-se que as instituições educacionais têm apresentado dificuldades em adequar a proposta às suas realidades, visto que cada instituição e sistemas locais têm suas peculiaridades. E embora aparentemente trate-se de uma proposta flexível, adaptável, fazem-se necessárias impactantes mudanças no ambiente escolar. Bem como modificações na estrutura organizacional da prática escolar, o que tem emergido resistências da parte de algumas instituições. No que diz respeito à escola pesquisada, a mesma busca adequar-se de acordo com sua realidade, pois muitas atividades já desenvolvidas, atendem aos itinerários formativos propostos e seu currículo já se organiza de forma diversificada, levando em consideração o contexto do campo.

4.1 Currículo da Escola Nazaré Flor

Na concepção da Escola do campo, o currículo não se resume a uma organização de conteúdos a serem trabalhadas num período letivo, pois tende a considerar primordialmente a vida humana. Para tanto, o currículo se constrói historicamente e coletivamente, a partir das vivências e do processo de luta do povo do campo, retratando também a identidade de um povo. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), podemos pensar o currículo para a educação do campo a partir da seguinte compreensão:

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra [...] Nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011, p. 57).

A concepção de currículo da Escola Nazaré Flor (2016), considera que: “O currículo, como cerne da educação, é histórico. Resultado de um conjunto de forças sociais, políticas e pedagógicas, expressa a organização dos saberes que circunstanciam as práticas escolares na formação de sujeitos sociais.” (PPP, 2016, p. 41). No que tange à visão de currículo da escola,

segundo o PPP, se assemelha a reflexão realizada pelos autores citados acima, visando uma relação entre currículo e cultura, buscando promover a formação do jovem do campo a partir da criticidade e emancipação. Isto se torna um desafio para a Escola do campo, visto que o currículo proposto pelas instâncias governamentais funda-se nas exigências das provas externas e de forma mais ampla de acordo com a proposta de sociedade capitalista atual. Para a escola pesquisada o currículo consiste em:

Curriculo é uma prática, expressão da função socializadora e cultural da instituição escolar, as quais estamos (re) significando. [...] A organização curricular de uma escola em movimento, precisa em seu processo pedagógico e educativo privilegiar/escolher alguns aspectos a serem trabalhados na formação humana dos sujeitos: organização, criticidade, curiosidade, esperança, as contradições da realidade, problematização, alegria, construção, provisoriedade do conhecimento, avaliação emancipatória, solidariedade, prazer e a gestão coletiva. (PPP da Escola Nazaré Flor, 2016, p.42).

Compreende-se que a escola assume o difícil papel de adequar um currículo que atenda aos objetivos propostos pelo modelo de educação vigente na sociedade atual e, ao mesmo tempo, valorize a soberania da cultura e da luta do povo do campo. Esta discussão sobre o currículo tem sido pauta de debates em toda a luta da educação do campo. Como conquista, já se vê destaques em alguns documentos curriculares, voltados para a autonomia da Educação do campo. No entanto, esta luta ainda continua, pois segundo as palavras da professora da Escola Nazaré Flor, Maria (40 anos), uma das especificidades da Escola do campo, consiste na autonomia de tomar como base a valorização do contexto social do educando para desenvolver suas atividades:

Atuamos com o desejo que a escola tenha sim seus bons resultados, que a escola tenha sim sua boa organização escolar, mas o nosso foco maior de formação ainda tá no que esse jovem aprende, no que ele poderá compreender como sujeito do seu papel histórico no mundo, na sociedade. (PROFESSORA MARIA, 35 anos).

Compreende-se que a Escola Nazaré Flor organiza seu currículo do Ensino Médio de Formação Integral baseado na legislação vigente, usufruindo dos direitos conquistados para a Educação do Campo. Tomando como base o Art. 26 e Art. 28 da Lei 9.394/96 - LDB, onde é possível pensar um currículo que vise à diversidade existente na realidade da Educação brasileira, que valorize as peculiaridades do campo, contemplando as necessidades dos jovens de zona rural.

Neste contexto, a Escola Nazaré Flor constrói seu currículo considerando a ideia de uma formação geral, inserida na veiculação entre o contexto local e universal, possibilitando ao educando um conhecimento amplo que contribua para sua formação humana e

consequentemente para a transformação da sociedade. Para a composição deste currículo, ampara-se no Art. 26 da LDB, onde se afirma que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB,1996).

Concomitantemente a isso, pauta-se nas orientações da Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem, Diversidade e Inclusão Educacional do Governo do Estado do Ceará, no que concerne a reorganização curricular das Escolas em área de assentamento, onde de acordo com o Art. 28 da LDB assegura três novos componentes curriculares compondo a base diversificada (1.200 h), sendo eles: Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas; Práticas Sociais e comunitárias; Projetos, estudos e pesquisas, que devem ser acrescentadas aos componentes da base comum (2.760 h), totalizando 3.960 horas, organizadas da seguinte forma:

Imagem 16 – Consolidação da carga horária das disciplinas.


GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
 Secretaria de Educação
 Diversidade e Inclusão Educacional
 Educação do Campo

CONSOLIDAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS

	COMPONENTES CURRICULARES	C/H SEMANAL	C/H ANUAL	C/H TOTAL
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	4	160	480
	ARTES	1	40	120
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	240
	MATEMÁTICA	4	160	480
	FÍSICA	2	80	240
	QUÍMICA	2	80	240
	BIOLOGIA	2	80	240
	HISTÓRIA	2	80	240
	GEOGRAFIA	2	80	240
	FILOSOFIA	1	40	120
	SOCIOLOGIA	1	40	120
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	80	240
	PROJETOS, ESTUDOS E PESQUISAS	2	80	240
	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E TÉCNICAS PRODUTIVAS	4	160	480
	PRÁTICAS SOCIAIS E COMUNITÁRIAS	2	80	240
	TOTAL	33	1320	3960

OBS.: A carga horária da L.Estrangeira obrigatória +optativa dependendo da disponibilidade da instituição.

Fonte: Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem, Diversidade e Inclusão Social.

Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/07/acoes_prog_compilado_R.pdf

Acesso: 22/10/ 2019.

Tanto na BNCC (2016) em sua segunda versão, quanto em sua versão final (2018), há uma breve abordagem sobre as peculiaridades do campo como fator relevante na elaboração do currículo, dando autonomia para que se construa um currículo que considere a realidade do campo, ~~tanto~~ em aspectos climáticos, sociais e econômicos, garantindo assim, educação para

o povo do campo no campo. É válido ressaltar que esta adequação representa a resistência e luta do povo do campo bem retratada na letra da música de Gilvan Santos: “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola”.⁴⁸ Assim a BNCC contempla a Educação do campo da seguinte forma:

A Educação do Campo fundamenta suas ações de acordo com a LDB, mas contempla adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo componentes curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos educandos, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características do trabalho do campo, retratando as lutas e a resistência dos povos do campo pelo acesso e a permanência na terra. (BNCC, 2016, p.35 e 36).

Já em sua versão final (2018) há uma reformulação do texto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) propõe a organização de um currículo que complemente a proposta da BNCC, adequando esta proposta à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas de ensino, bem como das instituições escolares e seus respectivos atores sociais, no que concerne aos seus contextos e características específicas. Para isso, incita uma participação dos envolvidos nas ações propostas, objetivando uma maior contextualização e significância dos currículos na formação do educando. Assim enfatiza a BNCC em sua última versão (BNCC, 2018):

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.[...] Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BNCC, 2018, p.17 - 19)

Dentre os documentos fortalecedores da matriz pedagógica da escola, encontra-se o Projeto Político Pedagógico – PPP, construído a partir de um trabalho de participação coletiva, havendo a contribuição da comunidade do Assentamento Maceió através de reuniões realizadas com a participação da Universidade Estadual do Ceará –UECE – FACEDI – Itapipoca, Coordenadoria Regional de Educação - CREDE 2. Tudo isso articulado pelo coletivo de educação do Assentamento Maceió, o qual tem como representação lideranças locais, educadores (as), representante do Setor de Educação e da direção do MST e representações de entidades de dentro do Assentamento.

⁴⁸⁴⁸ Trecho da composição “Não vou sair do campo” de Gilvan Santos .

O PPP é considerado na instituição como um instrumento orientador do cotidiano da Escola, assim influencia e ampara o curso das atividades desenvolvidas, inclusive, deixa claro a autonomia de se trabalhar de acordo com a realidade do educando, visando um aprendizado significativo. Para isso estabelece diferentes tempos, espaços e recursos de aprendizagem.

De acordo com o PPP da Escola a Matriz curricular organiza-se na articulação dos conteúdos específicos das disciplinas da base comum e diversificada vinculados ao Inventário da realidade. Para a realização desse trabalho conjunto utiliza-se de cinco estratégias pedagógicas integradas a matriz curricular do Ensino Médio de formação integral, sendo elas:

- 1 - Anualidade por área – Componentes curriculares da Base Nacional Comum e diversificada por unidades pedagógicas anuais.
- 2 - Diversidade de tempos educativos – Considera todos os tempos e espaços que ultrapassam os muros da escola pedagogicamente educativos.
- 3 - Componentes curriculares integradores – Projetos, estudos e pesquisa; Organização do trabalho e técnicas produtivas; Práticas Sociais Comunitárias.
- 4 - Campo experimental da agricultura camponesa – Espaço destinado a experimentos, pesquisa e aulas práticas, que valorize o trabalho do campo, a agroecologia, a soberania alimentar dentre outras.
- 5 - Inventário da realidade. – Instrumento de pesquisa, de estudos permanentes da realidade (PPP, 2016, p. 43).

A organização dessas atividades relacionadas à carga horária proposta se dá na integralidade das disciplinas que compõem tanto a Base curricular comum, quanto a base diversificada, propondo em suas atividades a valorização da identidade e da vida do campo. Para isso, utiliza-se dos mais variados tempos e espaços de aprendizagem, desde a sala de aula, ao tempo comunidade, considerando a experiência vivenciada como um quesito importante no processo de formação e aprendizagem.

Nota-se que a Escola do campo, embora não se encontre contemplada em sua completude nos documentos curriculares, vem aos poucos redesenhando seu próprio currículo. Levando em consideração o que as propostas ofertam de positivo, sem deixar que interfiram no objetivo de uma educação transformadora, que possibilite a formação do educando a partir do pensamento crítico e que este se reconheça como ser ativo e transformador nesta sociedade. Vale ressaltar que o contexto de luta do MST que constrói a Escola do campo se faz presente na proposta curricular e nas práticas educativas cotidianas, contemplando a realidade social do jovem do campo.

4.2 O Ensino de Sociologia no Currículo da Escola Nazaré Flor

Em seu processo histórico a disciplina de Sociologia perpassa por um caminho de incertezas no que concerne a sua permanência no Ensino Médio. No entanto, com a aprovação da lei 11.684 de 02 de junho de 2008, passa a integrar de forma obrigatória o currículo nas três séries do Ensino médio. As discussões necessárias a partir de sua aprovação voltam-se para o currículo, mas precisamente, “o que ensinar? ”, levando em consideração que o público consiste em uma juventude diversa em aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Neste contexto, para Teixeira (2012) é fundamental considerar os educandos para se pensar o currículo e “compreendê-los na diferença, identificar suas visões de mundo, refletir sobre suas práticas, e representações, comportamentos e expectativas, podem ser fundamental para as discussões sobre o currículo de Sociologia. ” (TEIXEIRA, 2012, p. 113).

Na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz o ensino de Sociologia como componente integrante da Área de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, juntamente com Filosofia, Geografia e História:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana. (BNCC, 2018, p. 472)

Nota-se que esta proposta espera da Sociologia, uma disciplina que aborde tais questões e que contribua para o desenvolvimento das competências atribuídas às Ciências humanas e sociais aplicadas, sendo elas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p. 570).

Compreende-se que dentre as competências sugeridas, há aquelas que se associam a conteúdos já trabalhados na disciplina de Sociologia, no entanto, é válido pensarmos nas diferentes realidades que compõem a educação do país e a diversidade que há no espaço educacional, em que serão aplicadas. Assim, a Sociologia assume o grande desafio de desenvolver uma aprendizagem significativa diante dos empecilhos que o seguem.

No Ceará atualmente, dispomos de apenas 1 hora/aula (50 minutos) em cada série do Ensino Médio. O tempo reduzido é considerado um dos fatores negativos no processo de aprendizagem desta disciplina, reconhecido tanto por professores como pelos próprios alunos, a exemplo, afirma o educando Miguel: “Olha, eu considero muito pouco tempo, pois seria viável mais tempo para a disciplina de Sociologia, [...] acho muita coisa para tratar em pouco tempo.” (MIGUEL, 17 anos).

Na versão da BNCC de 2016, já pensava-se o Ensino de Sociologia e sua organização curricular a partir de competências e habilidades, no entanto relacionadas a unidades curriculares, atribuindo a cada parte, competências específicas. Já na última versão em 2018, essa propõe um ensino organizado por área de conhecimento, onde os componentes curriculares encontram-se integrados e às competências e habilidades que são sugeridas a toda a área. Até o momento de finalização desta pesquisa, não havia mudanças tangíveis no cotidiano da escola pesquisada, visto que a base ainda vinha sendo discutida e implantada nas Escolas do Estado do Ceará, considerando o tempo de adaptação e as realidades específicas de cada instituição.

As Matrizes Curriculares específicas do Estado do Ceará para o Ensino Médio foram definidas em 2008, o que se mostram um pouco ultrapassadas, visto que já aconteceram muitas readequações no contexto do Ensino Médio. Nessa perspectiva, há um destaque para a Coleção Escola Aprendiz⁴⁹, publicada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, que consiste em um material organizado a partir das competências e habilidades, definindo conteúdos e detalhamentos de conteúdos, embasado nos Parâmetros Curriculares do

⁴⁹ Disponível em: <http://www;seduc.ce.gov.r/escola-aprendente>

Ensino Médio e que propõe orientações voltadas para o ensino aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

O Plano anual de Sociologia na escola pesquisada, é organizado de acordo com a sequência de conteúdos do livro didático utilizado - Sociologia em movimento (2016); composto por infográficos, atividades, linhas cronológicas e uma relação de abordagens científicas e atualidades. No entanto, não dispõe de capítulos destinados exclusivamente ao meio rural, necessitando de uma contextualização dos conteúdos. Apenas no capítulo 15 – Sociedade e meio ambiente, nos deparamos com abordagens voltadas para os seguintes tópicos: Concentração de terra e a produção da fome; Segurança e soberania alimentar; Valorização da agricultura familiar. Apenas estes, permitem de imediato uma aproximação com a realidade do educando, possibilitando um reconhecimento do mesmo.

Todavia, a partir das observações e entrevistas realizadas, ficou nítido que a Escola do Campo não se detém somente aos conteúdos do livro didático, mas tem uma autonomia de flexibilizar as abordagens e conteúdos, amparada pelo inventário da realidade e eventualidades do contexto do assentamento. O livro didático é um recurso conquistado para o ensino de sociologia em 2011⁵⁰, sendo inserida no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, com o intuito de legitimar a disciplina, a maioria dos livros vem adequada para suprir os objetivos determinados pelas políticas de propostas curriculares. Por isso, é comum muitos professores se valerem dos sumários dos livros para elaborar suas sequencias didáticas para as aulas.

A Matriz curricular da Escola Nazaré Flor é elaborada anualmente pelo professor da disciplina e pelos demais que compõem cada área de conhecimento, levando em consideração as competências e habilidades sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular, os materiais didáticos e, sobretudo o Inventário da Realidade. Esta matriz curricular, não traz de forma explícita a flexibilidade, mas encontra-se de forma clara no Projeto Político Pedagógico, onde atribui autonomia ao professor no processo de ensino aprendizagem, pois bem mais que uma transferência de conteúdo, visa-se a formação social e humana do educando.

Ao analisar a adaptação do currículo na Escola pesquisada, compreendi que o currículo não é determinado apenas pelas políticas governamentais, ele ganha força no “chão da escola”, nas atividades desenvolvidas, e nas mais variadas abordagens. No que concerne à

⁵⁰ As escolhas dos livros didáticos foram orientadas pelo PNLD em 2011 para sua utilização em 2012, pela primeira vez nas escolas.

Educação do campo, a presença da pedagogia do movimento pautada na filosofia do MST, é elementar na elaboração e execução do currículo.

Em entrevista com uma das professoras de Sociologia, ela ressalta a autonomia que dispõem em relação a trabalharem o currículo, visto que embora tenham a matriz curricular a ser seguida, o que realmente influencia nas ações educativas é o contexto da luta e da vida no assentamento:

A escola em si é fruto da luta e da conquista do movimento dos trabalhadores junto com o assentamento. Então, a nossa ideia é sempre trabalhar, não só na disciplina de sociologia, mas na escola de uma forma geral, é tanto que a gente trabalha o livro didático e outras questões, mas nossa referência mesmo é a luta (PROFESSORA MARIA, 35 anos).

A estratégia que se utiliza para abranger os conteúdos sociológicos ao mesmo tempo em que se trabalham os conteúdos específicos do inventário da realidade é fazer uma relação destes conteúdos destacando aqueles que se assemelham para serem abordados conjuntamente. Como afirma a professora, “cada professor vai extrair dali, o que ele acha que dá para trabalhar e fazer referência com o conteúdo que está trabalhando na disciplina de sociologia” (PROFESSORA MARIA, 35 anos).

Assim, as aulas se desenvolvem fazendo este paralelo, onde se segue uma determinada rotina de acordo com o plano anual. A professora apresenta o conteúdo, faz a explanação relacionando ao contexto do assentamento, provocando a participação dos alunos, iniciando uma espécie de debate. O diferencial se faz na transposição para a assimilação deste conteúdo, geralmente voltado para os acontecimentos do assentamento, fazendo com que o aluno se perceba no conteúdo e sinta-se parte do contexto discutido.

Quanto à aceitação dos educandos em relação ao currículo, há divergências em suas opiniões. Nota-se que mesmo diante de toda organicidade da Escola do campo, não há a participação de educandos na formulação dos conteúdos da disciplina de Sociologia, pois não é comum o jovem decidir o que vai estudar nos componentes curriculares da Base Comum. Assim, suas opiniões variam. Há aqueles que sugerem uma mudança nos conteúdos e metodologias, para que as aulas fiquem mais interessantes e dinâmicas, e também tem aqueles que reconhecem a importância dos conteúdos trabalhados, relacionando-o ao contexto vivenciado, conforme destaca a aluna Mayra: “Neste momento estamos estudando sobre o preconceito e a discriminação, temas muito comuns na sociedade e até mesmo nas comunidades e, além disso, é o que sofremos em nosso dia a dia” (MAYRA, 16 anos).

É neste panorama de busca por um ensino significativo, que a Sociologia vai assumindo o desafio de contribuir na formação do indivíduo transformador, pensado na

perspectiva da educação do campo. É notório que o currículo e as metodologias são aspectos transmutáveis, que necessitam de experimentos e adequações as diferentes realidades que se configuram no mesmo espaço. Portanto, faz-se necessário uma discussão mais aprofundada no que concerne às teorias e às práticas do ensino de sociologia em busca de significados neste processo de aprendizagem e formação.

4.3 O desafio de ensinar Sociologia na Escola Nazaré Flor.

Por tratar-se de um ensino diferenciado, o currículo da Sociologia é organizado a partir do Inventário da realidade⁵¹, organizado a partir de quatro campos e subcampos específicos a serem trabalhados. O primeiro volta-se para as formas participativas de gestão e organização, englobando a organização comunitária, social e escolar. O segundo campo trata das fontes educativas do meio (naturais, culturais e sociais), abrange as questões naturais, culturais, fontes sociais e infraestrutura que compõem o contexto do assentamento. O terceiro campo compreende as formas de trabalho, como formas de organização, sistemas produtivos, agroecologia e semiárido e outras fontes de renda. Por último, tem-se o campo das lutas sociais e contradições, que aborda o acesso e qualidade da educação, problemas culturais, problemas ambientais, ameaça à saúde, segurança e soberania alimentar, comercialização e êxodo rural.⁵²

A partir das falas dos professores, o inventário da realidade tem a função de eleger os conteúdos necessários com base no cotidiano do educando, passando a ser este o foco do ensino, com o objetivo de construir uma aprendizagem significativa em que o educando compreenda e se sinta parte desta aprendizagem. Nota-se que além da temporalidade, o currículo da escola do campo é sobretudo, histórico. Os materiais/ didáticos variam entre o livro “Sociologia em Movimento” do PNLD, produções do movimento, registros históricos da comunidade e do movimento, que contribuem para a formação de um indivíduo conhecedor da sua história, da sua identidade e da sua realidade.⁵³

Nas aulas observadas foi perceptível que a professora Maria (35 anos), tenta instigar a participação dos alunos questionando-os inicialmente sobre seus conhecimentos em relação aos assuntos, o que nos remete à Pedagogia histórico-crítica de Saviani citada por Gasparin (2011), que destaca este momento como Prática social inicial, o que dá início ao processo de

⁵¹ Documento disponibilizado pela Gestão escolar.

⁵² Inventário da Realidade da Escola Nazaré de Sousa, 2017.

⁵³ Informações adquiridas durante as observações em campo e em entrevistas concedidas por professores da instituição.

aprendizagem na aula. Em uma das aulas a professora apresenta um documentário chamado “Um mundo global visto do lado de cá”, de Milton Santos, segue com a explicação do conteúdo e finaliza com um pequeno debate sobre o assunto. Foi notório que alguns alunos permaneceram quietos e calados, no entanto, outros participaram, opinando sobre o assunto e relacionando-o sobre acontecimentos na sua comunidade.

Diante deste contexto, nota-se que, para que haja um processo efetivo de conhecimento de Sociologia, pautado na desnaturalização e análise de fenômenos sociais, é necessário que o ensino de Sociologia se construa por etapas, sendo valorizada inicialmente a bagagem de conhecimento que o educando já traz consigo e que é previamente considerada por este, como verdadeira.

As problemáticas da Educação do campo não se resumem as metodologias e práticas em sala de aula, adjacente a essas questões há também as problemáticas comuns do cotidiano da Escola do campo. Partindo dos estudos de Russczyk e Schneider (2013) dentre elas estão o acesso à escola, devido às realidades precárias dos transportes escolares, o índice de evasão nas escolas, bem como a assiduidade dos professores. Visto que há aqueles que necessitam de deslocamento e de forma específica da Sociologia, há muitos casos de professores não formados na área, o que pode gerar outros problemas quanto à compreensão da sociologia. (RUSSCZYK E SCHNEIDER, 2013, p. 13, 14).

Ao entrar em contato com a gestão das Escolas do Campo registradas no SIGE⁵⁴ referente ao ano de 2018, seis deles informaram que infelizmente os educadores do ensino de Sociologia não são formados na disciplina. Uma das escolas informou que a educadora é formada em Ciências Sociais e a outra não repassou a informação. Nota-se que a maioria dos professores de Sociologia das Escolas do campo não tem formação específica na disciplina, o que nos leva a refletir as possíveis justificativas, desde a carência de professores, do complemento de cargas horárias, o difícil acesso às escolas de assentamento, dentre outras.

Sabe-se que a formação do professor é algo relevante e que implica na sua prática pedagógica, uma vez que “o saber pedagógico desse docente se expressa através de sua prática, de seu trabalho docente. A formação é de grande importância ao trabalho docente, pois a partir desta, o docente construirá seu saber pedagógico” (MASCARENHAS, 2011, p. 224). Isso evidencia o papel do professor no ensino de sociologia, visto que é uma disciplina que requer provocações e situações que instiguem o educando a pensar e refletir a realidade (MASCARENHAS, 2011).

⁵⁴ Sistema Integrado de Gestão Escolar.

Neste contexto, destaca-se o papel do professor como aspecto relevante no processo de ensino, onde embora se valorize a existência dos parâmetros e orientações que predetermine seu trabalho, é o professor o condutor de suas práticas metodológicas, cabe a ele o ofício de compreender a ambiência educacional, as necessidades específicas e a contextualização do ensino. Como já afirma Silva (2009, p.68): “O ofício do professor é parecido com o do artesão que aprende os conhecimentos com os mestres de ofício, mas vai criando suas técnicas ao longo da vida”. Pois compreende-se que as técnicas são provenientes não só do conteúdo programático, mas também dos “saberes acumulados” e da realidade social contemporânea. (SILVA, 2009).

Sobre os papéis do professor, é perceptível nas abordagens de Paulo Freire uma relevância do “respeito aos saberes prévios do educando” para o processo de ensino aprendizagem, sobretudo dos educandos provenientes de espaços segregados socialmente diante do padrão da sociedade. Onde estes educandos frente aos demais sujeitos sociais compartilhem do direito ao conhecimento e que este seja significativo em sua formação. Utilizando-se das palavras de Freire (2015), compreende-se que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente, escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2015, p. 31).

O sentido democrático nos escritos de Freire nos remete a uma reflexão sobre a prática docente, visto que muitas metodologias já passaram nas salas de aula, algumas permanecem, outras se esvaíram com o tempo. Porém, é necessário avaliarmos até que ponto o aluno está sendo contemplado pelos conteúdos e metodologias trabalhadas. Pois não é ainda um exercício comum realizado pelos educadores. Muitos ainda se prendem a centralização do ensino nas mãos do professor, onde se determina verdades e não cabem questionamentos. O que se contrapõe as metodologias do ensino de Sociologia.

Para que os objetivos do ensino de Sociologia se tornem tangíveis, deve-se ressaltar o docente como articulador necessário neste processo, pois ainda que haja várias possibilidades atrativas de aprendizagens em época de tecnologias, é a condução do professor que possibilita a aprendizagem nos rumos pretendidos deste ensino. Assim sendo, é necessário que este disponha de uma compreensão da importância de mediar os conhecimentos teóricos e as particularidades do contexto social dos educandos. Como já afirma Oliveira e Castro (2011):

O professor não é um agente passivo que aplica teorias e conhecimentos feitos por outros especialistas. Pelo contrário, ele é um sujeito ativo, que produz saberes e que assume, na prática, uma ação significativa construída por ele. (OLIVEIRA e CASTRO, 2011, p.159).

Portanto, é neste misto de fragilidades e possibilidades que o ensino de Sociologia resiste na educação básica, lutando por uma valorização que possibilite uma prática efetiva e significativa desta disciplina, que por assumir um papel tão desafiador na sociedade, enfrenta uma série de obstáculos para sua permanência. Partindo das abordagens e reflexões realizadas acerca do contexto histórico do ensino de Sociologia e Educação do campo, percebe-se que ainda se faz necessário uma maior valorização a esta disciplina, ressaltando sua significância na formação do jovem enquanto ser social e portador de subjetividades.

Compreendendo os objetivos apresentados pelas propostas curriculares citadas anteriormente e tendo na missão da Escola do campo formar um indivíduo autônomo e atuante na sociedade em que vive, propõe-se aqui abordar as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem desta disciplina, partindo da questão: “Como ensinar sociologia?”. Objetiva-se assim, analisar os fatores que influenciam nas metodologias utilizadas, considerando a princípio o contexto social e as peculiaridades que permeiam a Escola do campo. Segundo Silva (2009):

As escolhas metodológicas do ensino em geral e do ensino de Sociologia em particular dependem do modo como a escola está organizada, como o trabalho docente se estrutura, como os docentes são contratados, como esses docentes compreendem a função da escola, como pensam a infância e a juventude no contexto atual e como estruturam suas aulas. (SILVA, 2009, p. 64).

No discurso sobre metodologias na Educação do campo é válido ressaltar o papel e autonomia do educador para a realização de suas atividades, orientados pelas políticas curriculares do Estado e pautados na Pedagogia do movimento que representa a proposta de educação do MST. Nota-se que as metodologias se redesenham de acordo com a realidade do campo e que embora sigam uma rotina, esta modifica-se diante da cultura e temporalidade do assentamento. Neste contexto, o PPP da escola pesquisada compreende a organização metodológica a partir da seguinte percepção:

A organização metodológica do Ensino Médio sustenta-se e organiza o ensino e a formação dos jovens a partir do princípio metodológico da historização e contextualização do conhecimento, que se efetiva no diálogo entre os conteúdos previstos nos componentes curriculares com o inventário da realidade a ser conhecida, interpretada e transformada. (PPP a Escola Nazaré Flor, 2016).

Considera-se o contexto histórico como fator influente no processo de aprendizagem, visto que o indivíduo é o construtor da sua história, portanto também da sua existência. A história de lutas e conquistas do povo do campo é a base fundamentadora da Educação do campo, onde objetiva-se formar um jovem conhecedor da sua história e que se reconheça nela. No entanto, este campo também evolui em consonância com a atualidade, e apresenta os desafios de ofertar uma educação que garanta os objetivos da Educação do campo e ao mesmo tempo atenda às necessidades do jovem atual.

No que concerne à juventude da Escola Nazaré Flor, esta compreende uma faixa etária entre 15 e 17 anos, pertencentes de forma majoritária a famílias de pequenos agricultores. A partir da pesquisa, nota-se que as famílias do Assentamento já não são tão numerosas e se organizam no que se refere a sua renda básica a partir da agricultura – produzindo principalmente o milho, feijão e mandioca, da pesca, do artesanato, da “renda de bilro”⁵⁵ e da “bolsa família”⁵⁶.

O discurso sobre juventudes é algo complexo e que diverge em relação a perspectivas e definições desse grupo social. De modo comum, compreende-se a juventude como uma etapa da vida que define a transição entre a infância e a vida adulta, marcada geralmente por definição e reconhecimento identitário. Na concepção de Carrano (2000) a “juventude é uma variável complexa que se distingue pelas múltiplas formas de ser, nos diferentes espaços e tempos da história social” (CARRANO, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2015, p.55).

Wanderley (2007) nos propõe uma reflexão acerca das multifacetadas assumidas pelos jovens, ainda que pertençam a uma faixa etária similar, as identidades se definem diante do contexto social vivenciado. Sobre as múltiplas definições de juventudes, a autora destaca que “culturalmente determinada, a demarcação desta etapa da vida é sempre imprecisa, sendo referida ao fim dos estudos, ao início da vida profissional, à saída da casa paterna ou a constituição de uma nova família ou, ainda, simplesmente uma faixa etária” (WANDERLEY, 2007, p.22).

Assim, durante a aplicação de questionários, 95% dos 50 pesquisados definiram-se de modo imediato como jovens estudantes, os demais se reconheceram como jovens agricultores e outros simplesmente como jovens. Observou-se que a educação é um referencial para o jovem do campo, visto que a escola além de ser uma conquista para o assentamento, é um espaço de oportunidades e acolhimento à comunidade, sendo assim um espaço de

⁵⁵ Atividade artesanal realizada por um grupo de mulheres no Assentamento Maceió – Ce.

⁵⁶ Programa da Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Disponível em: <https://desenvolvimentosocial.gov.br>

sociabilidade, no que diz respeito ao lazer, juntamente com a igreja – visto que o assentamento se funda com apoio religioso, o que justifica a religiosidade presente – e relações com os amigos, como conversas nas calçadas de casa, jogo nos campos, lazer na praia, bem como nas atividades propostas aos jovens pelo MST. Além disso, é válido ressaltar que como os demais jovens, estes interagem e se mobilizam virtualmente.

No decorrer da pesquisa, nas entrevistas e rodas de conversas, ao abordar a temática juventudes, percebi que os jovens estudantes se redefiniam de acordo com os papéis desenvolvidos nas suas relações, atribuindo significados a partir das suas vivências. Diante disso, usavam as expressões: “jovem de luta”, “jovem rural”, “jovem do MST”, jovem da escola do campo”⁵⁷, dentre outras. Segundo eles, a concepção de juventude do campo, sobretudo ligada ao MST, parte de preconceitos disseminados na sociedade capitalista. Dentre os relatos destacaram situações vivenciadas, que sugerem uma reflexão acerca dos preconceitos sofridos pela pertença ao MST, ou a escolas ligadas a este movimento:

“Fomos participar de uma manifestação na Itapipoca, aí um homem na rua falou ‘olha o povo sem terra’, essa daí vai já para a guerra. Associando a blusa vermelha da escola a luta né. (risos)” (Bianca, 17 anos)

“Eu ouvi ‘só sendo sem terra mesmo’, aí fiquei pensando ele nem sabe que é... por causa desses sem terra que já conseguimos tantos direitos.” (Anne, 16 anos)

“Eu estava em um evento da educação e eu queria falar, mas não me deram o microfone, sendo que tinham outros alunos falando. Senti que me foi negada a fala. às vezes dizem que a gente fala demais.” (Eduarda, 17 anos)

“Para quem não conhece o objetivo do MST, tem preconceito com a gente mesmo.” (Sheila, 17 anos)⁵⁸

Nesse processo, cabe uma análise, mesmo que sucinta, do processo de estigmatização desses jovens. A partir dos relatos acima, percebe-se que os jovens estudantes parecem estar em uma condição de marginalidade e por esta razão, suas vivências e lutas são utilizadas como critérios para separá-los de uma “normalidade”. O estigma, nesse contexto, é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo (GOFFMAN, 1975, p. 13). Para Goffman (1975:148), “normais e estigmatizados são perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro”.

⁵⁷ Nomenclaturas atribuídas à identidade dos jovens citadas pelos educandos durante a pesquisa.

⁵⁸ Fragmentos das entrevistas transcritas, mantendo a fala dos entrevistados.

Diante disso, essas relações de conflitos e estigmas também compõem a construção da identidade juvenil. Ao questioná-los sobre as suas concepções de juventude e como esta é vista na escola Nazaré Flor, utilizaram-se das seguintes palavras:

“É um jovem guerreiro e determinado que luta por seus direitos, já que a sociedade discrimina.” (Bruno, 16 anos)

“Hoje na sociedade, diante de todos os problemas, tem a necessidade de nós jovens agir como os principais personagens da história.” (Eduarda, 17 anos)

“Foi aqui na escola do campo, que eu descobri minha verdadeira função como jovem na sociedade.” (Luciana, 17 anos)

“Eu já disse, quando eu me formar vou voltar aqui pra fazer palestras falando da importância dessa escola para o jovem do campo.” (Bianca, 17 anos)

“Aqui é todo mundo filho de agricultor, o que faz que a nossa escola seja diferente, ela é pensada valorizando nossa realidade de jovem do campo.” (Hellen, 16 anos)

Os significados atribuídos à juventude divergem de acordo com as concepções, o que exige um olhar aprofundado acerca da formação dessa identidade para nos distanciarmos das definições equivocadas e discriminatórias. Assim como verificaram Silva e Pereira (2015, p. 101), ao pesquisarem a juventude Tremembé, para conhecer a juventude do Assentamento Maceió, “é necessário conhecer em que diversidades essas juventudes se constroem, assimilam as culturas de seus antepassados e, ao mesmo tempo, reelaboram práticas socioculturais que influenciam no caminhar dos tempos novas concepções sobre ser jovem”.

Nota-se que, o espaço, a cultura e a temporalidade, ainda são fortes aspectos influentes na identidade dos jovens do campo, compreende-se que as vivências e valores adquiridos em seus processos de socialização, bem como as relações estabelecidas ainda são majoritariamente definidoras das escolhas e caminhos trilhados. Portanto, não dá para definir uma única identidade, pois neste mesmo espaço é possível deparar-se com uma diversidade, proveniente de fatores econômicos e culturais, uma vez que estes transmutam diante de uma sociedade capitalista e de um mundo globalizado que permite cotidianamente um novo jeito de pensar, consequentemente um novo jeito de se reconhecer como jovem.

O jovem de contexto rural, embora distante geograficamente do contexto urbano, não está privado do amplo conhecimento de mundo. O acesso às tecnologias, principalmente a internet, permite hoje o acesso a um leque de conhecimentos em âmbitos diversos, intelectual e culturalmente falando, que interligam tantas outras diversidades. Neste panorama de visão de mundo, Carneiro (2007) nos remete a percepção da existência do que nomeia como “novas mentalidades no contexto rural”, não com a intenção de destacar características que

classifiquem a divergência entre o rural e o urbano, mas sim perceber a aproximação dos gostos, percepções e anseios que identificam os jovens de contexto rural e urbano e como esta relação exige da educação um novo posicionamento, quanto as suas abordagens e metodologias.

Este contexto atribui ao educador o difícil papel de desenvolver metodologias atrativas e adequadas para um ensino de sociologia destinado ao jovem rural atual, valorizando a identidade ao mesmo tempo em que disponibiliza e incentiva as diferentes formas de aprendizagem.. A maioria dos jovens dispõe do acesso ao conhecimento de forma fácil e atrativa, através da internet, o que pode ser considerado sob dois vieses, como um desafio às aulas de sociologia e, por outro lado, como um recurso que pode ser utilizado por ela. Sobre os desafios da sociedade informatizada, Oliveira e Costa (2009) já nos propunha esta reflexão ao afirmar que:

O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas tem provocado inúmeras transformações na sociedade contemporânea. A virtualidade das novas mídias está acarretando novas maneiras de aprender e ensinar, na quais as dimensões de tempo e espaço são percebidas como mais flexíveis e mutáveis e a imensa quantidade de informações é transmitida velozmente, desafiando, portanto, a educação a ter um novo papel e pensar novas práticas para novas demandas. (OLIVEIRA E COSTA, 2009, p. 157).

A partir da pesquisa realizada, foi constatado que a professora geralmente utiliza como recursos o livro didático, data show e xérox de textos. As aulas são comumente expositivas e dialogadas, com interatividade nos debates que se desenvolvem diante dos conteúdos. De modo que também são comuns também os seminários. A professora ressalta que procura iniciar sempre os conteúdos com um debate prévio do que será abordado, utilizando como prática inicial “uma forma participativa através de interpretação de texto, música em debate ou vídeo que sejam voltados para a atualidade e realidade social do educando que possam estar relacionados aos conteúdos” (PROFESSORA MARIA, 35 anos).

Além das atividades de sala de aula, é proposto aos alunos outras atividades voltadas para o contexto sociológico, como pesquisas, participação em palestras, segundo a professora Maria. Estas encontram-se geralmente voltadas para temas como política e cidadania, possibilitando um debate e incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos. Como evento voltado para a área de ciências humanas, eles realizam o “Júri-

simulado”⁵⁹, que aborda questões sociais e da realidade do assentamento, incitando ao educando, uma análise e tomada de posição diante das situações atuais.

Nota-se que a escola e as metodologias vão se resignificando diante das novas demandas sem afastar-se da sua identidade educacional. A busca por novas metodologias e a adequação dos professores mostra o empenho por uma educação de qualidade que seja ofertada de forma justa ao jovem de contexto rural. Diante destas novas demandas, Silva (2009) destaca que “as técnicas nascem das necessidades contemporâneas e do saber acumulado e apropriado pelo artesão e pelo professor” (SILVA, 2009, p. 68).

Dessa maneira, embora as metodologias sejam pensadas de acordo com a realidade do educando e o professor se sinta desafiado a entrar no mundo das tecnologias, e a buscar se adequar a um novo modelo de ensinar e aprender, nota-se que os resultados ainda são insatisfatórios. Mesmo percebendo na prática uma participação e interação dos educandos, estes ainda anseiam por metodologias que esclareçam uma maior significância do ensino de sociologia. Nos questionários aplicados e nas entrevistas realizadas são perceptíveis algumas objeções relacionadas às metodologias, onde afirmam acharem a disciplina interessante e importante na formação do educando, porém, no que se refere às metodologias, afirmam que poderiam ser repensadas. Como fica claro nas falas dos alunos, Miguel, Gabriel e Bárbara:

“Poderia ter mais aulas práticas. Na minha opinião se aprende mais nas aulas práticas do que nas teóricas.” (Miguel, 17 anos).

“Deveria diversificar as formas de ensino, incluindo ao processo, dinâmicas avaliativas, sem fugir do propósito inicial.” (Gabriel, 17 anos).

“Além das aulas teóricas serem bastante produtivas, acho que poderia melhorar nas práticas. Fazer aquilo acontecer.” (Bárbara, 16 anos).

As contestações e exigências dos educandos em relação às metodologias, não são exclusivas da Escola do campo. É comum a exigência por aulas práticas, interativas que ocupem e movimentem as aulas, pois o acesso rápido aos conteúdos eles já dispõem facilmente, o que os leva à procura de aulas mais atrativas e significativas. No entanto, ao serem questionados, sobre o que seriam aulas significativas, descrevem os debates, o júri-simulado, pesquisas na comunidade, como forma prática e atrativa de aprendizado.

As metodologias na disciplina de Sociologia consistem em uma temática muito discutida desde sua inserção no Ensino Médio. A busca pelo currículo ideal e metodologias

⁵⁹ Simulação de um tribunal judiciário, onde os envolvidos têm funções predeterminadas, seguindo as etapas: Socialização das idéias nos grupos; Defesa da tese inicial; Debate entre grupos; Considerações finais; Veredito. Disponível em: <http://ssasociologia.blogspot.com>.

assertivas tem sido um dilema enfrentado no processo de legitimação da disciplina, visto que tem o desafio de sistematizar o ensino partindo da aproximação do conteúdo teórico-científico e das práticas cotidianas que divergem nas mais variadas realidades. Neste sentido, não é possível metodologias consolidadas e sim flexíveis às situações e realidades de ensino. Visto que a Sociologia não tem a pretensão de formar “mini-sociólogos”, mas contribuir para a formação e desenvolvimento do pensamento sociológico dos jovens educandos.

4.4 Práticas avaliativas

A avaliação consiste em umas das principais atividades realizadas no processo educativo, visto que quando realizada internamente, permite a instituição um acompanhamento do desenvolvimento do educando, ofertando subsídio para que possa intervir em prol de um melhor aprendizado. Portanto, não se pode resumir o processo avaliativo a aplicações de testes seletivos, gerando apenas resultados quantitativos, como já afirma Libâneo (1994):

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

No que concerne ao processo avaliativo do Ensino Médio, este, além de contar com os métodos avaliativos internos, planejado e organizado de acordo com o PPP, conta com a realização de provas externas. Dentre elas, encontra-se o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), ambos avaliam a aprendizagem das disciplinas de Português e Matemática, e através dos resultados, diagnosticam a qualidade da educação ofertada. O SAEB também avalia o perfil socioeconômico dos alunos. Além desses, há o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que tanto é um meio de avaliar os sistemas de ensino e pode ser incorporado a programas de seleção para ingresso nas universidades, sendo para muitos educandos do contexto rural, o principal meio de se chegar à universidade.

As avaliações externas têm sido fator influente na elaboração de currículos e organizações metodológicas no espaço escolar, visto que implicam de forma direta nos Índices de Desempenhos da instituição, classificando a qualidade da educação, o que exige das escolas uma preocupação com a organização do currículo, horários e atividades voltadas para as competências exigidas e para as disciplinas avaliadas com maior rigor.

No entanto, a Escola do campo, muito embora considere em suas atividades as competências e habilidades exigidas nas provas externas, o que se confirma nos resultados satisfatórios obtidos, parte do pressuposto de que a avaliação não se resume a aplicação de testes meramente seletivos, ainda que seja necessário também apresentar dados quantitativos quanto ao rendimento dos educandos. A educação do campo preza por uma avaliação contínua, que analisa o desenvolvimento do educando em sua totalidade e que tenha uma contribuição significativa para sua aprendizagem e formação. De acordo com o PPP da Escola Nazaré Flor (2016), o processo avaliativo é compreendido da seguinte forma:

Para cada área do conhecimento e tempos educativos serão definidos critérios específicos de avaliação que consigam avaliar o desenvolvimento pessoal e coletivo dos/as educandos/as, na sua totalidade como seres humanos. Estes critérios serão previamente apresentados e discutidos com a turma para que haja transparência e os educandos possam também ser protagonistas do processo avaliativo. Entre os diversos mecanismos de avaliação, destaca-se a importância da autoavaliação. (PPP, 2016).

Neste contexto, os educandos são avaliados em todos os tempos educativos, desde o escolar ao tempo comunidade. A avaliação acontece de forma contínua utilizando de diferentes metodologias, geralmente adequadas às propostas e objetivos de cada componente curricular, bem como a missão de formação que a Escola do Campo assume. Seguindo os critérios debatidos e acordados com os educandos em sala, as atividades avaliativas vão variando no decorrer dos bimestres, como forma de atender às necessidades da escola e dos educandos, buscando garantir tanto os resultados quantitativos, quanto qualitativos. Dentre os instrumentos avaliativos comumente utilizados encontram-se:

[...] avaliação escrita (testes, trabalhos individuais e grupais); seminários para verificação da dinâmica, participação e expressão oral, comunicação e apropriação dos conhecimentos; visitas às famílias (inserção profissional, experimentos e a participação do aluno e aluna no meio social); estudo dirigido; caderno de campo; avaliação e auto avaliação do final da etapa entre educadores/as e educandos/as para discutir comportamento, atitudes e convivência; relatórios de atividades feitas no tempo-espço comunidade, apresentados na escola. (PPP, 2016).

Compreende-se que a Escola do campo dispõe de uma dualidade no que diz respeito ao seu processo avaliativo, o que exige uma atitude consensual, onde seja possível adequar um processo avaliativo que atenda às exigências das provas externas e do modelo de sociedade atual, bem como os objetivos formativos da educação do campo embasada numa pedagogia do movimento em favor da valorização do campo. Neste contexto, em meio a uma entrevista, a professora Luisa que voltou a lecionar sociologia no ano de 2020, explica que é possível fazer esta aproximação, pois compreende que os resultados são consequências da

formação humana e social que a Educação do campo proporciona. Nas palavras da Professora Luisa:

A gente se preocupa com a formação e o aprendizado do educando, principalmente a formação humana, formação de vida, se ele consegue ter um resultado favorável, positivo no processo de avaliação é consequência do aprendizado que ele adquiriu para a vida. (PROFESSORA LUISA, 37 ANOS).

A disciplina de Sociologia segue os métodos avaliativos propostos pela escola, trabalhando com debates, pesquisas, seminários, provas escritas, produções textuais, atividades realizadas tanto no tempo escola, quanto no tempo comunidade, que possibilitem acompanhar o aprendizado do educando na disciplina. O processo avaliativo neste componente curricular se dá de forma qualitativa, apreendendo as produções do educando, não somente nas atividades da disciplina, mas suas produções e atuações de modo geral, pois, compreende-se que a Sociologia não se limita à compreensão de teorias, mas contribui para a formação de um sujeito ativo na sociedade. Segundo as professoras Luisa e Maria, é possível avaliar o aprendizado do educando na disciplina de Sociologia, a partir das seguintes concepções:

Quando o jovem já entende sua importância no mundo e sua necessidade de participação política, quando ele já se reconhece. Quando demonstram interesse em participar das manifestações, quando se sentem sujeitos das suas histórias. (LUISA, EX- PROFESSORA DE SOCIOLOGIA, 37 ANOS)⁶⁰

Avalio de forma qualitativa, pois percebo que a maior parte dos alunos participa dos debates, interage, participam dos movimentos sociais por defesa dos direitos da sociedade camponesa. (PROFESSORA MARIA, 35 ANOS).

De acordo com as concepções de avaliação relatadas, compreende-se a conexão com o modelo de currículo proposto pela Educação do campo. Trata-se de um espaço de aprendizagem que preza por uma educação que apresente sentido empírico na vida do educando, o que justifica as particularidades no seu modelo de ensino e avaliação. Valorizando o contexto histórico e social do jovem de assentamento, que reconhece a luta do movimento como a base da sua identidade e que nos remete a um campo de investigação sociológica, visto que não se tem aqui a pretensão de julgar mecanismos de avaliação como certo ou errado, mas sim conhecer as divergências e peculiaridades que a disciplina de Sociologia se depara constantemente.

⁶⁰ Professora de Sociologia, com formação em Pedagogia e História.

5 ESCOLA NAZARÉ FLOR, LUGAR E POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: uma intervenção como proposta.

O último capítulo aborda experiências vivenciadas no campo de pesquisa, permeando discussões acerca do ensino de Sociologia e sua dinâmica na escola pesquisada. Além disso, partindo das observações realizadas concernentes ao currículo e metodologias do ensino de Sociologia, foi apresentada uma proposta de intervenção a fim de contribuir positivamente para o ensino de Sociologia na Escola Nazaré Flor.

As experiências vivenciadas no contexto da escola contribuíram significativamente para a compreensão da dinâmica do ensino de Sociologia na educação do Campo. Diante do vasto espaço de observação e das diferentes relações que compõem o cotidiano da escola pesquisada, foi possível perceber desde as especificidades, até os problemas enfrentados pela escola no que diz respeito ao ensino desta disciplina. Pois se trata de uma instituição convicta e sólida em relação à sua filosofia e objetivos de luta, mas que assim como as demais escolas, vivencia também os percalços que assolam a educação brasileira.

O ambiente proporciona de fato um encantamento, o que se faz necessário um olhar sociológico a fim de estabelecer o foco e manter o distanciamento, visto que a cada experiência vivenciada, não se obtém apenas informações e dados, mas se apreende algo modificador, que nos toca e impulsiona um novo olhar. Tecendo relações com a experiência do trabalho docente de Tardif (2000), compreende-se que “em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo” (TARDIF, 2000, 209/210). Não é diferente quando se trata do trabalho do pesquisador, quando este também é professor, pois o envolvimento acontece diante da experiência, possibilitando transformações no olhar, no pensar e até mesmo no agir.

Para compreender melhor as relações que se tecem na Escola pesquisada a partir da óptica do próprio educando, a fim de pensar melhorias para o Ensino de sociologia, foram realizadas como metodologia acessível e significativa, as “Rodas de conversa”⁶¹ estruturadas a partir de um roteiro de atividades e temáticas voltadas para educação do campo, ensino de sociologia e vida no campo, possibilitando a partir da “troca dialógica” e aproximação entre pesquisador e pesquisado, a produção de um conhecimento que se adéqua através desta interação (Melucci, 2005).

⁶¹ Metodologia dialógica realizada em grupo, a partir de uma ou mais temáticas.

5.1 Rodas de conversa – Concepções e perspectivas da juventude da Escola Nazaré Flor.

As rodas de conversa consistem em uma metodologia que possibilita uma dinâmica dialógica, hoje muito utilizada principalmente em meio à juventude. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, e objetivar informações referentes ao processo de aprendizagem e o ensino de Sociologia, considerou-se esta metodologia cabível para o que se propunha. Pois para compreender a dinâmica do ensino de Sociologia nesse espaço de aprendizagem, faz-se necessário conhecer o contexto em que se tecem essas relações, de acordo com Melo (2014), “A coleta de dados por meio da *Roda de Conversa* permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere”(MELO 2014, p.33).

Assim, elaborei seguindo um roteiro adequado à realidade dos jovens educandos do campo e com os devidos cuidados metodológicos com o foco e os objetivos que as rodas de conversa exigem, visto que os assuntos se multiplicam no calor do momento vivenciado, os jovens têm anseio por expressar-se sobre diferentes temáticas. Na primeira experiência, foi perceptível que mesmo o foco inicial sendo o ensino de Sociologia, o debate se direcionava para um amplo campo de discussões. Pois me encontrava em meio a um grupo de adolescentes, que compartilhavam de conhecimentos e vivências comuns, havendo momentos em que eles davam direcionamentos ao debate. O que me serviu como base para a organização de outro roteiro e aprimoramento da dinâmica, otimizando o tempo a fim de obter melhores resultados. Tecendo relações com a dinâmica dos grupos focais, considera-se a partir da concepção de Gatti (2005) que:

Com esses procedimentos, é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas. (GATTI, 2005 *apud* MELO e CRUZ, 2014).

Assim, optou-se pelas rodas de conversas, acontecendo tanto em sala de aula, quanto na biblioteca, com a presença variável de 10 a 12 alunos em cada atividade, havendo aqueles que pediam para participar novamente, e em outros casos aqueles que eu pedia sua participação, visto que já haviam compreendido o sentido das atividades. O tempo variava entre 1 h e 1h 30, gravado em forma de áudio, com seus consentimentos. Assim, definimos conjuntamente as regras e como se daria a dinâmica da atividade.

O primeiro momento é sempre desafiador, ao deparar-se com o novo, é comum certo receio e quando se entra em campo com expectativas, estas sensações se intensificam na busca por confirmações. No entanto, a roda de conversa se mostrou como surpreendente, no acréscimo de informações, que se mostravam não como respostas pré-concebidas, mas como o despertar da experiência de se vivenciar o momento. Para isso, antes de cada atividade, eu procurava fazer uma espécie de acolhida, iniciando sempre com uma reflexão acerca do ensino da Sociologia. Levando fragmentos de textos ou frases de autores conhecidos que estivessem relacionados com suas vivências, visto que as rodas geralmente se estendiam no horário, assim havia sempre um chocolate para acompanhar os debates.

As rodas de conversas iniciaram após um momento de observações, pois já tinha um prévio conhecimento da escola e sua dinâmica e já não era uma total estranha para os educandos. Esse primeiro momento, consistiu em uma apresentação da pesquisa e das atividades que viriam a ser desenvolvidas. Os educandos foram escolhidos pelo professor de Sociologia, entre as turmas de 1º, 2º e 3º ano, não havia critérios específicos, contanto que variassem desde os mais atuantes àqueles considerados pelos professores “mais desinteressados”.

O espaço utilizado foi uma sala de aula desocupada, ao chegarem ao espaço destinado, antes mesmo de esclarecer as principais informações, alguns educandos já iniciavam suas indagações, pois vinham munidos de questionamentos a respeito do meu papel e minhas pretensões. As perguntas resumiam-se em: “Você é professora de sociologia?”; “Vai ficar no lugar da professora de Sociologia?”; “Para que é essa pesquisa?”⁶² Mostrando-os tanto receptivos, quanto curiosos.

O desafio naquele momento era conduzir atividades que incitassem a participação e o envolvimento dos educandos, porém não tive muitas dificuldades, pois ainda que houvesse aqueles mais tímidos, a maioria gostava de participar. Assim, iniciaram-se as reflexões acerca das concepções dos educandos sobre escola do campo e ensino de Sociologia. As participações ocorreram de formas distintas. Ao tratarmos da escola do campo, esta se configurou em diferentes concepções, prevalecendo como “possibilidade de emancipação”, “símbolo de resistência” e “construção e preservação da identidade do povo do campo”. Nota-se que os educandos, concebem a escola como um espaço formativo, que visa principalmente à formação identitária do povo do campo.

⁶² Fragmentos de falas das rodas de conversas

Segundo a educanda Mayra (16 anos) a escola “é uma experiência de conhecimento formativo. A gente vem aprendendo através das ações, das práticas. A gente passa a compreender e crescer muito depois que entra nesse colégio”⁶³. Percebe-se na fala dessa educanda, a diferença entre a Escola Nazaré Flor e suas antigas escolas onde realizou o ensino fundamental, deixando claro que a Escola do campo, forma um indivíduo conhecedor da sua realidade e que a partir disso possa defender e lutar pelos direitos do povo do campo. Em tempo, a educanda Bianca (17 anos) destaca que “a escola vê a gente como principal personagem, e aqui na escola, nas escolas do campo, a gente tem a oportunidade de ter uma visão mais ampla, a nossa experiência aqui é de conhecimento crítico.”.

Dando seguimento à roda de conversa, iniciou-se um debate acerca da importância da Sociologia como disciplina no ensino médio. De modo geral, entraram em um consenso que a sociologia era a disciplina que mais permitia a compreensão da realidade. Visto que possibilita desde uma compreensão da teoria proposta nos currículos, quanto à realidade vivenciada no campo, desenvolvendo o pensamento crítico, levando-os a analisar esta realidade. No que concerne os conteúdos trabalhados na disciplina, listaram aqueles que mais se relacionam aos seus cotidianos, dentre eles: Preconceitos e discriminação; Divisão da sociedade; Desigualdades sociais; Movimentos sociais; Política; Direitos e deveres; Sistema capitalista e socialista; Teoria marxista; Problemas sociais rurais e urbanos.

Os temas citados estão de fato presentes nos documentos curriculares que embasam o ensino de Sociologia na escola pesquisada, variando entre conteúdos referentes às três séries do ensino médio, bem como relacionados às habilidades propostas pela BNCC. Retomando a análise curricular e metodológica, a abordagem destes temas ocorre geralmente a partir de exposições de teorias e debates, o que encaminhou o diálogo da roda de conversa por um debate acerca das metodologias utilizadas nas aulas. Segundo os educandos, as aulas são bem estruturadas, no entanto exigem melhorias no que diz respeito às metodologias.

Ao questionar os educandos sobre o que poderia melhorar, surgiram diversas ideias, dentre elas: “Aulas mais práticas”; “Maior tempo de aula”; “Mais espaço para participar de debates”; “Maior aproximação entre as teorias e a realidade”⁶⁴, dentre outras. É perceptível que essas questões se repetem na maioria das pesquisas voltadas para o ensino de Sociologia. Compreende-se que o educando ainda não percebe com clareza a importância e o significado da disciplina para sua vida e propõe a aproximação da disciplina com sua realidade, a fim de torná-la palpável, ou seja, significativa.

⁶³ Falas da roda de conversa, consentida pela educanda.

⁶⁴ Fragmentos das falas dos educandos nas rodas de conversas.

A primeira roda de conversa, em seus acertos e falhas, foi a base para estruturar as futuras rodas. No entanto, o momento não deixou de ser surpreendente e instigante. Sempre acontecia algo inusitado e repleto de ricos conhecimentos. Na segunda roda, ao chegar à sala, organizada pelos educandos, deparei-me com um espaço organizado em formato de mística, a acolhida já não foi feita por mim, mas pelos próprios educandos, onde foi recitado parte de um poema, proporcionando uma sensação de acolhimento, ao mesmo tempo que nos incitou a um debate sobre nosso papel enquanto cidadão na sociedade atual, em que buscamos discutir a identidade do jovem do campo e suas pretensões voltadas para a educação. De acordo com a educanda Eduarda, “o que a gente busca enquanto educando, principalmente do campo é a conquista de direitos, direito à igualdade racial, igualdade de gênero, direito à educação do campo.” (EDUARDA, 17 anos).

Imagem 17 – Poema recitado na roda de conversa.⁶⁵

Mas quem dera que um dia
Venha se realizar
A conquista dos direitos -
A verdade a triunfar -
Tecendo a cada momento
A visão da irmandade
E assim mulher e homem
Venham a ter mais igualdade!

57

Imagem 18 - Espaço organizado para a segunda roda de conversa



Fonte: Arquivo da autora (2019)

Após este momento reflexivo, a roda concretizou-se a partir de duas atividades incentivadoras. Um “bate e volta de palavras”⁶⁶ e em seguida a “representação de objetos”⁶⁷,

⁶⁵ @maceio35anos. Disponível em: <https://picbabun.com/maceio35anos>. Acesso: 03 de Abril de 2020

sendo eles: a bandeira do MST, foice, enxada, livro de Sociologia, carteira de trabalho, fotos de família, dinheiro e certificado. Foi perceptível em ambas as atividades uma conexão entre os educandos, onde as representações, os significados mantinham o mesmo sentido em suas falas. Conduzindo um diálogo voltado para seus cotidianos, seus enfrentamentos, perspectivas e lutas, que se mostraram semelhantes durante a atividade. Configurou-se em um momento dinâmico e reflexivo, visto que os educandos sentem a necessidade de falar de seus sonhos, anseios e opiniões, como é visto nos fragmentos de suas falas.

“ A carteira de trabalho, representa o meu futuro, pois tenho fê que vou me formar e trabalhar um dia”.

“O MST é o movimento que defende nossa escola e luta pelos direitos dos trabalhadores”.

“A foice representa a luta do povo do campo que luta por seus direitos, além de representar o trabalho do campo para garantir sustento”.

“O certificado representa sonhos, pois com toda dificuldade eu sei que vou conseguir aquilo que realmente almejo tanto pessoal, quanto profissionalmente”.⁶⁸

As rodas de conversa se constituíram como uma forma de abrir espaço para expressar, tanto opiniões, quanto sentimentos. Isso privilegiou a autonomia dos educandos, possibilitando um momento de construção de conhecimento coletivo, incitando problematizações, reflexões e superação de problemas, sempre por meio do diálogo. De acordo com Campos (2000), “não há sujeito sem Desejo, Interesse e Necessidade e, portanto, não haverá forma de expressá-lo sem que juntos apareça pedaços do próprio sujeito, ou seja sem que se manifeste a sua singularidade”. (CAMPOS, 2000, p 35).

A terceira e última roda de conversa, partiu de pontos específicos voltados para o ensino de Sociologia e Educação do campo, iniciando com uma análise de imagens categorizadas entre atualidades, ensino de Sociologia e educação do campo, dentre elas encontravam-se temas como: capitalismo, desigualdade social, Estado, trabalho, preconceito, condições precárias de ensino, clássicos da sociologia, ruralidades, dentre outros. O objetivo era compreender a partir de que perspectiva analisariam as imagens e que sentido atribuiriam aos conteúdos. Em meio a risos e timidez, entre anseios e criticidades, escolheram e comentaram as imagens que mais se identificavam. Notou-se que os argumentos fundavam-se

⁶⁶ Atividade realizada na roda de conversa, onde a cada palavra lançada, os educandos falavam espontaneamente uma outra palavra relacionada. As palavras variavam entre escola, família, trabalho, sonhos, sociologia, juventude, MST, dentre outras.

⁶⁷ Atividade realizada na roda de conversa, onde cada educando escolheria dentre objetos exposto, um que representasse sua história de vida, socializando dentre o grupo sua importância.

⁶⁸ Falas dos educandos durante a atividade, consentida por eles.

sempre na crítica ao capitalismo, onde ficou claro na situação, em que o educando Arthur, ao escolher a imagem do modo de produção industrial, expressou-se da seguinte forma:

Justamente em Marx, houve uma contraposição ao sistema capitalista. A imagem está representada pela indústria, e as mudanças dos meios de produção afetaram negativamente a sociedade, causando problemas e desigualdades. A sociedade atual está atualizada em uns termos e desatualizada em outros. (ARTHUR, 17 anos)

Nota-se que o embasamento dos participantes se assemelha no cerne de seus posicionamentos e opiniões, seus conhecimentos de fato são configurados em suas histórias de luta, fazendo alusão ao MST e aos valores da vida no campo, em seus exemplos e referências. Assim, dentre suas falas destacaram que: “como no movimento, a gente aprende a lutar por nossos direitos”; “a gente se prepara para enfrentar os problemas sociais como no MST”; “estou inserida no MST, desde que me entendo por gente”, “a gente faz parte do movimento, querendo ou não, os nossos avós lutaram pelas terras”⁶⁹. Nestas, ficam explícitas suas bagagens históricas e culturais, presentes em seus argumentos e posicionamentos.

A Sociologia se faz presente ainda que discreta, as referências a esta são poucas. Associam os conteúdos com facilidade à disciplina de Práticas Sociais Comunitárias – PSC, onde segundo eles, proporciona a compreensão desses conteúdos diante das suas realidades. Dando continuidade ao debate, foram lançados alguns temas a fim de direcionar a roda de conversa para o ensino de sociologia, partindo da temática “aulas significativas”, nesta mais uma vez veio à tona as metodologias e conteúdos, perpassando desde relatos de indignações, quanto possibilidades de melhorias na prática do ensino de Sociologia. Dentre as sugestões constavam:

“Poderia ter rodas de conversas, porque na sala a gente aprende de uma outra forma, nas rodas de conversas a gente vai além.” (Miguel, 17 anos)

“Já que a sociologia engloba o campo social, então podia ter uma interação com as outras disciplinas, tipo história, filosofia. Podia ser nas aulas mesmo e direcionar um debate.” (Pedro, 16 anos)

“Poderia ser realizado júri-simulado na própria aula, dividir grupos e a gente defender temas. Acho que ficaria muito interessante, pois todos prestam atenção quando são os próprios alunos que conduzem.” (Eduarda, 17 anos)

Além disso, a aluna Eduarda (17 anos) acrescentou que “Poderia ser realizado também um plano de aula que relacionasse o campo experimental com a parte da sociologia que trata as transformações que ocorreram ao longo da história, a agricultura e saberes populares.”

⁶⁹ Fragmentos das falas dos educandos nas roda de conversas, consentidas por eles.

Instigada pela repercussão das rodas de conversa, procurei focar nas entrevistas a questão das metodologias. Os relatos foram comuns entre professores, alunos e gestão. No que concerne às aulas práticas do ensino de Sociologia, estas vem acontecendo atreladas a disciplina de Práticas Sociais Comunitárias – PSC⁷⁰, visto que assume o importante papel de compreender e desbravar as riquezas da comunidade. No entanto, em alguns casos, não fica de forma clara para todos os educandos que há essa relação tão próxima, o que os levam a visualizar as disciplinas de forma distintas, questionando as metodologias do ensino de Sociologia, por não dispor de aulas práticas, o que impulsionou a proposta de intervenção, apresentada posteriormente.

5.2 Proposta de intervenção

A partir da metodologia das rodas de conversa, foi possível uma maior aproximação com os educandos e, conseqüentemente, com suas realidades. É notável que o ensino de Sociologia venha aos poucos encontrando dentre as mais variadas metodologias uma (re) significação de seu papel no Ensino Médio, legitimando sua importância como disciplina. Trata-se de um processo de adequação e contextualização do ensino, visto que a reprodução teórica conteudista não tem atingido grandes resultados.

Neste contexto, faz-se necessárias estratégias de ensino que valorizem o educando e todo seu contexto, como eixo fundamental no processo de ensino, reconhecendo-o como sujeitos importantes e ativos neste processo. Pois compreende-se que as falhas são geralmente decorrentes de um ensino que não pensa o jovem a partir de suas múltiplas identidades, desconsiderando os contextos, mantendo dessa forma um distanciamento que impossibilita um ensino significativo. Carrano (2011) nos incita a uma reflexão a partir destas questões, quando afirma que:

Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas salas de aula e espaços escolares com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos. Dito de outra forma: torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização. (CARRANO, 2011, p.19).

⁷⁰ Proposta Curricular da Educação do campo – Componente curricular integrado do currículo das escolas de ensino médio do campo. Principais objetivos: a) Impulsionar ações de transformação da realidade; b) Trabalhar vínculo da escola com a comunidade e da comunidade com a escola; c) Trabalhar a formação política, desde, a matriz da formação humana, da organização coletiva, da cultura e da luta social. – (Conteúdo concedido pela gestão da escola pesquisada).

A Escola do campo, em termos gerais, adequa-se a uma estrutura democrática, onde há participação e inserção do jovem na organicidade, mostra-se uma escola viva, onde os alunos fazem parte de forma ativa na construção do conhecimento. Tornando-se nítido principalmente nas disciplinas práticas da base diversificada, bem como no movimento que se faz presente no contexto da escola do campo. Por configurar-se nestes aspectos de uma pedagogia democrática, capaz de formar cidadãos críticos e atuantes é que se pensou uma maior aproximação desta realidade com o ensino de Sociologia. Nesta perspectiva é possível retomarmos uma análise da dinâmica e currículo da Sociologia neste modelo de aprendizagem.

5.2.1 Ensino de Sociologia – Retomando reflexões acerca do currículo e metodologias

É válido ressaltar que a Sociologia por tratar-se de uma disciplina relativamente nova, dispõe de uma luta por significância e permanência na educação básica. O que valida a importância das pesquisas acadêmicas e debates sobre o currículo desta disciplina. Ainda que assuma hoje obrigatoriamente espaço dentre os componentes curriculares, é notável que a busca por uma (re) significação dos conteúdos e das práticas do ensino ainda se fazem presentes.

Isso se confirma, diante das pesquisas realizadas, onde mostram que os problemas se repetem comumente ainda que em diferentes espaços e modalidades de ensino. Nota-se que a aproximação entre teoria e prática ainda é o grande desafio. É perceptível que mesmo diante das inúmeras tentativas de concretizar tais relações, ainda nos deparamos com a falta de compreensão de alguns educandos justificada por este distanciamento. A partir da pesquisa, percebe-se que o educador dessa disciplina vivencia um antigo dilema no que se refere o currículo e metodologias da Sociologia e conteúdos, principalmente destinados ao jovem do campo: “O que ensinar?” e “Como ensinar?”.

Tais questionamentos têm provocado inquietações ao longo das pesquisas sobre o ensino de Sociologia. Muitos autores se dedicaram a reflexões aprofundadas no que concerne esta temática. Há mais de uma década Sarandy (2004) já nos propunha refletir sobre a significância do ensino de Sociologia, segundo ele “[...] nem é nosso objetivo formar sociólogos ao fim dessa etapa do ensino escolar. Trata-se de promover o contato cognitivo do aluno com o pensar sociológico”. Posteriormente, Moraes (2009) afirma que “o que se pode fazer, então, no nível médio é, a partir de temas diversos [...] ir variando estratégias de ensino e enfocando ou outro aspecto sociológico, avançando então na formação do aluno e daquilo

que se entende por “pensar sociologicamente”, já para Ribeiro et al (2009), “o desafio reside na passagem ou transposição do conhecimento teórico adquirido na ‘academia’ para a educação básica [...]”.

É perceptível que muitas proposições foram formuladas desde que a Sociologia foi inserida como disciplina no Ensino Médio, alavancando seu reconhecimento, bem como contribuindo para as discussões acerca do currículo e metodologias, os problemas mais comuns já foram detectados, já se compreende os impasses e até mesmo algumas medidas, no entanto este caminho é processual e envolve todo um contexto, desde a formação dos professores de Sociologia, as práticas pedagógicas - algumas vezes provenientes de uma pedagogia ainda tradicional - bem como a visão do ensino de Sociologia e o que ele se propõe, sendo este geralmente conduzido pelo modelo de sociedade ou instituição que se segue. O que no remete a reflexão sobre o ensino de Sociologia que estamos promovendo. Neste panorama Ianni (1989) nos afirma que:

[...] a Sociologia é uma forma de autoconsciência científica da realidade social. Tem raízes nos impasses; problemas, lutas e ilusões que desafiam os indivíduos, grupos, classes, movimentos, partidos, setores, regiões e a sociedade como um todo. É claro que as fórmulas dos sociólogos são individuais. Há aqueles que reconhecem alguma, ou muita, relação entre as suas reflexões e o jogo das forças sociais, grupos, classes etc. Toda produção sociológica aparece identificada com um nome, autor, escola, instituição, centro, instituto. Mas a Sociologia do conhecimento já avançou o suficiente para revelar, a uns e outros, que o pensamento sociológico guarda uma relação complexa e essencial com as condições de existência social, ou configurações sociais de vida, de setores, grupos, classes ou a sociedade como um todo. (IANNI, 1990, p.9).

É visto que o ensino de Sociologia não se configura de forma unificada, pois diverge a partir das diferentes concepções e perspectivas do sociólogo e/ou professor de sociologia. No entanto, este geralmente se propõe de forma referenciada, levando em consideração as correntes sociológicas e teorias renomadas. Além disso, tem se concebido por muito tempo um ensino que transfere um conhecimento científico resignificado nos parâmetros e propostas curriculares, sendo estes provenientes do modelo de sociedade vigente, que sugere um ensino que faça valer os seus interesses. O que se torna compreensível à resistência e luta presente no cotidiano das Escolas do campo, a fim de adequar seus currículos a dinâmica do contexto social vivenciado no campo.

Por ser uma escola relativamente nova, percebe-se que esta adequação vem acontecendo e obtendo os resultados esperados. Diante desse contexto e visando uma valorização de um ensino de Sociologia que mantenha relação com as condições sociais de existência e com a realidade social. Assim, pensou-se através desta proposta, uma maior

valorização do contexto e conhecimento de mundo dos principais sujeitos da aprendizagem - os educandos - buscando tornar esta de fato significativa.

5.2.2 Proposta de intervenção: O educando e a construção do plano curricular da disciplina de Sociologia.

Diante das reflexões realizadas durante a pesquisa, compreendo que o ensino de Sociologia não pode ser uma mera reprodução conteudista e que não deve ser transmitido como conhecimento teórico construído na universidade, pois isso priva a compreensão ampla e contextualizada deste aprendizado, e não é objetivo introduzir um conhecimento apenas arraigado na teoria sociológica. O intuito é inserir um conhecimento contextualizado, capaz de despertar a “imaginação sociológica” (MILS, 1969) do educando. Para que esta aprendizagem aconteça, faz-se necessário partir das experiências dos sujeitos da aprendizagem e de seu contexto, entendendo-os como seres atuantes neste processo, desde a construção do currículo, escolha dos conteúdos, quanto às metodologias e práticas realizadas.

A construção do conhecimento sociológico deve acontecer de forma assimilativa. Com base na pedagogia de Freire e nas premissas educacionais do MST é válido propor uma intervenção que permita a participação dos educandos na construção do conhecimento, no processo de organização dos conteúdos e metodologias específicas da disciplina de Sociologia. Pois acredita-se, que um trabalho coletivo na elaboração de um plano de ensino possa vir a favorecer ainda mais o trabalho e resultados da escola.

Neste sentido, é importante envolver o educando desde cedo no contexto democrático, potencializando sua autonomia e atribuindo responsabilidades de opinar e decidir em seu processo de aprendizagem. Nota-se que os alunos da escola Nazaré Flor estavam aptos para participarem diretamente neste processo, visto que destacam de forma coerente os problemas e possíveis modificações que se poderiam ter nas aulas de Sociologia. É notável que os papéis desenvolvidos por eles na organicidade da escola, lhes fazem compreender a importância da participação e atuação no curso da aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com Freire (2015):

O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. [...] No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 2015, p. 91 -92).

O produto final dessa pesquisa visa, além das reflexões realizadas e da intervenção proposta, contribuir para um melhor ensino de Sociologia na Escola do campo Nazaré Flor, a partir das sugestões que os alunos trouxeram nas rodas de conversa. Trata-se de um processo inconcluso, visto que a intenção era concretizar a proposta aqui apresentada, como uma forma de finalizar o ciclo das rodas de conversas desenvolvidas durante a pesquisa. No entanto, não foi possível, frente às suspensões das aulas presenciais⁷¹, ocasionada pelo momento de pandemia⁷², que tem afetado bruscamente nossa sociedade. Sendo assim, a proposta foi apenas estruturada com base em diálogos com professores e educandos e com o apoio da gestão da escola e espera-se que posteriormente eu possa desenvolvê-la no campo destinado.

Neste panorama, instigada pela busca por maiores significados nas aulas de Sociologia e pautada no sistema de organicidade da Educação do campo, a presente proposta sugere três etapas, sendo as duas etapas iniciais, dialógicas, visto que o diálogo segundo Freire (1921/2019, p. 109) “é uma exigência existencial [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”. E por fim a etapa prática, onde proponho executar as sugestões metodológicas direcionadas às aulas de sociologia, de modo prático e contextualizado.

Nesta perspectiva, contei com a participação dos educandos coordenadores de Núcleos de bases – Nb’s; educandos convidados, professores da disciplina de Sociologia e da disciplina de Práticas Sociais Comunitárias – PSC e gestão escolar. A fim de promover um diálogo direcionado aos conteúdos e propostas de metodologias de Ensino de Sociologia para o Ensino Médio da Escola Nazaré Flor, com o objetivo, valorizando a participação dos educandos neste processo, bem como a partir do campo de experimentação que já existe no assentamento, tornar essa disciplina mais significativa a partir de práticas que movimentem os conceitos trabalhados pelo professor no contexto vivido e experimentado pelos estudantes daquela instituição.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO - AULAS DE CAMPO COMO METODOLOGIAS SIGNIFICATIVAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA.

MEDIADORA: Professora e pesquisadora: Maria Aline Abreu Pinto

RELATOR:

⁷¹ Suspensão prevista no Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Sendo prorrogada em novos Decretos dando continuidade ao enfrentamento à disseminação do novo corona vírus no Ceará.

⁷² Pandemia do Nova Corona Vírus, causada pelo vírus SARS – CoV-2, denominado COVID-19. (Organização Mundial de Saúde – OMS)

PARTICIPANTES: Diretor ou coordenador da escola; professores de Sociologia, professora da disciplina de PSC, Coordenadores dos núcleos de bases.

APRESENTAÇÃO

A proposta de intervenção será realizada em três etapas. As duas primeiras, serão dialógicas e participativas focando principalmente nos seguintes pontos: materiais curriculares orientadores, conteúdos e metodologias do ensino de Sociologia na Escola Nazaré Flor, levando em consideração a opinião e participação de todos de forma justa e respeitosa. A terceira etapa, por sua vez, propõe o desenvolvimento de aulas práticas do Ensino de Sociologia no campo experimental. O objetivo principal é pensar um plano de ensino da disciplina de Sociologia, a partir da participação dos educandos, com ênfase na interface sociologia e campo experimental. Assim, serão organizados três encontros presenciais, sendo eles:

- 1 - Apresentação e análise do plano de conteúdos do ensino de sociologia;
- 2 - Propostas de conteúdos e metodologias do ensino de Sociologia, voltado para aulas práticas, tendo como meta conciliar e trabalhar esses conteúdos no campo experimental;
- 3 – Aula prática: O campo experimental como espaço de conhecimento sociológico;

JUSTIFICATIVA

A proposta justifica-se na possibilidade de tornar este ensino cada vez mais significativo para os jovens educandos a fim de contribuir para uma maior participação do educando na construção do ensino de Sociologia da instituição em referência, e consequentemente propagar uma maior compreensão desta disciplina, a partir de atividades práticas no campo experimental do assentamento Maceió.

OBJETIVO GERAL

Realizar uma intervenção que favoreça, por meio do diálogo, a reestruturação do ensino de Sociologia, contemplando as necessidades metodológicas e curriculares da escola Nazaré Flor.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Suscitar nos educandos um maior conhecimento e assimilação acerca dos conteúdos da Sociologia;

- Desenvolver a autonomia e valorização do educando como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem;
- Valorizar o ensino de sociologia na educação do campo e reconhecer sua significância;
- Promover um diálogo entre o ensino de sociologia e o campo experimental, a partir de aulas práticas;

ETAPAS DE ATIVIDADES

É válido ressaltar que os primeiros critérios a serem considerados nesta proposta é que não se fuja as competências e habilidades atribuídas ao ensino de Sociologia pelas políticas públicas educacionais e que se faça valer os objetivos da pedagogia do MST, que orienta a missão e dinâmica formativa neste espaço de aprendizagem, no sentido de valorizar a coletividade, o respeito às diferenças, igualdade de direitos e autonomia no processo de aprendizagem. Partindo deste pressuposto a intervenção organizar-se-á em três etapas dialógicas e práticas, compostas pelos seguintes membros:

- Mediador
- Relator
- Gestão
- Professores da disciplina de Sociologia e da disciplina de Práticas Sociais Comunitárias – PSC
- Educandos coordenadores de Núcleos de Bases (total de 16 educandos) e educandos convidados.

ETAPA 1 - Apresentação e análise do plano de conteúdos do Ensino de Sociologia

- Apresentação da proposta de intervenção e seus objetivos (Slides);
- Breve discussão sobre a importância do currículo e metodologias no ensino de Sociologia no contexto da educação do campo;
- Apresentação em slide de documentos e materiais orientadores do ensino de Sociologia na Escola Nazaré Flor, sendo eles: Plano anual de Sociologia, Inventário da Realidade e Livro didático;
- Divisão de grupos para apreciação do plano de ensino, a fim de elencar pontos importantes e possibilidades de reorganização dos conteúdos e metodologias direcionadas a aula de campo;

ETAPA 2 – Propostas de conteúdos e metodologias para o Ensino de Sociologia.

- Socialização e debate das propostas analisadas: Que ensino de Sociologia queremos?
- Aulas práticas de Sociologia;
- A importância das aulas de campo;
Organização de conteúdos e metodologias a serem trabalhadas no campo experimental, levando em consideração as etapas pré-campo, campo e pós-campo.
- Organização e inserção das aulas práticas no plano anual do ensino de Sociologia.
- Relação interdisciplinar entre a disciplina de Sociologia e a disciplina de Práticas Sociais Comunitárias – PSC – Atividades conjuntas.

ETAPA 3 – Aula prática: O campo experimental como espaço de conhecimento sociológico.

- A partir das análises dos materiais curriculares orientadores e dos conteúdos elencados na etapa anterior, serão programadas aulas de campo a serem desenvolvidas nas três séries.
- A exemplo, será desenvolvido inicialmente com os dezesseis educandos, uma aula no campo experimental.

Conteúdo⁷³: Cultura

Objetivo: Compreender o conceito de cultura relacionado à identidade cultural do Assentamento Maceió, a partir de um olhar direcionado ao campo experimental.

Metodologia: Os alunos serão divididos em quatro grupos e orientados a irem a campo com o objetivo de identificar e registrar (Fotos e descrições) técnicas e aspectos presentes no campo que simbolize a identidade cultural do assentamento.

Avaliação: A etapa pós-campo consistirá em um momento de socialização da experiência realizada, contextualizando o conteúdo trabalhado.

- Pretende-se com exemplo de aula de campo proposto, incitar e subsidiar as aulas de campo a serem realizadas a partir do contexto vivido dos educandos.

RECURSOS

Data show, notebook, cópias dos documentos curriculares, folhas A4.

⁷³ A partir de conversas virtuais, mantidas com educandos e professores da instituição pensou-se nos seguintes conteúdos a serem abordados: Trabalho, sustentabilidade, modos de produção e meio ambiente.

PRODUTO FINAL

Plano anual do ensino de Sociologia da Escola Nazaré Flor, reorganizado coletivamente com a participação dos jovens educandos da instituição de ensino, relacionando conteúdos, metodologias e atividades à disciplina de PSC, com enfoque em aulas práticas a serem desenvolvidas no campo experimental. O intuito é construir uma identidade para a disciplina em que os educandos possam identificar-se e atribuir significado ao conhecimento.

Partindo desses pressupostos, a intervenção ao final deste trabalho materializa o interesse por construir, a partir da pesquisa aqui realizada, um ensino de Sociologia significativo e contextualizado com as vivências dos jovens estudantes. Pensar a Educação do campo atualmente ainda representa um ato de resistência e de busca pela valorização desta modalidade de ensino. O ensino de Sociologia, nesse processo, pode corroborar positivamente para suscitar discussões e despertar uma maior participação dos educandos no desenvolvimento da disciplina dentro das instituições escolares. Posto isso, após a análise dos documentos que norteiam a Educação do campo, bem como de autores que nos ajudam a refletir as (des)continuidades que envolvem essa temática, a intervenção demonstra uma forma de contribuir para pensar o contexto local da Escola Nazaré Flor e de seu público no âmbito dessa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo abordou-se a historicidade da Educação do campo e como o ensino de Sociologia vem se configurando neste panorama de aprendizagem, partindo de uma pesquisa realizada na Escola do Campo Nazaré Flor, localizada no Assentamento Maceió - Ce. É válido ressaltar que seria impossível compreender esta dinâmica de ensino sem conhecer o contexto em que se concretiza a organicidade e as relações de ensino aprendizagem neste espaço. Portanto, fez-se necessário uma longa abordagem referente ao contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST, a fim de conhecer os laços históricos desta comunidade e sua estrutura atual. Além disso, buscou-se descrever os espaços de aprendizagem e suas práticas com o objetivo de aproximar o leitor da realidade vivenciada.

O objetivo da pesquisa não delimitou-se em obter respostas concretas, mas vivenciar e analisar as configurações assumidas pelos Ensino de Sociologia na escola do campo, identificando nesta dinâmica, as problemáticas e as possibilidades que compunha as práticas desenvolvidas. Nota-se que ambas temáticas – Ensino de Sociologia e Educação do campo – são campos que compõem políticas educacionais relativamente novas no Brasil, portanto vem conquistando seus espaços e legitimando-se a partir das práticas cotidianas e dos resultados obtidos ao longo desta caminhada.

Nesta pesquisa qualitativa, foi possível explorar as mais variadas metodologias, iniciando com uma revisão de literatura a fim de compreender as visões e perspectivas dos autores, bem como conhecer o estado da arte das temáticas abordadas. Além disso, as observações fizeram-se fundamentais para compreender a dinâmica e as relações que estabeleciam-se cotidianamente no processo de aprendizagem. Os questionários foram utilizados para uma compreensão mais objetiva dos perfis dos educandos e seus projetos de vida, os quais tiveram uma relevância maior e bem mais significativa nas entrevistas e nas rodas de conversas. As metodologias foram escolhidas no ritmo que se desenvolvia a pesquisa, buscando-se aquelas que mais se adequavam a realidade dos sujeitos da pesquisa.

Como uma forma de envolver o leitor nas abordagens realizadas, bem como atualizá-lo no que tange o contexto da educação do campo, o capítulo inicial versou sobre o processo histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a fim de compreender o surgimento das Escolas do Campo e a dinâmica que configura as relações de ensino e aprendizagem nesta ambiência. Uma vez que consiste em uma escola pensada e organizada a partir das premissas e pedagogia do movimento. Adjacente o contexto histórico do MST, destacou-se a trajetória de lutas pela Educação do campo, que nos serviu como base no

panorama em que se constituíram as Escolas do campo no Ceará, de modo específico a Escola Nazaré Flor.

Nota-se que a dicotomia entre o urbano e rural perpetuou-se por muito tempo no contexto social e educacional do Brasil, além de uma diferença geográfica compreendia-se também de modo social e cultural, implicando em preconceitos e discriminações. Muito embora já se tenha conseguido espaços e legitimação dentre as políticas públicas, os resquícios desse preconceito arraigado historicamente ainda se fazem presentes na atualidade. Logo a superação desses preconceitos e das desigualdades sociais tem sido bandeira de luta do MST e fator relevante nas práticas educacionais da Escola do campo.

Marginalizados nas primeiras leis referentes à Educação do Brasil, o campesinato só se atentou para a luta da educação a partir da constituição de 1988, impulsionando uma luta por direito a educação acessível e de qualidade para o povo do campo, passando a ser uma das bandeiras de luta do MST. Nota-se que consistiu em um longo processo passando a ser considerado nos documentos oficiais a partir da Lei 9.394/96 – LDB, dando seguimento a um discurso que definisse e organizasse a Educação do Campo que seria ofertada. Esse discurso obteve um maior espaço nos governos do Partido do Trabalhador – PT (2003 – 2016), onde foi possível ver grandes conquistas, dentre elas as Escolas do Campo do Ceará.

Configurando-se como um espaço de formação as Escolas do campo estruturam suas práticas educacionais pautando-se em um projeto Político Pedagógico que visa o conhecimento de mundo e o contexto social dos jovens que protagonizam esse processo de aprendizagem. É válido ressaltar a organicidade como fator relevante no desenvolvimento da autonomia e reconhecimento como ser atuante na sociedade, visto que, ao propor papéis aos jovens educandos, desperta neste o sentido de responsabilidades diante das relações sociais estabelecidas. Dentre seus objetivos destaca-se o de ofertar um projeto de educação que valorize o espaço rural e as riquezas culturais que este oferece o que justifica a luta por um currículo que possa adequar-se à Escola do campo.

Adjacente a isso a pesquisa nos propôs uma reflexão acerca das relações entre Sociologia e Educação do campo, abordando de forma breve o histórico da disciplina. A Sociologia como uma disciplina que visa à formação crítica e autônoma do indivíduo. ajustou-se ao modelo de educação defendido na instituição, no entanto foi possível compreender na prática que ainda é possível uma melhor adequação principalmente no que concerne ao currículo e metodologias da disciplina.

A partir das metodologias utilizadas, como observações e entrevistas, foi possível perceber que as problemáticas presentes no cotidiano da disciplina de Sociologia, são

meramente comuns, como a carga horária reduzida, a busca por um currículo que contemple a realidade dos educandos e metodologias atrativas. Além disso, foi perceptível que ainda não há professores de Sociologia com formação específica em pelo menos seis escolas das oito conectadas. Esta não é a justificativa para os problemas comuns no ensino de Sociologia, ainda que em alguns casos possa complexificar a relação com as abordagens de conteúdos. Diante deste contexto é válido considerar como aspecto a ser debatido, visto que o papel do educador se faz importante, não como detentor do conhecimento, mas como mediador e co-construtor de aprendizagem neste processo, juntamente com os educandos.

Dando seguimento às discussões da pesquisa, o último capítulo nos redirecionou a uma análise do contexto educacional a partir da perspectiva dos educandos, onde nos relatou o desenvolvimento das “rodas de conversas”, que aconteceram com a finalidade de estabelecer uma relação mais próxima com os jovens interlocutores e proporcionar momentos de diálogos sobre questões votadas a Educação do campo e ensino de Sociologia. É válido destacar que estas fluíram positivamente, perpassando por um leque de discussões levantadas pelos próprios educandos, identificando problemáticas, bem como sugestões para a melhoria no ensino, dentre estas, repensar o currículo e práticas metodológicas, o que comprovou a eficácia da metodologia utilizada na pesquisa.

Tecendo relações entre o currículo da Educação do campo e o currículo da disciplina de Sociologia, foi possível perceber que embora se desenvolvam em um contexto diferenciado, sofrem fortes influências dos documentos curriculares que compõem as políticas educacionais nacionais e estaduais. É perceptível uma ambiguidade presente na Educação do Campo, onde por um lado têm-se as exigências de se cumprir metas e atingir resultados preestabelecidos nas políticas educacionais. E por outro lado há fortemente a luta por uma educação que garanta a formação do educando como sujeito ativo e autônomo no seu processo de aprendizagem, de acordo com a pedagogia do movimento. Nesse enfoque, compreendeu-se como um dos grandes desafios, a busca por adequação de um currículo e metodologias que supram ambas as expectativas.

Nota-se que a Educação do campo se faz democraticamente no cotidiano da escola e nas relações estabelecidas nesta ambiência. Assim como nas demais modalidades de ensino, os desafios são comuns, as problemáticas se fazem presentes e os acertos são reconstituídos sobre as falhas já vivenciadas. Compreende-se que os resultados não são para suprir apenas metas estatísticas, mas que o sucesso da escola tem uma responsabilidade com o povo do assentamento, com a história, com a luta e com a identidade da comunidade. Ainda arriscaria

dizer que a Escola Nazaré Flor carrega em si, mais que estrutura física e missões educacionais reprodutivas, ela carrega em si uma história de luta e orgulho para o Assentamento Maceió.

Esse sentimento de educação promissora e que pensa no educando como ser social e, sobretudo humano se configurou nas ações observáveis no campo de pesquisa. Os encontros e as medidas tomadas frente aos problemas se fazem de forma democrática, onde em assembleia definiram coletivamente as medidas e caminhos a serem trilhados, com as devidas participações e discussões necessárias, o que diante dos relatos dos próprios alunos mostrou-se peculiar. Foi na compreensão desta dinâmica que se redesenhou a pesquisa nesta instituição, onde em rodas de conversa, com a participação dos educandos, destacaram-se os pontos discutidos durante a pesquisa, buscando entender as dificuldades enfrentadas pela disciplina de Sociologia e possíveis soluções.

Neste contexto, foi apresentada uma proposta de intervenção, que infelizmente não chegou a ser aplicada, apenas compartilhada com a gestão escolar. Estruturando-se inicialmente em um espaço dialógico conta principalmente com a participação dos educandos, professores de sociologia, professores da disciplina de Práticas Sociais Comunitárias e representação da gestão escolar, a fim de conceber as visões divergentes e convergentes dos principais envolvidos no processo de ensino. Dividida em etapas, propôs-se um percurso de atividades, incitando a produção da práxis, partindo do conhecimento da causa, análise de conteúdos e documentos orientadores e por fim um posicionamento que implicaria no produto desta intervenção, voltado para uma interface com a sociologia e o campo experimental.

Esta foi elaborada e proposta como uma medida democrática, que se adequasse a realidade da escola, considerando suas peculiaridades, com a finalidade de envolver o educando no processo de construção do conhecimento. Considerando suas visões e opiniões no que concernem os conteúdos e metodologias desenvolvidas. Como forma de valorizar a participação do educando e potencializar o Ensino de Sociologia como aspecto contributo na Educação do campo. Diante da impossibilidade de apresentar os efeitos da proposta, espera-se ter contribuído com as discussões abordadas no curso da pesquisa.

Além disso, esperou-se também ter contribuído para as reflexões acerca do trabalho docente, partindo da ideia de que é importante repensar e ressignificar o ensino constantemente. Para mim, esta experiência esteve para além das formalidades e me permitiu conhecer e analisar novas práticas e novas posturas em um contexto educacional específico. Ao mesmo tempo me permitiu uma autoanálise também como docente, incitando uma reflexão frente aos desafios que é ensinar sociologia, uma vez que constantemente estamos sujeitos a reproduzir ao invés de construir um ensino contextualizado. Assim, tenho certeza

que esta etapa marcou uma nova concepção e conseqüentemente novas práticas no meu modo de pensar e ensinar sociologia.

Por fim, dentre as hipóteses, constatou-se que é possível potencializar o ensino de Sociologia na Educação do campo, desenvolvendo-a a favor do projeto de educação ofertada pela escola, dando ênfase na formação do educando. Deste modo, possibilitando que este, venha reconhecer a disciplina e suas atribuições como significativas neste processo de aprendizagem e conseqüentemente em suas vidas. Ao tratar-se de um campo de pesquisa pouco abordado e dotado de amplas questões em aberto, é válido destacar que há um grande caminho a ser percorrido neste rico campo de investigação sociológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES-ROCHA e MARTINS. **Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios educativos na Educação do Campo**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves Martins, [organizadores]. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais** – Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012.

ALENCAR, F. A. G.; DINIZ, A. S. **MST – CEARÁ, 20 ANOS DE MARCHA**. Mercator – volume 9, numero 20, Ceará, 2010.

ARROYO, Miguel. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. ”. In: ARROYO, CALDART E MOLINA (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BORGES, Idelzuith Sousa et al. **A pedagogia da Alternância pelos CEFFAs**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves Martins, [organizadores]. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais** – Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012.

BARBOSA, Francisco Flavio. **30 ANOS DO ASSENTAMENTO MACEIÓ: RESISTENCIA E DEFESA DO TERRITORIO COSTEIRO, CONTRA O TURISMO CONVENCIONAL**. 2011. Disponível em: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/eventos/2016/vii-simposio-reforma-agraria-questoes-rurais/sessao3/30-anos-assentamento-maceio.pdf> Acesso em: 15 de Maio de 2019.

BOURDIEU. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRUNET, SANTOS, SILVA & SANTOS FILHO. **O que se espera do professor de Sociologia – Questões sobre a formação e desafios da pratica docente**. HOLLOS, Ano33, Vol. 03. 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências humanas e suas tecnologias/Sociologia. Brasília. Ministério da Educação. Volume 3; 2006.

BRASIL, Lei n/ 9394, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular, Proposta Preliminar*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Segunda versão, Brasília, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: 11/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 01 de Março de 2020

CALDART, Roseli. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**, 2001.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf> Acesso em: 11 de Maio de 2020.

CALDART, Roseli. **A Escola do Campo em Movimento**. In: ARROYO, CALDART E MOLINA (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salet. Apresentação. In: PISTRAC, M. M.. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 4ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CANTARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. MST- Setor de Educação, 2016

CAMPOS, G.W.S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**. São Paulo, HUCITEC, 2000.

CARNEIRO, Maria José. **Juventude e novas mentalidades no cenário rural**. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude rural em perspectiva. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARRANO, Paulo. **Jovens, territórios e práticas educativa**. Revista Teias v. 12 • n. 26, 2011 – Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>. Acesso em 10 de Abril de 2020

CASTRO, Carmem. **A mística de jovens do MST: uma experiência para compreender os jovens**. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude rural em perspectiva. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org). **Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed Unijuí, 2004.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para ensino medio. – Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 1)

CONFERÊNCIA “**Por uma Educação Básica do Campo**”. Texto base. Brasília, 1998. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001 [Parecer 36/2001, da relatora Soares, Edla de Araújo Lira às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo].

_____, Declaração final (Versão plenária). **Por uma política pública de Educação do campo**. Luziânia, 2004, p.3.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto do MST**. In : VENDRAMINE e MACHADO. Escola e Movimento Social: experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo, Expresso Popular, 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude no contexto do ensino da Sociologia: questões e desafios**. In: Explorando o ensino. Sociologia: ensino médio/ Coordenação Amaury César Moraes.-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

DIAS, V. G. **Pesquisa e ensino de sociologia no ensino médio: Desafios e possibilidades.** In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, J. P. (Org.) Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

DINIZ, A. S. **EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UM PROCESSO DE RESISTÊNCIA: a experiência do PRONERA na Universidade Estadual Vale do Acaraú, estado do Ceará.** CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 14, 2019.

EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO NO CAMPO? Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010 - ISSN: 1676-2584 disponível em: <http://files.lecufvjm.webnode.com/200000138bab0ebca78/Artigo%20Educacao%20do%20campo%20ou%20educacao%20no%20campo.pdf>. Acesso em: 28/04/ 19

EVANS-PRITCHARD, Sir Edward Evan. **Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2005.

ELIAS, Norbert. **Mozart: sociologia de um gênio.** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia.** Lisboa, Edições 70, 1999. A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte / Norbert Elias; tradução, Pedro Süsserkind; prefácio, Roger Chartier. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2001

FERNANDES, F. **O Desafio Educacional.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. _____. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa.** Tradução: Márgda Lopes – Porto Alegre Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa/** Paulo Freire – 51ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido/** Paulo Freire – 67. Ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª Ed., Rio de Janeiro Paz e Terra, 1981.

GASPARIN, João Luis. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica/** João Luis Gasparin. – 5.ed. rev., 1. Reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea)

GEERTZ, C. 1926 – A interpretação das culturas Clifford Geertz. – 1. Ed., 13. reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Debir Soares. **Tecendo sonhos com fios de resistência: o caso das mulheres rendeiras do Assentamento Maceió – Itapipoca-Ce.** Fortaleza, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor**. Ver. Mediações Londrina, v.5, JnJun. 2000.

GONDIM, Linda Maria de Pontes (Org.) **Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto de dissertação de mestrado**/ Linda Maria de Pontes Gondim. (Organizadora). Fortaleza;EUF, 1999.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**/ ErvingGoffman; tradução de Maria Celia Santos Raposo. 19.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

IANNI, Octavio. **A crise dos paradigmas na Sociologia**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. n° 13, Jun/1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição

LIMA, Rogério Mendes. **A sociologia no ensino básico: desafios e dilemas**.In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

LOPES, Caroline Vasconcellos. **O cuidado no sistema informal de saúde: um enfoque cultural no urbano e rural em Pelotas/RS**. Pelotas, 2016. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/155270/1/Tese-de-Doutorado-Caroline-Lopes-06.10.16.pdf> Acesso em: 15 de Maio de 2020.

MALINOWSK, BronislawKasper. Introdução. In: **Argonaltas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 3. Ed. São Paulo: Abril cultura, 1984.

MARQUES, Janote Pires. **A observação participante na pesquisa de campo em Educação**. Educação em foco, ano 19 – n.28 – mai./ago. 2016.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas). São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **Sociologia no ensino médio: trabalho docente e formação**.In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

MCCABE. Mary Alice. **A nossa luta foi uma luta sagrada: O povo do Assentamento Maceió conta a história da sua luta pela terra**. Fortaleza: Instituto Terramar, 2015.

MEUCCI, Simone. **Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia**. Revista Brasileira de Sociologia, v.2, n.3, jan./jun., p.209-232, 2014.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2005.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MILLS, C. Wright. Textos Clássicos: A imaginação sociológica (2.a edição). Rio de Janeiro; Zahar editor, 1969. Disponível em:

https://www.crarj.adm.br/publicacoes/textos_classicos/a_imaginaca_sociologica/files/assets/basic-html/page4.html Acesso em: 17 de Abril de 2020.

MOLINA, Mônica; FREITAS, Helana Célia. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Brasília em aberto. N. 85, 2011, p. 17 – 31. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>. Acesso em: 13 de Aril de 2019.

MORAES, Amaury César. **Desafios para a Implantação do Ensino da Sociologia na Escola Média Brasileira**. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

MOREIRA e MOLINA. **A importância da organicidade na formação de educadores campo**. Disponível em: <file:///C:/Users/Aline/Downloads/502-1-467-1-10-20170926.pdf> Acesso em: 24 de Fev. 2020

MOTA, F. Alencar. RODRIGUES, A. Zeneide. **A MEDIDA PROVISORIA 746/2016 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA E REDIMENSIONAMENTO DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MEDIO**. Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal RN, ISSN 1982-1662, nº20, jan/jun. de 2017

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; SEED - Secretaria de Estado da Educação. **Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores**. Cadernos da Escola Itinerante – MST, Ano II, nº 4 Novembro de 2009.

OLIVEIRA, Luiz. F; COSTA, Ricardo. **Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia**. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

OLIVEIRA, Fábio. 2017. Sobral. **A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO LAGOA DO MINEIRO, EM ITAREMA (CEARÁ): ENTRE DISPUTAS E CONQUISTAS**. Disponível em: http://www.uvanet.br/mag/documentos/dissertacao_0723a16c37a2694c17b7cba2ef9c8c2e.pdf

PAIN, Rodrigo; SANTOS, Sebastião. **Nunca estudei e não gostei: o desafio de quebrar os preconceitos sobre o ensino de sociologia**.in HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, L.F (Org). **A sociologia vão à escola**. Rio de Janeiro. Quartet:FAPERJ, 2009.

PEREZ, Luana de Paula. **Ensino e Educação no Campo**. Revista Sociologia Ciência & Vida. Ed.67. 2017. Disponível em: <http://sociologiacienciaevida.com.br/ensino-e-educacao-no-campo/>. Acesso em: 04 de Agosto de 2018.

PPP. **Projeto político pedagógico**. Escola Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), Itapipoca – Ceará, 2016.

QUIVY, Raymond & VAN CAMPENHOUDT, Luc.**Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RANCI, C. **Relações difíceis – A interação entre pesquisadores e atores sociais**. In: Mellucci, A. Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

RIBEIRO, A.M.M; ALVES, D. J; SAL, R; PEREIRA, V.L. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

RODRIGUES, Ana Cláudia SCOTT, Parry; SARAIVA, Jeíza das Chagas. **Onde mal se ouvem os gritos de socorro: notas sobre a violência contra a mulher em contextos rurais**. In: CORDEIRO, Rosineire; MENEZES, Marilda; SCOTT, Parry. Gênero e Geração em Contextos Rurais – Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2010.

RUSSCZYK, J. ; SCHNEIDER, S. **Impasses do ensino de Sociologia aos jovens rurais e as perspectivas da escola no campo**. In: Mauro Meirelles; Leandro Raizer; Luiza Helena Pereira. (Org.). O ensino de Sociologia no RS. 1ed.Porto Alegre: Evangraf, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pgdr/publicacoes/producaotextual/sergio-schneider/russcyk-j-schneider> Acesso em: 25 de Maio de 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano 1, 2009.

SARANDY, Flavio Marcos da Silva. **Reflexões acerca do ensino de sociologia no Ensino Médio**. In Revista Espaço Acadêmico. São Paulo, ano I, nº5, outubro de 2001.

SANTOS, Jose Filho Araujo. **As Escolas do campo do MST/CE como espaço contra hegemônico**. Fortaleza, Anais da Jornada:ISSN 2526-6950. 2016. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/AS-ESCOLAS-DO-CAMPO-DO-MSTCE-COMO-ESPA%C3%87O-CONTRA> Acesso em: 20 de Jun. de 2018.

SANTOS, Jovelina. **Círculos Operários no Ceará: “Instruindo, educando, orientando, moralizando”.(1915 - 1963) . 2004**. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25621/1/2004_dis_jssantos.pdf. Acesso em: 16 de Maio de 2019.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento**. -2. Ed. – São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Maria do Socorro Sousa; PEREIRA, Ivna de Holanda. **Juventude indígena Tremembé e práticas socioculturais**. In: FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de; PEREIRA, Ivna de Holanda; LINHARES, Maria Isabel Silva Bezerra. (Org.). Os jovens do interior. Sobral, Edções UVA, 2015.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **O MST e a educação do campo: diálogo com o pensamento freireano**. In: OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de; GABARRA, Larissa Oliveira; PROENÇA, Leandro. **Construindo Pontes: Paulo Freire entre saberes, projetos e continentes**. – Fortaleza; EdUECE, 2018.

SILVA, Ileize. **Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica.** In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

_____, Ileize. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.** Cronos, Natal-RN, v.8, jul/dez. 2007.

SANTOS, Aparecido. **EDUCAÇÃO DO CAMPO : DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO, IDENTIDADES E CULTURAS.** MS, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: 11/03/2020

SPOSITO, Marília; CASTRO, Elisa Guaraná. **Balanço e perspectivas.** In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná. **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SOARES, Jefferson. **Delgado de Carvalho e o ensino de sociologia no Colégio Pedro II.** In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

TAKAGI, Cassiana. **O ensino de sociologia na rede estadual de São Paulo.** In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educ. Soc. vol.21 no.73 Campinas Dec. 2000

TEIXEIRA, Rosana da Câmara. **O currículo de sociologia e a escolarização dos jovens.** In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica.** Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

TOMAZI, N. D. ; LOPES JUNIOR, E. . **Uma angústia e duas reflexões.** In: Lejeune Mato Grosso de Carvalho. (Org.). **Sociologia e ensino em debate.** 1ª ed. Ijuí-RS: Ed.Unijuí, 2004, v. 1, p. 61-75.

VELHO, G. **Observando o familiar.** In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F.. **Escola e Movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro.** 1.ed.- - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WANDERLEY, M. de N. B. **Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro.** In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Org.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

YOUNG, Michael F. D. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> Acesso em: 21 de Maio de 2020.