

**INSTITUTO FEDERAL**

Baiano

Campus Serrinha

# ***CADERNOS MACAMBIRA***

**Volume 5, Número 2 - 2020**

**ISSN 2525-6580**

***Anais do I Congresso Internacional Online  
de Educação Profissional, Territórios e  
Resistências - I CIEPTER***

**21 a 30 de setembro de 2020**





## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 2 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes  
<http://revista.lapprudes.net/>

### **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO** ***Campus Serrinha***

**Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes**

## **CADERNOS MACAMBIRA – ISSN 2525-6580** **Volume 5, número 2, 2020**

**Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências**  
**- I CIEPTER**  
**– 21 a 30 de setembro de 2020 –**

**Editor Chefe:** Prof<sup>o</sup>. Me. Erasto Viana Silva Gama, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano  
**Editor Adjunto:** Prof<sup>o</sup>. Dr. Heron Ferreira Souza, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

#### **Conselho Editorial (Restrito a pesquisadores do LaPPRuDes)**

Prof. Me. Antonio José de Souza, Secretaria de Educação, Itiúba, Brasil.  
Prof.a. Me. Carla Teresa dos Santos Marques, Instituto Federal Baiano, Brasil.  
Prof. Dr. Davi Silva da Costa, Instituto Federal Baiano, Brasil.  
Prof.a. Dra. Edna Maria da Silva, Universidade Federal da Bahia, Brasil.  
Prof. Me. Erasto Viana Silva Gama, Instituto Federal Baiano, Brasil.  
Prof Dr. Heron Ferreira Souza, Instituto Federal Baiano, Brasil.  
Prof.a. Me. Ivna Herbênia da Silva Souza, Instituto Federal Baiano, Brasil.  
Prof.a. Me. Maria Auxiliadora Freitas dos Santos, Instituto Federal Baiano, Brasil.

#### **Corpo Editorial Científico**

Ma. Carla Teresa dos Santos Marques, Instituto Federal Baiano, Brasil  
Dr. Cleilton Vasconcelos Moreira, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Me. Gabriel Troilo, Secretária de Educação do Estado da Bahia, Brasil  
Dra. Geusa da Purificação Pereira, Instituto Federal Baiano, Brasil  
Me. Henrique Oliveira de Andrade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Brasil  
Dra. Lorenna Alves Mattos Moreira, Faculdade Regional da Bahia, Brasil  
Me. Marcio Harrison dos Santos Ferreira, Instituto Federal do Piauí, Brasil  
Me. Marcio Rodrigo Caetano de Azevedo Lopes, Instituto Federal Baiano, Brasil  
Dra. Patrícia Zutião, Instituto Federal Baiano, Brasil  
Ma. Pollyana da Silva de Magalhães, Instituto Federal da Bahia, Brasil

#### **Assistentes Editoriais**

Edeilson Brito de Souza (Layout)  
Angelo Pereira Teixeira (Suporte técnico)  
Diana Paula de Oliveira Assis (Bibliotecária)



### **Comissão Científica do - I CIEPTER**

- Prof. Dr. Adelmo de Souza Xavier (IFBA)  
Prof. Dra. Aline de Oliveira Costa Santos (GEPET)  
Prof. Me. Antonio José de Souza (LaPPRuDes / SEDUC - Itiúba, BA / UCSal)  
Prof. Dra. Ariana Reis Messias Fernandes de Oliveira (NEA / IF BAIANO)  
Prof. Dra. Ágida Maria Cavalcante dos Santos (UFAM)  
Prof. Ma. Carla Teresa dos Santos Marques (IF BAIANO / LaPPRuDes)  
Prof. Dr. Davi Silva da Costa (IF BAIANO / LaPPRuDes / GP MeIO / GP JuRús)  
Prof. Me. Erasto Viana Silva Gama (IF BAIANO / LaPPRuDes / GP Xerófilas)  
Prof. Me. Gabriel Troilo (EFA Monte Santo / GP Xerófilas)  
Gleice de Oliveira Miranda (GP MeIO / IFBAIANO)  
Prof. Dr. Heron Ferreira Souza (IFBAIANO / LaPPRuDes / GP MeIO / GEPET)  
Prof. Me. Ivna Herbênia da Silva Souza (IF BAIANO / LaPPRuDes)  
Prof. Me. Jucimar Pereira dos Santos (CETEP - Ribeira do Pombal)  
Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira dos Santos (UEFS)  
Prof. Dra. Márcia Eliana Martins (IF BAIANO)  
Prof. Me. Marcio Harrison dos Santos Ferreira (IFPI / GP Xerófilas)  
Prof. Me. Márcio Rodrigo Caetano de Azevedo Lopes (IF BAIANO)  
Prof. Ma. Maria Auxiliadora Freitas dos Santos (IF BAIANO / LaPPRuDes)  
Prof. Ma. Mônica Silva Carmo (LaPPRuDes)  
Prof. Dr. Roberto da Cruz Melo (IFBA)  
Prof. Dra. Rosemary Lopes Soares da Silva (CEEPSAT)  
Prof. Ma. Tatiana Santos Borba (LaPPRuDes)  
Prof. Dr. Tiago Rodrigues Santos (UFRB)  
Prof. Me. Weriton de Souza Lobo (UFRB / SEMED Amargosa, BA)

### **Realização:**



### **Colaboradores:**





## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 4 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

### Ficha catalográfica

R454 Cadernos Macambira – ANAIS do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020 [Recurso Eletrônico] / Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes. Vol.5 n.2. (2021), - Serrinha, IF BAIANO, 2017 – 443p.

Acesso: <http://revista.lapprudes.net/index.php/CM/>

ISSN: ISSN 2525-6580

1.Educação Profissional e Tecnológica. 2. Paulo Freire.  
I. Título. II. CIEPTER. III. IF Baiano Serrinha.

CDU 004.65



# EDITORIAL

A revista **CADERNOS MACAMBIRA** é um periódico científico **indexado**, de abrangência multidisciplinar com foco na divulgação de **ANAIS** de eventos científicos nas diferentes áreas do conhecimento, apoiados ou organizados pelo Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial - LaPPRuDes, pelo IF Baiano, ou mesmo por instituições e grupos parceiros. Nesse sentido, são aceitos resumos simples e expandidos, relatos de experiências de ensino, pesquisa e /ou de extensão.

Nessa edição, são publicados os relatos de experiência apresentados no **I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER**, que idealizado pelo professor Heron Souza, motivado por suas experiências do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial - LaPPRuDes / IFBAIANO e pelo desenvolvimento do estágio pós-doutoral no Programa de Educação e Contemporaneidade - PPGEduC na Universidade do Estado da Bahia.

Tratou-se de um congresso gratuito realizado *online*, de caráter científico, a distância e buscou fomentar o diálogo entre educadores e sujeitos diretamente envolvidos com a Educação Profissional no Brasil e no mundo, especificamente sobre as experiências, práticas, desafios e estratégias que caracterizam os territórios de resistência na construção de um projeto emancipador de educação para o trabalho, calcado na perspectiva crítica, dialógica, problematizadora. Entendendo a "politicidade" da educação e seu caráter de não neutralidade.

Desejamos a todas e a todos uma boa leitura e convidamos também a conhecer e realizar submissão de seus trabalhos à REVISTA MACAMBIRA através do site [www.revista.lapprudes.net](http://www.revista.lapprudes.net).

Aos interessados em publicar os **anais** de eventos conosco, pode entrar em contato através do email: [cadernosmacambira@gmail.com](mailto:cadernosmacambira@gmail.com)

**Editores**



# SUMÁRIO

EDITORIAL	5
APRESENTAÇÃO Heron Ferreira Souza	11-12
<b>Grupo de Diálogo 01: Educação Profissional e Tecnológica, Comunidades e Extensão Popular</b>	<b>13-66</b>
Tecnologias sociais e produção agrícola: reflexões a partir da segurança alimentar em comunidades rurais no município de Serrinha-BA Maria Auxiliadora Freitas dos Santos, Valeria Sandra de Oliveira Costa e Josiclêda Domiciano Galvínio	13-20
Ciência itinerante: uma experiência de formação continuada com professores das ciências da natureza do município de Serra do Ramalho - BA Juliana Carvalhais Brito	21-30
Espaços não formais de educação como estratégias de resistência: os casos de um polo de educação ambiental e de um sítio agroecológico no município de Alegre - ES Aramis Cortes, Geisa C. Louback, Layane de O. Ferreira, Letícia F. Dias	31-37
Processo extensionista em tempos de pandemia: desafios e perspectivas desde uma experiência no interior amazônico Renildo Almeida da Silva, José Antônio Magalhães Marinho	38-46
Leitura freiriana do projeto comida e saúde em tempos de coronavírus Aline dos Santos Lima, Angela Andrade Calhau, Edilene Jesus Souza Santana Souza, Loíse Leal da Hora Silva, Maira Vitória Moreira dos Santos.	47-58
Valorização e construção de saberes a partir das plantas alimentícias não convencionais: relato da caravana agroecológica Carla Teresa dos Santos Marques, Erasto Viana Silva Gama, Edna Santana dos Santos, Pâmella Kelly Andrade Barreto, Fábio Pereira Santos	59-66
<b>Grupo de Diálogo 02: Educação Profissional e Tecnológica, Agroecologia, Etnoconhecimentos e Territórios Camponeses</b>	<b>67-91</b>
Agroecologia e educação profissional do campo: um diálogo interdisciplinar nos saberes dos itans Luciano de Oliveira de Costa, José Cláudio Rocha, Jairton Fraga Araújo, Edonilce da Rocha, Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo	67-75
Inventário da realidade: um trabalho pedagógico como princípio educativo para a construção do conhecimento agroecológico Lílian Souza Conceição Santos, Rosineide Pereira Mubarack Garcia	76-85
Rodas de aprendizagem: metodologias participativas para a construção de um novo ater, estudo de caso na comunidade rural de Riachão, Filadélfia/BA	86-91



Anderson Moreira de Jesus, Alane Amorim Barbosa Dias, Seonária Costa Santana	
<b>Grupo de Diálogo 03: Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado e Economia Solidária</b>	<b>92-155</b>
<b>Um relato sobre a Associação Poço da Pedra do município de Manoel Vitorino e o seu desenvolvimento sustentável</b> Monira Sales Matos, Wescley de Oliveira Santos	92-99
<b>Casas de farinha como espaços de memória, trabalho e significados: olhares sobre comunidades de Serrinha - BA</b> Eliane Silva de Queiroz	100-105
<b>O NUCAES na construção do fórum de economia solidária de Guarabira e região: relato de uma experiência de ensino/pesquisa/extensão</b> Tatiana Losano de Abreu, Ana Cristina Batista, Wiliane Viriato Rolim, Rômulo Leite Amorim, Patrício Lourenço da Silva	106-114
<b>Entre Leiras: a conquista da liberdade através do trabalho nas formas de produção não capitalista</b> Uilma dos Santos Ramos, Heron Ferreira Souza	115-125
<b>Agricultura familiar: a feira agroecológica como base para o empoderamento feminino</b> José de Jesus Cruz, José Raimundo de Oliveira Lima. Laisa Kelle Cardoso Campos	126-131
<b>Apicultura entaves e perspectivas no Território do Velho Chico: ações de extensão</b> Felipe Nonato Santos, José Augusto Santos Souza, Emanuele Felipe Alves, Ivna Herbênia da Silva Souza, Tatiana Santos Borba	132-137
<b>Entidade de apoio e fomento: a atuação das universidades na economia solidária</b> Tatiana Santos Borba, Ivna Herbênia da Silva Souza	138-145
<b>Extensão universitária e a economia solidária: caminhos possíveis através do projeto de extensão ECOCAMPO</b> Ivna Herbênia da Silva Souza, Tatiana Santos Borba, Ana Maria Ferreira Menezes	146-155
<b>Grupo de Diálogo 04: Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico</b>	<b>156-239</b>
<b>Uso do ambiente virtual de aprendizagem <i>Google Classroom</i> no ensino da anatomia humana: um relato de experiência na educação profissional da Bahia</b> Leila Valverde Ramos, Maria Penha Oliveira Belém, Luiz Henrique Souza Teixeira	156-165
<b>O PIBID como potencializador de novas metodologias para o ensino de geografia</b> Jerfeson Alves da Costa, Maria Jocilene Lima da Silva	166-170
<b>Uma experiência de ensino das abordagens da qualidade com a utilização de filmes como recurso didático</b> Pollyana Rufino de Souza Oliveira, Cleilton Sampaio de Farias, César Gomes de Freitas	171-179



<p><b>“Isto É Arte?!”: um estudo de caso para a aprendizagem significativa em uma turma do ensino médio integrado do Instituto Federal do Acre</b></p> <p>Josiane Aparecida Antonia Cestaro, Cleilton Sampaio de Farias, Luís Pedro de Melo Plese</p>	180-190
<p><b>Educação científica e tecnológica através do ensino de impactos ambientais: relato de experiência em um curso de administração integrado</b></p> <p>Rosenir Batista Santos Sena, Fábio Carvalho Nunes</p>	191-201
<p><b>A feira de ciências: sustentabilidade e empreendedorismo como propulsores de pesquisa no ensino médio integrado no CETEP do Recôncavo Jonival Lucas</b></p> <p>Débora Gomes Gonçalves, Saul Lomba Bulhosa Oliveira</p>	202-208
<p><b>Vivências de estudantes da disciplina tecnologias educacionais em saúde do Mestrado Profissional da Universidade Pública Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS</b></p> <p>Alex Basilio da Silva, Jair Brito da Costa, Janaina Monteiro Candelero Gonçalves, Rogério Dias Renovato</p>	209-217
<p><b>Práticas integrativas de educação ambiental</b></p> <p>Márcia Maria de Jesus Santos, Aline De Jesus Sá, Katinei Santos Costa, Vitória Rodrigues Santos Pinheiro, Suellen Cristina Atanzio Santos</p>	218-224
<p><b>Mediação educativa e tecnológica: a experiência do curso de extensão artigo científico: como construir?</b></p> <p>Daise Oliveira Carneiro, José Anselmo da Cunha, Fagner de Aquino Oliveira, Kelly Sandra Ramos Santos Silva, Rubinaldo Almeida de Sena</p>	225-230
<p><b>Práticas pedagógicas e sustentabilidade na educação profissional de nível médio e superior no IF Baiano</b></p> <p>Adriana Martins da Silva Bastos Conceição, Elielma Santana Fernandes</p>	231-239
<p><b>Grupo de Diálogo 05: Contribuições do Pensamento de Paulo Freire à Educação Profissional</b></p>	<b>240-281</b>
<p><b>Protagonismo na formação do professor de geografia: mapeamento participativo</b></p> <p>Ana Isabel Leite Oliveira, Jocimara Souza Britto Lobão, Ramon Blanco Chao</p>	240-250
<p><b>Entrelaçando vivências: memórias e práticas de uma professora negra da roça</b></p> <p>Ana Maria Anunciação da Silva, Antônio José de Souza</p>	251-258
<p><b>(Entre) Trabalhadores/as: enredando educação e trabalho no contexto do ensino médio integrado</b></p> <p>Joseane da Conceição Pereira Costa, Marcelo Souza Oliveira, Davi Silva da Costa</p>	259-266
<p><b>Um fazer diferente: dialogicidade a partir de uma prática educativa numa comunidade rural de Xique-Xique/Bahia</b></p> <p>Gleice de Oliveira Miranda, Davi Silva da Costa</p>	267-275
<p><b>Caravana Agroecológica: participação e construção de saberes</b></p> <p>Adailma Porcino de Araujo, Elisabeth Teixeira dos Santos, Antonio José de Souza</p>	276-281





<b>Grupo de Diálogo 06: Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>282-388</b>
<b>EJA: leitura, cidadania e trabalho uma experiência com estudantes do município de Valença/BA</b> Rosimere Silva Santos Lima	282-292
<b>A semente da formação humana integral na residência estudantil do IF Baiano Campus Santa Inês</b> Nívia Barreto dos Anjos	293-302
<b>O Perfil dos estudantes do PROEJA alternância em uma instituição de educação profissional</b> Nelian Costa Nascimento, Nívia Barreto dos Anjos	303-311
<b>Caminhos e descaminhos das aulas experimentais no ensino de física</b> Liz Leal Mota Capistrano	312-321
<b>Conselho de classe na educação profissional de nível médio: sentidos atribuídos à participação estudantil pelos(as) discentes e docentes</b> Grace Itana Cruz de Oliveira, Janine Couto Cruz Macedo, Junio Batista Custódio, Valdineia Antunes Alves Ramos	322-332
<b>Saberes profissionais não formais no Brasil e em Portugal: relato das etapas de campo da pesquisa</b> Maria Isabel Lopes Perez, Augusto Cesar Rios Leiro	333-343
<b>Letramento literário na educação de jovens e adultos: memórias, sentidos, tensões e resistências</b> Janine Couto Cruz Macedo, Valdinéia Antunes Alves Ramos, Grace Itana Cruz de Oliveira	344-353
<b>Projeto multidisciplinar no PROEJA: relato de experiência com o curso de desenho de construção civil</b> Vinícius Silveira Borba	354-363
<b>Contribuições do ensino de geografia para refugiados venezuelanos na Educação de Jovens e Adultos – EJA: conquistas e desafios</b> Bruno Sobral Barrozo, Wagner da Silva Dias	364-374
<b>Cozinha Sustentável: vivências de extensão na comunidade de Lajedinho, Barrocas Bahia</b> Gildásio Santos de Jesus, Letícia Caribé Batista Reis	375-381
<b>Os desafios da educação ambiental no ensino de jovens e adultos</b> Katinei Santos Costa, Márcia Maria de Jesus Santos	382-388
<b>Grupo de Diálogo 07: Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios: experiências com comunidades tradicionais e saberes étnico-raciais</b>	<b>389-448</b>
<b>Reflexões para e com uma comunidade quilombola alagoana</b> Rafaella Gregório de Souza, Anderson Silva Santos Valeria Campos Cavalcante	389-394
<b>Educação no campo: a contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa</b> Mônica Ferreira Pedroso, Kleide Ferreira de Jesus, Maria Ângela Pereira Pedroso, Ilza Alves Pacheco	395-404



<b>Histórias entrecruzadas: um relato de experiência da inserção de jovens quilombolas na pesquisa científica</b> Maria Aparecida Brito Oliveira, Eline Almeida Santos, Melina Mörschbacher, Camila Rodrigues Alcântara, Simone Souza Lopes	405-415
<b>Comunidades quilombolas, antirracismo e mostra de humanidades</b> Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade, Magno Augusto Job de Andrade, Mirele Saiara Santos Ribeiro, Emilly Novaes Santos	416-426
<b>Processos político-pedagógicos em territórios indígenas: relatos de experiências no México e no Brasil desde uma perspectiva decolonial</b> Julio Itzayán Anaya López, Sérgio César Corrêa Soares Muniz	427-434
<b>A experiência de inventariar a escola do campo: mapeamento dos pertencimentos identitários dos/as estudantes da região da Rota do Cavalo</b> Iassana Rodrigues Soares	435-443
<b>Antirracismo: reflexões sobre vivências de discriminação na escola municipal Professora Marlene Andrade</b> Janaína Sabina Cardoso, Eduardo de Araujo Neto	444-448



# APRESENTAÇÃO

Os artigos que compõem o vol. 5 nº 2 da Revista Cadernos Macambira foram apresentados na forma de relatos de experiência no “I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências – I CIEPTER”, que ocorreu no período de 21 a 30 de setembro de 2020. O objetivo foi fomentar o diálogo entre educadores e sujeitos diretamente envolvidos com a Educação Profissional no Brasil e América Latina, especificamente sobre as experiências, práticas, desafios e estratégias que caracterizam os territórios de resistência na construção de um projeto emancipador de educação para o trabalho, calcado na perspectiva crítica, dialógica, problematizadora, sobretudo, a partir das contribuições do pensamento de Paulo Freire.

Esse evento foi organizado pelos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios – GEPET / UNEB; Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Lavouras Xerófilas / IFBAIANO; Grupo de Pesquisa Memória, Instituições e Organização de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica – GP MeIO / IFBAIANO; Grupo de Pesquisa Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes / IFBAIANO; Grupo de Pesquisa em Juventude, Ruralidades e Ação Educativa – JURÚS / IAT. Contou também com a colaboração e parceria: da Organização Não-Governamental Comunidade Multicultural Andina-Amazônia para a Sustentabilidade – COMPAS – Bolívia; da Red Latinoamericana por la defensa del Patrimonio Biocultural – Red LDPBC; da Red GLocal de Sustentabilidad Alimentaria y Diálogo de Saberes para América Latina; e do Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas, Pernambuco – Brasil.

O delineamento da proposta do congresso emergiu de nossas práticas e reflexões na educação profissional e tecnológica que se entremeiam com a Agroecologia, a Economia Solidária, a Educação do Campo e têm a pesquisa-ação e pesquisa participante enquanto bases metodológicas dos processos de investigação-ação-educativa.

Essa primeira edição teve como público: professores, outros profissionais da educação e estudantes das escolas de Educação Profissional das redes estaduais, Institutos Federais e Escolas Famílias Agrícolas, profissionais de organizações sociais, instituições públicas e universidades que desenvolvem atividades e projetos em parceria com escolas de educação profissional no âmbito do ensino, pesquisa e/ou extensão.



Os relatos de experiências nos permitiram o exercício da partilha sobre nosso “quefazer” na formação da classe trabalhadora e o pensar crítico sobre a prática educativa a partir da relação entre o ambiente escolar e a práxis territorial. Os relatos de experiência buscaram explicitar a interpretação crítica dos sujeitos sobre o processo educativo vivido: a concepção - o porquê, o para quê, onde, com quem, valores que se deseja construir, teoria, conceitos; a execução - o como, o que foi feito, onde, atores envolvidos; e a experimentação - desafios enfrentados, que expectativas iniciais foram superadas, aprendizagens, saberes construídos e compartilhados, fatores que interferiram no processo e possíveis relações entre eles, o que o processo ensinou para outras práticas.

De modo geral, as temáticas apresentadas nos relatos estiveram relacionadas com a agroecologia, educação ambiental, economia solidária, questões étnico-raciais, educação de jovens e adultos e as contribuições do pensamento de Paulo Freire à prática educativa na Educação Profissional. As vivências de ensino, pesquisa e extensão relatadas foram desenvolvidas em sua maioria junto aos agricultores familiares, grupos produtivos associados, comunidades rurais ou empreendimentos econômicos solidários urbanos.

Portanto, os textos apresentados na forma de relatos de experiência são um convite, nesse momento histórico recente, ao fortalecimento das discussões e práticas sobre o trabalho como princípio educativo, a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos e sobre os desafios à formação da classe trabalhadora numa perspectiva crítica, libertadora e emancipadora. Além disso, os relatos também nos instigam a refletir quanto a função social das instituições de EPT nos territórios onde estão inseridos, sobre sua práxis territorial, reconhecendo principalmente a sociobiodiversidade das regiões brasileiras e dos territórios de identidade, seus atores e contradições.

As contribuições do pensamento freireano nos permitem compreender a politicidade da educação, nos tencionam a assumir uma postura ético-política em defesa da vida, dos direitos da classe trabalhadora e da emancipação humana e social e nos colocam o desafio permanente do diálogo-problematizador sobre nosso “quefazer” na educação profissional.

Desejamos uma boa leitura.

Heron Ferreira Souza



## Grupo de Diálogo 1: Educação Profissional e Tecnológica, Comunidades e Extensão Popular

# Tecnologias sociais e produção agrícola: reflexões a partir da segurança alimentar em comunidades rurais no município de Serrinha-BA

Maria Auxiliadora Freitas dos Santos, Universidade Federal de Pernambuco,  
[dorafreitas2004@yahoo.com.br](mailto:dorafreitas2004@yahoo.com.br)

Valeria Sandra de Oliveira Costa, Universidade Federal de Pernambuco, [costavso@yahoo.com.br](mailto:costavso@yahoo.com.br)

Josiclêda Domiciano Galvêncio, Universidade Federal de Pernambuco, [josiclea.glavincio@ufpe.br](mailto:josiclea.glavincio@ufpe.br)

**Palavras-chave:** Cisternas, Semiárido, Território do Sisal.

## INTRODUÇÃO

A seca consiste em um tipo de fenômeno que relaciona fatores ambientais, mudanças climáticas e sociais, podendo atingir diferentes níveis, tanto local, como regional, caracterizando, dentre outros elementos, a complexidade de sua natureza. Ao afetar diferentes áreas e tamanho e sua duração pode permanecer meses ou anos (SENA *et al.*, 2016).

Apesar da seca constituir relações com mudanças climáticas, este fenômeno não pode ser naturalizado (CAMURÇA *et al.*, 2016). Faz-se necessária sua contextualização histórica, política e social para que não gere na população nordestina, por exemplo, inúmeras implicações materiais e psicológicas.

Desta forma, algumas consequências, em virtude da ausência de planejamento para os eventos da seca, podem ser observadas em diferentes regiões, vide exemplo, na África Central e partes da África Oriental em que pessoas encontram-se desnutridas, o que pode ser justificado, dentre outros elementos, pela variabilidade climática que alterou o rendimento das culturas locais, como milho, sorgo e amendoim e intensificou o nível de insegurança alimentar. Assim como, as secas generalizadas geradas pela oscilação do *El nino*, reduz a produtividade das terras e ampliam-se as competições por recursos naturais, bem como diversos tipos de violência e conflitos armados (FAO, 2020).



Neste contexto, Medeiros, Bueno e Sá (2018) ressaltam também que a prática de manejo agrícola de alto impacto negativo tem proporcionado uma elevada degradação da qualidade ambiental, evidenciando sua insustentabilidade.

Ao avaliar a irrigação nas culturas alimentares em períodos de seca e projetar seus impactos frente às mudanças climáticas, Ahmed (2020) cita que os principais mecanismos a serem trabalhados na formulação de políticas agrícolas na região oriental do Nilo consiste em associar e destacar três elementos: mudanças climáticas, seca e a segurança alimentar.

Sob esta percepção, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) trazem reflexões, como o objetivo 2 “Fome zero e agricultura sustentável: acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável” e dentre as metas, a 2.4, que estabelece até 2030, garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos e implementar práticas agrícolas resilientes, que aumentem a produtividade e a produção, além de fortalecer a capacidade de adaptação às mudanças climáticas, às condições meteorológicas extremas, secas, inundações e outros desastres, dentre outros fatores (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015).

Desta forma, torna-se necessária a adoção de práticas sustentáveis e que sejam adaptadas a cada região, respeitando as especificidades locais. Dentre elas, as tecnologias sociais voltadas a captação de água da chuva destinada a produção agrícola, associando a mecanismos de processos educacionais que norteiam os princípios da agroecologia e da educação ambiental.

No Brasil, pode-se destacar o Programa Uma Terra e Duas Águas, o P1+2 elaborado pela Articulação do Semiárido (ASA), em 2007, cujos objetivos consistem em fomentar soberania e segurança alimentar a agricultores e agricultoras, bem como estimular a geração e emprego de renda (ASA, 2020).

Assim, trabalho tem como objetivo analisar a relação entre a implementação de barragem subterrânea e cisterna calçadão em comunidades rurais com a meta 2.4 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável “Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável”.

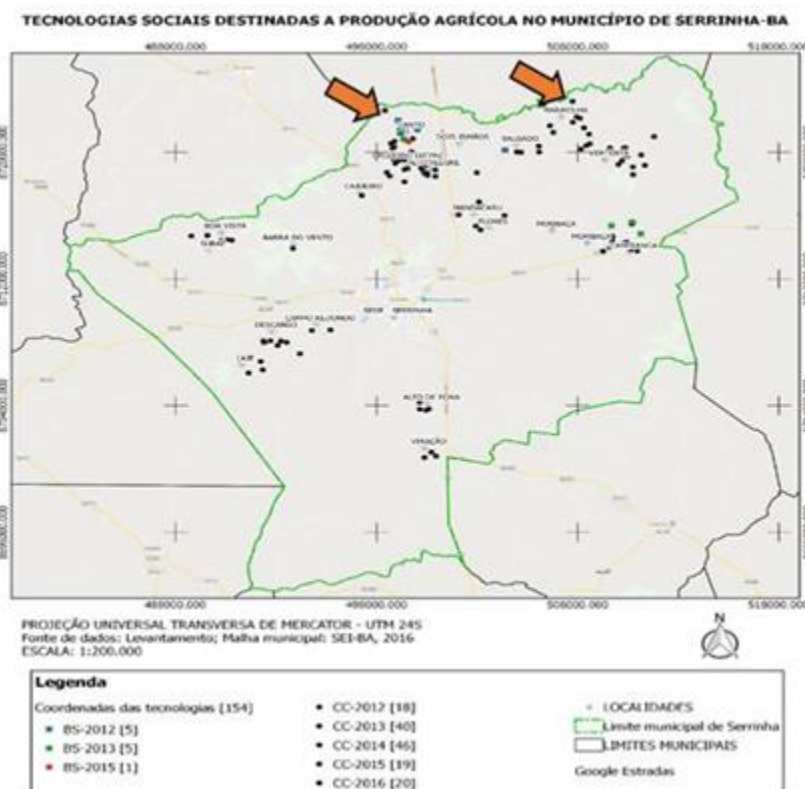
## DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi desenvolvida em duas comunidades rurais denominadas Canto e Maravilha, localizadas no município de Serrinha-BA, inserido no Território do Sisal, Estado da Bahia. Este

município possui uma população total de 80.861 pessoas, sendo 38.5% distribuído no meio rural e 61.5% no urbano (IBGE, 2010). E apresenta 3.803 unidades de estabelecimentos da agricultura familiar (PTDSS, 2016).

A Associação dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia (APAEB), entidade executora do programa Uma Terra e Duas Água (P1+2), iniciou a implementação das tecnologias sociais no município entre os anos de 2012 e 2016, distribuídas nas localidades rurais. Foram implementadas 143 cisternas calçadão e 11 barragens subterrâneas (Figura 1), sendo treze cisternas calçadão e sete barragens subterrâneas na comunidade Canto e treze cisternas calçadão na comunidade Maravilha.

**Figura 1.** Distribuição das cisternas calçadão e barragem subterrânea em comunidades localizadas no município de Serrinha-BA. Destaque nas setas.



Fonte: SEI/BA(2016).

A estratégia metodológica foi realizada a partir das etapas: a) identificação de dados em órgãos oficiais, dentre eles, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA) e do Sistema Eletrônico (SEI-BA. E em entidades locais, como a APAEB de Serrinha; b) realização de entrevista semiestruturada com 15 agricultores(a)s que possuem uma das duas tecnologias sociais

implementadas em sua propriedade e que sejam responsáveis pela sua gestão, e observação direta;  
c) análise das entrevistas a partir na meta 2.4 do objetivo 2 dos ODS.

A respeito das tecnologias sociais estudadas, a cisterna calçadão consiste em um recipiente com capacidade para armazenar 52 mil litros de água com área de captação construída em uma superfície pavimentada de 200 m<sup>2</sup> sobre o solo e leve declínio para escoamento da chuva ao reservatório; e a barragem subterrânea é construída em áreas de baixios, córregos e riachos que se formam no inverno. Sua construção é feita escavando-se uma vala até a rocha. A cinco metros de distância é construído um poço com altura de aproximadamente 1,20 metros para garantir água no período da estiagem (Figura 2).

**Figura 2.** Tecnologias sociais implementadas no município de Serrinha-BA, cisterna calçadão (A) e barragem subterrânea (B).



Fotografias: Santos, 2019, APAEB, 2016

Quanto às entrevistas, constatou-se um percentual de 86,6 % das mulheres na gestão das tecnologias sociais estudadas em comparação a 13,3 % dos homens. Para a renda familiar, 53% provém somente da agricultura familiar e 46,6% da agricultura familiar e da aposentadoria simultaneamente. Outro elemento importante consiste no grau de escolaridade do(a)s entrevistado(a)s, 13,3% não estudaram, 53,3% realizaram o ensino fundamental incompleto, 33,3% possuem ensino fundamental completo, e nenhum entrevistado(a) relatou ter ensino médio completo.

Estas relações também foram verificadas por Abid *et al.* (2015) que demonstraram uma associação positiva de adaptação às mudanças climáticas com o nível de escolaridade de agricultores na zona rural de Paquistão. Em seus resultados, 39% dos agricultores com maior nível





escolaridade adaptaram-se às mudanças e efetivaram as adaptações, em comparação a 27% dos agricultores que possuem menor nível de escolaridade com a mesma reação.

A implementação das cisternas calçadão e barragem subterrânea no município de Serrinha iniciou-se no ano de 2012, sendo este o período com o menor índice pluviométrico (309,9 mm) ao comparar a faixa temporal 2012-2018 (INMET, 2019). No ano de 2012, a seca pode ser classificada em meteorológica e agrícola a partir da utilização do Standardized Precipitation Index (SPI) nas escolas 1,3,6 e 12 meses. Desta forma, os agricultores necessitaram aprimorar suas práticas agrícolas para garantia da segurança alimentar.

Quanto à meta 2.4 do ODS 2 ao “garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos e implementar práticas agrícolas resilientes, que aumentem a produtividade e a produção” percebe-se a estreita relação e impactos positivos da cisterna calçadão e barragem subterrânea nestas questões, o que pode ser evidenciado em uma das falas: “*melhorou tudo, só de você acordar e saber que pode fazer seu tempero sadio, é tudo*”.

Relataram um aumento na produção, em que a área das hortas foi ampliada, variando entre 200 e 300 m<sup>2</sup>, com diversidade nas culturas, dentre elas: cebolinha (*Allium fistulosum* L.); feijão andu (*Cajanus cajan* (L) Millsp); hortelã (*Mentha* spp.); mate (*Ilex paraguariensis* A. St. Hill.); alface (*Lactuca sativa* L.); couve (*Brassica oleracea* L.); milho (*Zea mays* L.); abóbora (*Cucurbita* spp); quiabo (*Abelmoschus esculentus* L.); pimenta (*Capsicum* ssp); pimentão (*Capsicum annuum* L.); maxixe (*Cucumis anguria* L.); salsa (*Petroselinum crispum* Nym.); agrião (*Nasturtium officinale* R. Br.); limão (*Citrus limon* spp.); amendoim (*Arachis hypogaea* L.); mamão (*Carica papaya* L.); e plantas medicinais e ornamentais. Estas mesmas culturas foram relatadas na pesquisa realizada por Santos et al (2019) ao relacionar tecnologias sociais e percepção ambiental (Figura 3 A, B e C). (Imagens 04,05, 06,07).

A colheita, segundo os dados apresentados, equivale a aproximadamente 48 a 50 itens relacionados aos produtos agrícolas cultivados e uma estimativa de perda variando de 10 a 20%.

Sob esta perspectiva, Ferreira *et al.* (2015) afirmaram que esta tecnologia social possibilita a permanência das famílias no campo, fortalece a segurança alimentar e nutricional, bem como fortalece os vínculos de identidade com a região. Especialmente, quando observa-se que as secas relacionadas ao El Niño de 2015-2016, por exemplo, afetaram o estado nutricional e consequente o

direito humano a alimentação adequada, bem como a soberania alimentar de mais de 60 milhões de pessoas globalmente (FAO, 2016).

**Figura 3.** Horta (A), produto agrícola (B) e plantas ornamentais (C) provenientes de tecnologias sociais implementadas no município de Serrinha-BA.



FONTE: Santos, 2019

Outro elemento que merece destaque com a meta 2.4 consiste no “aumento da produtividade e a produção que ajudem a manter os ecossistemas, que fortaleçam a capacidade de adaptação às mudanças climáticas, às condições meteorológicas extremas, secas”. Foi relatado que destino da produção passou a ser, além do consumo doméstico, também a venda local e em feiras e a renda mensal aumentou, variando de R\$ 400,00 a R\$ 450,00.

Há relatos da implementação de “práticas agrícolas resilientes”, em que foram destacadas: realização de compostagem, utilização de adubo orgânico, produção de biofertilizantes naturais baseados em princípios agroecológicos e não utilização de agrotóxicos em nenhuma das propriedades pesquisadas, como pode ser verificado em uma das falas: “*eu mesma faço meus adubos, aprendi a fazer a compostagem, não uso químico*”

Esta ação é de suma importância em relação ao fomento da segurança alimentar ao nível municipal, uma vez que foi demonstrado que houve liberação de 747 diferentes tipos de agrotóxicos, um crescimento de 220% ao comparar com registros em 2014. Este processo teve início em 2016, sendo intensificado em 2019 (GTSCA, 2020).

Ao comparar com períodos anteriores à implementação, tendo como base o ano de 2012, um dos entrevistados relatou “*antes da barragem não plantava quase nada, só um pouquinho de feijão*”. Relataram ainda que possuíam hortas, no entanto estas tinham uma área menor, variando de 80 a 100 m<sup>2</sup>, sendo que o destino da produção era o consumo doméstico, a quantidade de “leiras”



variavam entre três e cinco, e uma estimativa de perda aproximadamente com um percentual de 15 a 20% do total.

As famílias entrevistadas também citaram as capacitações e intercâmbios de experiências fomentadas pelo programa. Uma delas citou: *“hoje aumentei minha produção porque aprendi em visitas em outras propriedades. Ai faço meus temperos naturais com produtos da caatinga, vendo na comunidade e nas feiras agroecológicas.”*

Percebe-se a direta relação entre as duas tecnologias sociais estudadas com a *“garantia de sistemas sustentáveis de produção de alimentos”* a partir do aproveitamento dos recursos hídricos locais, constituindo elementos que fortalecem a segurança alimentar e os princípios que norteiam a agroecologia e os processos educativos educacionais respeitando o saber local, segundo a ODS 2 e consolidando os mecanismos voltados a convivência com a seca conforme estabelece os objetivos da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação das duas tecnologias sociais estudadas, cisterna calçadão e barragem subterrânea, ambas voltadas a captação da água de chuva possibilitaram ações que ampliaram e fortaleceram o nível de segurança alimentar no município de Serrinha-BA, uma vez que potencializaram os recursos naturais existentes, bem como houve a garantia do acesso a água a ser utilizada para fins agrícolas, associando a questões que norteiam a soberania alimentar e a agroecologia bem como instrumentos de educação contextualizados e práticas agrícolas sustentáveis, possibilitando a troca de saberes.

## REFERÊNCIAS

ABID, M.; SCHEFRAN, J.; SCHNEIDER, U. A.; ASHFAQ, M. Farmers' perceptions of and adaptation strategies to climate change and their determinants: the case of Punjab province, Pakistan. **Earth System Dynamics**, v. 6, p. 225–243, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5194/esd-6-225-2015>

AHMED, S. M. Impacts of drought, food security policy and climate change on performance of irrigation schemes in Sub-saharan Africa: the case of Sudan. **Agricultural Water Management**, Amsterdam, v. 232, n. 1, p. 106064, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.agwat.2020.106064>

ASA. **Ações - P1+2**. Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br/>. Acesso em: 18 ago. 2020.



CAMURÇA, C. E. S.; ALENCAR, A. B.; CIDADE, E. C.; XIMENES, V. M. Implicações psicossociais da seca na vida de moradores de um município da zona rural do nordeste do Brasil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 34, n. 1, p. 117-128, 2016. DOI: [dx.doi.org/10.12804/apl34.1.2016.08](https://doi.org/10.12804/apl34.1.2016.08)

FERREIRA, E. P.; BRITO, L. T. L.; CVALCANTI, N. B.; ROLIM NETO, F.C.R. Cisternas de produção para melhoria da qualidade de vida no Semiárido do estado de Pernambuco. **Revista Verde**, Pombal, v. 10, n. 4, p. 13-19, 2015.

FAO. **2015–2016 El Niño**. Early action and response for agriculture, food security and nutrition. 2016. Rome, FAO. Disponível em:

<http://www.fao.org/emergencies/resources/documents/resources-detail/it/c/340660/>). Acesso em: 4 ago. 2020.

GTSCA. **IV Relatório Luz da Sociedade Civil da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável Brasil**. Disponível em: [www.gtagenda2030.org.br](http://www.gtagenda2030.org.br). Acesso em: 3 ago. 2020.

IBGE. **Sinopse do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse>. Acesso em: 12 ago. 2020.

INMET. **Clima**. Disponível em: <https://clima.inmet.gov.br/progp/0>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MEDEIROS, C. A. B.; BUENO, Y. M.; Sá, B. T.D. Erradicação da fome: as soluções desenvolvidas pela Embrapa. In: MEDEIROS, C. A. *et al.* (ed. tec.). **Fome zero e agricultura sustentável: contribuições da Embrapa**. Brasília: Embrapa, 2018.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Fome zero e agricultura sustentável: acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods2/>. Acesso em: 6 ago. 2020.

PTDSS. **Núcleo de extensão em desenvolvimento territorial**. Valente: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016.

SANTOS, M. A. F.; COSTA, V. S. O.; GOMES, E. T.A.; GALVÍNCIO, J. D. Percepção ambiental: reflexões sobre o semiárido baiano. **Revista Brasileira de Geografia Física**, Recife, v.12, n.5, p. 1904-1912, 2019.

SEI-BA. **Cartografia Temática - regionalizações - conteúdo geral - arquivos vetoriais**. Disponível em: [http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2660&Itemid=667](http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2660&Itemid=667). Acesso em: 16 maio 2019.

SENA, A.; FREITAS, C. M.; BARCELLOS, C.; RAMALHO, W.; CORVALAN, C. Measuring the invisible: analysis of the sustainable development goals in relation to populations exposed to drought. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 671- 684, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015213.21642015>



## Grupo de Diálogo 1: Educação Profissional e Tecnológica, Comunidades e Extensão Popular

# **Ciência itinerante: uma experiência de formação continuada com professores das ciências da natureza do município de Serra do Ramalho - BA**

Juliana Carvalhais Brito, Doutora em Botânica, Professora de Biologia do IF Baiano,  
[juliana.brito@ifbaiano.edu.br](mailto:juliana.brito@ifbaiano.edu.br)

**Palavras-chave:** Ensino de ciências, Formação de professores, Educação.

## INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivos compartilhar experiências vivenciadas durante o desenvolvimento das etapas I e II do projeto de extensão Ciência itinerante: Uma experiência de formação continuada com professores das Ciências da Natureza do município de Serra do Ramalho – BA, bem como promover a reflexão sobre a importância da formação inicial e continuada no processo formativo do professor. A ideia principal do projeto era proporcionar um espaço de formação continuada que oferecesse aos docentes de Ciências Naturais da rede municipal de Serra do Ramalho subsídios para sua atividade docente no que se refere à contextualização de teorias com atividades experimentais. Nesse espaço formativo o professor era convidado a discutir, refletir e pesquisar práticas pedagógicas que o auxiliariam na elaboração e reelaboração de sua atividade docente, e também a produzir materiais didáticos para a execução de aulas práticas de Ciências Naturais do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O município de Serra do Ramalho possui uma população de aproximadamente 31.000 habitantes e está localizado no Vale do São Francisco, no oeste da Bahia, a 845 km de distância da capital Salvador. A área do município pertencia anteriormente ao município de Bom Jesus da Lapa e era habitada pelas populações ribeirinhas, em sua maioria remanescentes de quilombo (quilombolas). A partir de 1973 cerca de mil famílias desalojadas pela construção da represa de Sobradinho foram assentadas em Serra do Ramalho em um projeto intitulado Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho. Estas famílias foram assentadas em um sistema de agrovilas que previa o recebimento de um casebre e um lote de vinte hectares, serviços públicos, comunitários e



religiosos, e o comércio. Entretanto, somente a Agrovila Nove disponibilizaria os serviços previstos, provavelmente por abrigar a administração do projeto e a cooperativa (IBGE 2017).

Em 2017 a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Serra do Ramalho estava abaixo da meta estabelecida para o município e a nota individual da maioria das escolas era ainda menor (QEdu, 2017). Esta condição coloca a educação do município em situação de alerta indicando a necessidade de ações que melhorem o aprendizado dos estudantes. Tal processo perpassa pela formação continuada dos docentes uma vez que estes sujeitos tem o papel crucial de mediar e estimular a construção do conhecimento dentro da escola.

No caso dos professores de Ciências Naturais uma grande dificuldade enfrentada é a realização de aulas práticas/experimentais (BRITO e SANTOS, artigo submetido à revista Velho Chico). Além da falta de estrutura e materiais nas escolas, outro fator que contribui para tal realidade é a falta de formação inicial que capacite este profissional a utilizar as aulas práticas/experimentais como uma ferramenta de aproximação do conteúdo escolar com a realidade do estudante. Segundo Marantino (2003) a relação teoria/prática deve ser garantida na formação inicial do professor capacitando e treinando este sujeito para articular conhecimentos científicos e pedagógicos. Entretanto, em cidades do interior da Bahia, como Serra do Ramalho, a oferta reduzida de cursos superior em instituições de ensino presencial obriga àqueles que desejam uma formação profissional a optar por cursos à distância. Em geral, estes cursos oferecem encontros presenciais apenas uma vez na semana e não inclui em seu currículo aulas práticas que ensine este estudante/professor a utilizar esta ferramenta em sua prática pedagógica.

Nesse contexto, o engajamento em atividades de extensão e pesquisa, como o projeto Ciência Itinerante, pode ser um instrumento formativo importante no aprimoramento desses docentes. Além de contribuir para minimizar algumas lacunas da formação inicial estas atividades também promovem a qualificação e atualização profissional em relação aos avanços do conhecimento científico e discutem as dificuldades de realização da transposição didática do conteúdo das Ciências para as aulas do Ensino Fundamental, pois além de saber o conteúdo o professor precisa saber como ensiná-lo (CHEVALLARD, 1991; MARANDINO, 2003). Através desse engajamento, é possível proporcionar uma formação fundada na relação entre teoria e prática, contextualizada, que articule saberes científicos e pedagógicos situando este professor quanto ao seu papel e responsabilidade social.



A parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) estreitou e fortaleceu a relação entre a instituição e a comunidade dando mais visibilidade ao Instituto dentro do Território do Velho Chico além de proporcionar ao público atendido a possibilidade de conhecer a escola e, de certa forma, fazer parte dela. Outro aspecto que deve ser destacado é a importância desse trabalho na formação geral de estudantes do ensino médio/técnico dos cursos integrados oferecidos pelo Campus Bom Jesus da Lapa que participaram do projeto como monitores. Considerando o mundo plural que vivemos, a experiência de participar do processo de organização e execução das oficinas permite o desenvolvimento/aprimoramento de competências e habilidades tais como: trabalho em equipe, planejamento e organização de eventos, leitura, escrita, elaboração de materiais didáticos e relatórios que são muito importantes para a atuação desses futuros técnicos no mercado de trabalho.

## OFICINAS DE FORMAÇÃO DE ENSINO DE CIÊNCIAS

O projeto foi realizado com professores de Ciências Naturais da rede municipal de Serra do Ramalho que atuavam nas séries finais do ensino fundamental e foi executado em quatro etapas: Etapa I – Diagnóstico; Etapa II – Desenvolvimento de oficinas de formação; Etapa III – Mostra municipal de Ciência e Etapa IV – Elaboração de produtos técnicos e acadêmicos.

Para a execução da etapa I (diagnóstico) a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho organizou um encontro entre os professores de Ciências Naturais da rede municipal e a equipe do projeto Ciência Itinerante. O objetivo deste encontro foi conhecer um pouco a realidade das escolas do município, apresentar a equipe e a proposta do projeto aos docentes e aplicar um questionário para identificar possíveis rupturas na formação inicial dos professores e demandas para a elaboração das oficinas de formação continuada.

Após a apresentação da proposta de trabalho, a palavra foi franqueada para que os professores pudessem falar um pouco de sua experiência nas escolas do município e esclarecessem dúvidas acerca da execução do projeto. Em seguida os docentes receberam o questionário diagnóstico onde puderam, entre outras coisas, sinalizar os conteúdos que tinham mais dificuldades para realizar atividades práticas/experimentais. Esta informação foi essencial para o planejamento das oficinas de formação.



A partir da análise dos questionários a equipe do projeto começou a planejar as oficinas de formação continuada (etapa II). Na parte inicial do diagnóstico os estudantes do IF Baiano, que faziam parte da equipe do projeto, fizeram o levantamento dos conteúdos mais votados pelos professores como aqueles que eles tinham mais dificuldades na realização de atividades práticas/experimentais. Em seguida, os professores ministrantes das oficinas e os estudantes monitores pesquisaram na internet propostas de aula práticas que foram utilizadas para produção dos roteiros das oficinas. Algumas adaptações foram necessárias para atender às condições e necessidades do projeto tais como a inclusão de uma introdução, questões para discussão e a adequação de materiais de baixo custo e de fácil acesso. Todos os roteiros utilizados nos encontros de formação poderão ser encontrados na cartilha Simplificando o Ensino de Ciências volume 1 que está prestes a ser publicada.

A maioria dos estudantes monitores do projeto mora em Serra do Ramalho, concluíram o ensino fundamental na rede municipal e foram alunos de alguns professores que estavam participando das oficinas. Desse modo, conheciam a realidade das escolas e por isso contribuíram muito na fase de planejamento das oficinas. Além de sugerir algumas atividades os discentes também nos ajudaram a avaliar a viabilidade de execução das propostas, considerando a realidade do município; se as atividades conseguiam relacionar de maneira clara a teoria com a prática; e se seriam interessantes dentro do contexto em que os estudantes do município estão inseridos.

As oficinas de formação aconteceram mensalmente nas instalações do IF Baiano no campus de Bom Jesus da Lapa e contaram com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho que liberou os professores de suas atividades nas escolas no dia das oficinas e providenciou o transporte até o campus. Em contrapartida, o IF Baiano forneceu todas as instalações e materiais necessários para a execução do trabalho, bem como a alimentação dos participantes do evento que acontecia durante todo o dia. Após o término das oficinas, os professores recebiam um formulário de avaliação onde podiam indicar se o ministrante foi claro (a) e didático (a) na apresentação do conteúdo e das atividades, se a proposta e os materiais descritos nos roteiros de aula prática eram acessíveis e viáveis em sua escola e se tinham alguma sugestão para a equipe, permitindo a autoavaliação contínua do projeto.

No primeiro encontro foram realizadas quatro oficinas de Ensino de Ciências para o 6º ano: (1) Tratamento de água; (2) Que lixo é esse!!!; (3) Vulcões e (4) Placas tectônicas. Na oficina 1 o objetivo era ajudar o professor a mostrar aos estudantes como as técnicas de separação de





misturas são aplicadas nos sistemas de tratamento de água. Para isso, os participantes aprenderam como construir um modelo didático de estação de tratamento de água com garrafas pet. Na oficina “Que lixo é esse!!!” os professores discutiram uma proposta de trabalho para descobrir o total de lixo utilizado em sala de aula, aplicar habilidades matemáticas para estimar a quantidade total de lixo na escola e identificar formas de reduzir a criação de lixo.

Durante essas duas oficinas os professores mencionaram vários problemas dentro do município que poderiam ser utilizados como start inicial em suas aulas. Um deles mencionou, por exemplo, que ao lado do prédio da escola em que lecionava havia um “depósito” de lixo que trazia uma série de problemas ao ambiente escolar como mau cheiro e insetos. As reflexões e discussões geradas nesse espaço formativo deram origem a propostas interessantes envolvendo a escola, a comunidade e o município que poderiam ser desenvolvidos a fim de minimizar alguns destes problemas.

Nas oficinas 3 e 4 os docentes vivenciaram a construção de modelos didáticos de um vulcão e das placas tectônicas. O objetivo dessas atividades é facilitar a compreensão dos estudantes sobre processos de formação de um vulcão e os motivos que determinam sua atividade vulcânica, bem como simular os tipos de encontro de placas que são responsáveis pela ocorrência de terremotos e tsunamis. A construção dos modelos didáticos foi muito descontraída e prazerosa tanto para os participantes como para a equipe do projeto. No entanto, a demonstração da erupção vulcânica e a simulação do movimento das placas tectônicas foram os momentos mais esperados pelos docentes indicando a importância de atividades práticas no ensino de Ciências Naturais.

Segundo Scarpa e Campos (2018) a “Alfabetização Científica” está pautada em três eixos: aprender ciências, aprender a fazer ciência e aprender sobre ciências. As autoras afirmam ainda que esses eixos precisam ser tratados de maneira equilibrada para que os estudantes tenham várias oportunidades de aprender conceitos, princípios, leis e teorias científicas, mas também possam vivenciar e compreender o processo de construção desses conhecimentos ao longo do tempo, bem como suas limitações e influências na sociedade. “Ao terem a oportunidade de desenvolver aprendizados sobre os três eixos, os estudantes podem encontrar mais motivações para os temas relacionados à ciência e elaborar raciocínios baseados em evidências para sustentar suas tomadas de decisões nos assuntos em que estão imersos no seu cotidiano” (SCARPA e CAMPOS, 2018).



No segundo encontro foram realizadas as Oficinas de Ensino de Ciências para o 7º ano: (1) Teoria da biogênese; (2) Classificação biológica; (3) O Reino das plantas e (4) Morfologia floral. Na oficina Teoria da biogênese, foram discutidas as teorias sobre a origem da vida, os experimentos e observações feitas pelos cientistas da época e a reprodução do experimento de Francisco Rendi. Infelizmente os resultados desse experimento não puderam ser observados porque demandam de tempo, mas os professores puderam entender como montá-lo e discutir com suas turmas. Na oficina Classificação biológica, os professores receberam objetos diversos a fim de criar um sistema de classificação utilizando pelo menos três critérios diferentes. O objetivo dessa prática foi discutir o sistema de classificação proposto por Lineu e a importância de utilizar esta ferramenta em um planeta com tanta diversidade como a Terra.

A oficina Reino das plantas foi uma aula de campo onde os professores foram levados aos campos experimentais do IF Baiano para observar a diversidade das plantas. Durante a caminhada a ministrante da oficina ia mostrando a diversidade morfológica de folhas e caules e os professores iam coletando materiais que seriam utilizados na segunda etapa da atividade. Os professores demonstraram animação e interesse durante a aula de campo e fizeram muitas perguntas sobre o tema ao longo do trajeto. Muitos participantes relataram já ter ouvido alguns termos mencionados durante a oficina, mas não saber que se tratava daquilo que conheciam por outro nome. Alguns demonstraram admiração ao descobrir, por exemplo, que um quiabo era um fruto ou que os espinhos de um cacto são na verdade folhas modificadas que permitem sua adaptação em ambientes áridos.

Conhecer estas informações em uma aula de campo permitiu que os professores identificassem a funcionalidade daquela estrutura na planta e por isso facilitou sua compreensão sobre o assunto. Isso mostra que os espaços fora da escola podem ser utilizados como laboratórios de ensino para contextualizar e dar significado ao conteúdo estudado. Segundo Junior e Noronha (2013) o Ensino de Ciências deve se apropriar dos diversos espaços que constituem a vivência dos estudantes a fim de promover uma maior participação dos sujeitos que produzem o saber científico. Assim, as abordagens e variedade de atividades propostas para o Ensino de Ciências devem usar os mais variados espaços de experimentação tais como jardim botânico, zoológico (Vieira et.al. 2005), horta, centro de documentação (Weissmann, 1998), parques, feiras de Ciências, museus (Back et al. 2017), praças, rios, lagoas, área de vegetação natural, dentre outras.



Na oficina de Morfologia floral os professores fizeram a dissecação de uma flor para a identificação de seus verticilos florais. Reconhecer as estruturas de proteção, cálice e corola, foi simples para todos, porém, a diferenciação das estruturas reprodutivas foi um desafio para muitos. Ao posicionar a flor no estereomicroscópio a surpresa foi geral, nenhum dos participantes tinha visto uma flor por aquela ótica e ficaram fascinados com a beleza das estruturas. Os docentes afirmaram não saber reconhecer e diferenciar as estruturas reprodutivas femininas e masculinas da flor, uma informação básica no ensino da morfologia floral, indicando que a formação inicial foi falha nesse quesito e mostrando mais uma vez a importância da formação continuada.

Na oficina de Ensino de Ciências para o 8º ano os temas escolhidos pelos professores foram: (1) Sistema reprodutor masculino e feminino; (2) A puberdade e suas novidades; (3) Métodos contraceptivos e gravidez na adolescência e (4) Sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis. O objetivo das atividades propostas foi criar um espaço de reflexão e discussão desses temas a fim de favorecer o entendimento sobre o sistema reprodutor masculino e feminino, as mudanças que ocorrem no corpo durante a puberdade, a redução e prevenção de gestações indesejadas na adolescência e de doenças sexualmente transmissíveis. Para isso, foram propostos jogo de perguntas e respostas, jogo da memória e construção de modelo didático do sistema reprodutor.

Esta oficina foi bastante interessante, não exatamente pelas atividades proposta, mas pelas reações de muitos professores durante a discussão dos assuntos. Durante as atividades, os docentes revelaram ter muita timidez para falar sobre sexualidade e sistema reprodutor. Alguns relataram que “antigamente” não havia espaço para a discussão de temas considerados tão íntimos, nem em casa e tão pouco na escola. Mesmo assim, foi interessante perceber que muitos estavam lutando contra sua timidez para vencer essa barreira porque entendiam a necessidade e importância de participar daquele momento e de reproduzi-lo na sala de aula com seus estudantes. Alguns professores afirmaram que a maneira lúdica como as atividades foram desenvolvidas facilitou muito a participação e a quebra da tensão gerada pelo tema. Ao final da oficina, a avaliação foi muito positiva e o grupo saiu mais confiante para promover momentos como aquele em suas escolas.

O último encontro foi a Oficina de Ensino de Ciências para o 9º ano onde foram discutidos alguns conteúdos relacionados à introdução de química e física. Muitos professores mencionaram



ter dificuldade de trabalhar com esta série ou por não se identificar com os assuntos ou por não possuir formação específica. Por isso, antes das práticas os ministrantes das oficinas fizeram um momento mais teórico para dar uma noção melhor do que deveria ser discutido nas atividades propostas. A primeira oficina discutiu reações inorgânicas e apresentou uma demonstração de como utilizar repolho roxo como indicador ácido-base. Na segunda oficina, os professores aprenderam a fazer um disco flutuante com mídia de CD e bexiga para trabalhar com energia, potência e trabalho. Depois desse momento, alguns estudantes dos cursos técnicos integrados de informática, agricultura e agroecologia fizeram demonstrações de uma série de experimentos de física montados por eles durante atividades da disciplina. Os professores ficaram muito admirados com a qualidade dos trabalhos apresentados e parabenizaram muito os alunos e o docente responsável pela proposta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades apresentadas pelos professores durante as oficinas levaram a equipe do projeto, docentes e estudantes monitores, a refletir sobre a importância da formação inicial e continuada no processo de profissionalização do docente. Muitos professores que participaram deste trabalho lecionam Ciências Naturais, mas são formados em outras licenciaturas como geografia, letras e história, por exemplo. Para exercer plenamente seu papel de educador é indispensável que o professor possua conhecimentos pedagógicos e específicos que o capacite para sua prática pedagógica. Apesar de ter cursado uma licenciatura e possuir os conhecimentos pedagógicos necessários para exercer a atividade docente, para muitos professores de Ciências de Serra do Ramalho, faltam às bases específicas que são imprescindíveis para o ensino deste componente curricular.

Para os estudantes monitores que foram alunos de alguns daqueles professores, que vivenciaram com eles algumas experiências no Ensino de Ciências e tiveram a oportunidade de acompanhar as oficinas de formação, ficou claro que a falta de conhecimentos específicos, inerentes à formação inicial, reflete diretamente na maneira como aqueles docentes lecionam a disciplina Ciências. A falta de domínio desses conteúdos, causada pela necessidade de lecionar uma disciplina para a qual não foram formados, dificulta muito a contextualização e a realização de atividades que relacionem a teoria com a prática e promovam a aproximação dos conteúdos estudados com a



realidade dos estudantes. Nesse contexto, concluímos que as oportunidades de formação continuada são ferramentas importantíssimas para capacitar os professores e assim, melhorar a qualidade do Ensino de Ciências no município.

Os professores participantes dos encontros de formação consideraram que as atividades propostas saíram do campo teórico e demonstraram as inúmeras possibilidades práticas que o Ensino de Ciências viabiliza. Além disso, as experiências favoreceram uma reflexão acerca da percepção dos docentes em relação às dificuldades estruturais e a falta de recursos presente nas escolas do município. Muitas vezes estes fatores limitavam a realização de atividades experimentais, mas as oficinas conseguiram demonstrar que existem diversas metodologias, espaços e recursos de baixo custo que podem ser utilizados para enriquecer e aprimorar o Ensino de Ciências.

Para a equipe proponente a execução do projeto foi uma vivência muito enriquecedora porque promoveu reflexões e discussões sobre o fazer docente, as possibilidades relacionadas ao Ensino de Ciências e os desafios que envolvem esta atividade. Nesse sentido, o projeto trouxe outras referências que ajudarão a atualizar e melhorar a proposta a fim de continuar contribuindo para formação de professores de Ciências.

Além disso, todo o processo de execução deste trabalho proporcionou aos estudantes monitores a reflexão sobre a importância de práticas educativas que extrapolem os espaços formais, especialmente a sala de aula. As vivências durante as atividades do projeto evidenciaram para estes educandos que o processo de aprendizagem de uma profissão vai muito além dos conteúdos trabalhados nos componentes curriculares, pois é nessas oportunidades que ocorrem o desenvolvimento e/ou aprimoramento de competências e habilidades essenciais para a formação profissional e o sucesso no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

BACK, D.; RADEZKE, F. S.; GÜNZEL, R. E.; WENZEL, J.S. Educação em Espaços não Formais no Ensino de Ciências. In: **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

BRITO, J.C.; SANTOS, F.K. **Perfil dos professores de Ciências Naturais da rede municipal de Serra do Ramalho – Bahia.** (Artigo submetido à revista Velho Chico).

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Editora Aique, 1991.



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 30 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional,  
Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento  
Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e Estados. Serra do Ramalho. 2017. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/serra-do-ramalho/historico>> Acesso em 03. set. 2020.

JUNIOR, J.C.L; NORONHA, E. L. A Feira Manaus Moderna: um espaço não-formal para o Ensino de Ciências. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0811-1.pdf>>. Acesso em: 03. set. 2020.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas Licenciaturas e a pesquisa em ensino de Ciências: questões atuais. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v.20, n.2: p.168-193, ago. 2003.

QEdU. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Serra do Ramalho. 2017. Disponível em <<https://www.qedu.org.br/cidade/4352-serra-do-ramalho/aprendizado>> Acesso em 03.set.2020.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos Avançados**, 32 (94), 2018.

VIEIRA, V.; Bianconi, M. L.; Dias, M. Espaços não-formais de ensino e currículo de Ciências. **Cienc. Cult.** vol.57. n.4. São Paulo. Oct./Dec. 2005.

WEISSMANN, H. O laboratório escolar. In: **Didática das Ciências Naturais**: contribuições e reflexões, Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 231- 238.



## Grupo de Diálogo 1: Educação Profissional e Tecnológica, Comunidades e Extensão Popular

### **Espaços não formais de educação como estratégias de resistência: os casos de um polo de educação ambiental e de um sítio agroecológico no município de Alegre - ES**

Aramis Cortes, Professor IFES *Campus* de Alegre, [aramiscortes@gmail.com](mailto:aramiscortes@gmail.com);

Geisa C. Louback, Mestrado em Agroecologia IFES de Alegre, [geisa.louback1980@gmail.com](mailto:geisa.louback1980@gmail.com);

Layane de O. Ferreira, Licenciatura em Biologia IFES de Alegre, [layaneferreira55@gmail.com](mailto:layaneferreira55@gmail.com);

Letícia F. Dias, Técnico em Agropecuária IFES de Alegre, [leticia.ferreira1125@gmail.com](mailto:leticia.ferreira1125@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Comunidades, Extensão Popular.

#### INTRODUÇÃO

O debate ambiental encontra-se ainda mais relevante no momento atual por conta de uma pandemia nunca antes vista na história recente, com projeções geográficas amplas e incertas. A percepção de uma sociedade interligada à natureza, que faz parte intrinsecamente, contém e é contida, poderá contribuir, ao menos, para um olhar outro sobre a questão ambiental. Tal fato servirá de base para refletirmos criticamente acerca da relação sociedade versus natureza implantada com a conformação do cientificismo colonial europeu antropocêntrico, subjugando a natureza a um papel secundário e, com isso, estabelecendo uma suposta superioridade em relação ao meio ambiente.

No ano de 2019, iniciamos um trabalho, ou melhor, um projeto de pesquisa, extensão e de vida, com inspiração na Educação Ambiental Crítica (GUIMARÃES, 2013) a fim de estabelecer um ponto de inflexão para os alunos e as alunas do IFES *Campus* de Alegre<sup>1</sup>. As metas são desenvolver, apoiar e sistematizar ações de educação ambiental formal e não formal para a reflexão e ação sobre a importância do meio ambiente para a existência humana, pois a perspectiva crítica contesta o modelo de (des)envolvimento vigente neste modo de produção capitalista.

Nessa direção, ao longo dos dois últimos anos vimos trabalhando com a realização de trabalhos de campo e extensão com as turmas do ensino médio técnico e da licenciatura em Ciências Biológicas a um sítio agroecológico e ao Polo de Educação Ambiental da Mata Atlântica

---

<sup>1</sup>Estudantes dos cursos técnicos em Agropecuária, Agroindústria e Informática, juntamente com os da licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Espírito Santos *Campus* de Alegre (IFES *Campus* de Alegre), localizado na região sul do estado do Espírito Santo, microrregião do Caparaó Capixaba.



(PEAMA-Ifes<sup>1</sup>), localizados no município de Alegre - ES, lançando-nos a práticas e técnicas que permitem uma ecologia de saberes, como Sousa Santos nos ensina (2010).

Sendo assim, objetivamos com este relato de experiência apresentar o trabalho realizado em dois espaços não formais de educação (JACOBUCCI, 2008): um polo de educação ambiental e um sítio agroecológico. Estes dois espaços são por nós utilizados como lócus que permitem alinhar a dialogicidade construída em sala de aula com a prática potencializadora destes dois lugares, estimulando o pensamento crítico e o entendimento de que o desafio ambiental (PORTO-GONÇALVES, 2004; 2015) deve estar atrelado aos “limites para a dominação da natureza”.

## DESENVOLVIMENTO

### SÍTIO AGROECOLÓGICO

A inserção do tema agroecologia na disciplina ministrada na licenciatura em Ciências Biológicas deve-se ao fato do enorme potencial de transformação econômica e socioambiental nos territórios praticantes deste modelo científico e social. Ratificamos aos alunos e alunas o enfoque diversificado e integrado ao meio ambiente que a prática agroecológica traz em seu cerne, condição indispensável para pensarmos “processos de desenvolvimento rural sustentável” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 08), ou seja, um “agroecossistema”.

Em uma visão escalar, propomos aos alunos e alunas que a agroecologia deve ser trabalhada como forma de valorização do lugar, como Santos (2004) nos ensina, cuja produção tenha a circulação garantida para a apropriação da comunidade local em contraposição aos produtos mais distantes, quebrando a lógica de uma cadeia longa e exigente cada vez mais do consumo de recursos não renováveis, ou seja, uma “mudança nas atitudes e valores dos atores sociais em relação ao manejo e conservação dos recursos naturais” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 12). Nesse sentido,

[...] a Agroecologia corresponde a um campo de estudos que pretende o manejo ecológico dos recursos naturais, para – através de uma ação social coletiva de caráter participativo, de um enfoque holístico e de uma estratégia sistêmica – reconduzir o curso alterado da coevolução social e ecológica, mediante um controle das forças produtivas que estanque, seletivamente, as formas degradantes e espoliadoras da natureza e da sociedade. Em tal

<sup>1</sup> Polo de Educação Ambiental da Mata Atlântica, que faz parte do IFES *Campus* de Alegre, possuindo uma área de aproximadamente 76 hectares, a reserva legal do *campus*.





estratégia, dizem os autores, joga um papel central a dimensão local, por ser portadora de um potencial endógeno, rico em recursos, conhecimentos e saberes que facilita a implementação de estilos de agricultura potencializadores da biodiversidade ecológica e da diversidade sociocultural (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 13 *apud* SEVILLA GUZMÁN; GONZÁLEZ DE MOLINA, 1996).

Para a construção do trabalho propusemos a seguinte metodologia: visita guiada à propriedade agroecológica a fim de apreendermos a história de construção daquele local, as etapas de evolução pelas quais o sítio já passou – desde o pasto existente há quase quatro décadas até o atual estágio de recuperação da vegetação e recursos hídricos – até o trabalho educativo produzido pelo proprietário a partir de palestras, ilustrações, artesanato, desenhos em telas, fantoches etc.

Selecionamos as turmas da disciplina Biogeografia, com os alunos e alunas da licenciatura, trabalhando o tema agroecologia e meio ambiente com estes(as) estudantes, além dos sistemas agroflorestais, reflorestamento, relações ecológicas, bacias hidrográficas, técnicas milenares de produção de alimentos, como a rizicultura, confecção de terraços para a produção agrícola, além da realização de uma visita pedagógica em trilhas que perpassam todos os espaços da produção da propriedade.

Inicialmente, este trabalho almejava “apenas” uma tomada de consciência em relação à agroecologia e a sua importância para a biodiversidade e para os ecossistemas. No entanto, com o retorno à sala de aula e as defesas dos relatórios e seminários sobre o tema, viu-se que houve, efetivamente, uma reflexão profunda sobre as discussões em campo, tornando clara a importância desta prática em um espaço não formal de ensino.

A imersão dos alunos neste espaço não formal foi total, e os “inéditos possíveis e viáveis” com esta proposta ultrapassaram a perspectiva inicial de realizar esta extensão no sítio agroecológico, revelando a necessidade de desvelar os conflitos e mitos existentes ao redor da agroecologia em favor do modelo da Revolução Verde. A figura 1 retrata como foi a interação e apreensão do trabalho na propriedade.

### *POLO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA MATA ATLÂNTICA (PEAMA-IFES)*

Já para reflexões aprofundadas sobre o tema meio ambiente e pensamento crítico relativo à educação ambiental, a práxis deve ser a vertente fundamental propiciadora de uma mudança possível e necessária sobre a relação entre a sociedade e a natureza. Apesar de ser um tema

obrigatório em todos os níveis e modalidades do processo educativo do país, com a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a ser trabalhada de maneira transversal e interdisciplinar em todas as disciplinas, o que de fato observa-se é que esta não é a tônica na maioria dos espaços educativos formais.

**Figura 1:** Trabalho de campo com a Licenciatura em Ciências Biológicas em sítio agroecológico



**Fonte:** Acervo pessoal dos autores, 2019.

Para estes trabalhos de campo em educação ambiental, aproveitamo-nos de toda a estrutura do IFES *Campus* de Alegre, por ter aproximadamente 350 hectares, contando com uma área de reserva legal onde foi sendo, ao longo do tempo, constituído um Polo de Educação Ambiental, onde existe um importante programa de extensão que recebe toda a comunidade – escolar e não escolar – para trabalhos visando construir uma educação ambiental transformadora.

Com isso, e conforme Porto-Gonçalves (2015, p. 62), necessitamos de uma educação ambiental de caráter revolucionário, desmistificador do consumo a qualquer preço e a busca



incessante por bens materiais vazios, com taxonimias sociais diante do ter um bem, marginalizando o ser social não inserido nessa pressão consumista. Tal fato atrela o avanço econômico, erroneamente, a noção de desenvolvimento, o “preço que se paga pelo progresso” (Idem, p. 63), não tratando criticamente do “que” e “para quem” seriam esse “desenvolvimento”. Como assevera o autor:

*Desenvolvimento é o nome-síntese da ideia de dominação da natureza. Afinal, ser desenvolvido é ser urbano, é ser industrializado, enfim, é ser tudo aquilo que nos afaste da natureza e que nos coloque diante de constructos humanos, como a cidade, como a indústria. Assim, [...] por fazerem crítica a essa ideia-chave de desenvolvimento, os ambientalistas, com frequência, se veem acusados de querer voltar ao passado, ao estado de natureza, enfim, de serem contra o progresso e o desenvolvimento (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 62, grifo do autor)*

Como Loureiro (2003) alerta, a educação ambiental pode ter uma premissa conservadora, aquela alinhada às transformações pontuais, superficiais, no máximo reproduzindo o modelo vigente; e, de maneira oposta e enfrentadora, aquela chamada de revolucionária e transformadora, “em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições materiais e objetivas de existência” (LOUREIRO, 2003, p. 39).

Por isso, partimos das palavras de Loureiro (2003) para construir nosso relato de experiência para a parte da educação ambiental e mostrar o trabalho com as(os) estudantes no espaço não formal proposto (PEAMA-lfes):

*O cenário no qual nos movemos, de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização na compreensão do humano como natureza é, em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam a justiça social, o equilíbrio ecossistêmico e a indissociabilidade entre humanidade-natureza (LOUREIRO, 2003, p. 40).*

Para a construção do trabalho, selecionamos três turmas do primeiro ano do ensino médio dos cursos técnicos do Ifes Campus de Alegre para visita ao PEAMA-lfes, pois este apresenta proximidade de caminharmos até a sua sede em aproximadamente quinze minutos. Porém, não realizamos apenas uma visita para um “passeio” de campo, mas para um trabalho extensionista usufruindo das trilhas interpretativas e lúdicas, da observação das lagoas internas ao polo, da bioconstrução, das áreas de regeneração, na fauna que por vezes aparece, enfim, trabalhamos com os estudantes a importância da vegetação no abastecimento da água, dos recursos hídricos, das atividades atmosféricas, da redução dos processos erosivos, da biodiversidade, da produção alimentar e dos saberes existentes com os povos tradicionais e originários e, como prática, um

mutirão de plantio para reflorestamento de uma área degradada. A figura 2 corrobora o quão importante é esta ação.

**Figura 2:** Trabalho de campo com alunas(os) do ensino médio técnico no PEAMA-IFES.



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, estes espaços, que são distintos da sala de aula, permitem a diversificação da aprendizagem e a observação crítica dos conceitos estudados teoricamente no espaço formal da escola. Muitos das(os) estudantes nunca havia saído da instituição (atual e anteriores) para atividades não formais, ou não conheciam nem nunca debateram as questões colocadas, apenas atitudes individuais como responsáveis pela mitigação das “emergências ambientais” contemporâneas.



Por fim, dialogando com Sánchez e Stortti (2018, p. 15), uma educação ambiental crítica deve ser aquela que carrega em seu cerne as experimentações para outros possíveis, gerando as transformações sociais, políticas, culturais e econômicas imprescindíveis. Por isso, buscamos espaços não formais para revelar a necessária urgência sobre as transformações ambientais, propondo “uma educação ambiental outra, que se pretende mais solidária, fraterna e plural”.

## REFERÊNCIAS

- CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.
- GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9. p. 11-22, 2013.
- JACOBUCCI, DANIELA Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, V. 7, 2008.
- LOUREIRO, Carlos F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, n. 8. p. 37-54, 2003.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- SÁNCHEZ, Celso; STORTTI, Marcelo Aranda. Prefácio dos autores. In: KASSIADOU, Anne (*et al*). **Educação Ambiental desde El Sur**. Macaé: Editora NUPEM, 2018.
8. SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2004.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.



## **Grupo de Diálogo 1: Educação Profissional e Tecnológica, Comunidades e Extensão Popular**

### **Processo extensionista em tempos de pandemia: desafios e perspectivas desde uma experiência no interior amazônico**

**Renildo Almeida da Silva**, Discente do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Para (UFPA) em Altamira (PA), e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Extensão- PIBEX da UFPA, Universidade Federal do Pará, [renildogeo2018@gmail.com](mailto:renildogeo2018@gmail.com);

**José Antônio Magalhães Marinho**, Docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPA em Altamira (PA). Universidade Federal do Pará, [josemarinho@ufpa.br](mailto:josemarinho@ufpa.br).

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Comunidades, Extensão Popular.

#### **INTRODUÇÃO**

Neste trabalho, objetiva-se compartilhar alguns desafios enfrentados na trajetória de um projeto de extensão universitária, vinculado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira, no período de março de 2020 a fevereiro de 2021, intitulado “Rodas de conversa sobre as transformações geográficas geradas pela UHE Belo Monte: experiências de formação crítica e reflexiva em altamira (PA)<sup>1</sup>”, direcionado às escolas do ensino básico da rede pública de ensino, tematizando as transformações geográficas desencadeadas pela instalação da Usina Hidrelétrica (UHE) Belo Monte nessa região do Pará, partindo de teses de doutorado produzidas sobre o assunto.

A construção da UHE Belo Monte no médio rio Xingu, no Pará, ocorreu no contexto das políticas territoriais gestadas para a Amazônia brasileira nesse começo do século XXI e foi marcada por processos geográficos multidimensionais e contraditórios, que redimensionaram a organização espacial dos municípios de Altamira, Brasil Novo e Vitória do Xingu. Nesses municípios, o empreendimento ensejou o deslocamento forçado de milhares de famílias de suas terras e de suas casas no campo e, principalmente, na cidade de Altamira, assim como produziu uma nova natureza, estranha aos povos indígenas e camponeses, porém, cada vez mais obediente aos interesses do mercado capitalista de energia elétrica.

---

<sup>1</sup> Projeto que conta com apoio da PROEX/UFPA



Tais processos de desorganização e saques territoriais constituíram objeto de interesse de professores e alunos da Universidade Federal do Pará em Altamira, tornando-se tema de várias teses de doutorado (CALVI, 2019; MARINHO, 2019; NETO, 2016), trabalhos de conclusão de curso, projetos de pesquisa e artigos científicos. Partindo da perspectiva de que esses trabalhos não devem ficar restritos aos muros da universidade, propôs-se a realização de rodas de conversa em escolas públicas do ensino básico na cidade de Altamira, cidade profundamente atingida pela construção da UHE Belo Monte, mas que contraditoriamente não apresenta em suas escolas materiais tematizando esse grande empreendimento que trouxe enormes modificações na produção e organização do espaço urbana. Assim, conteúdos de geografia, por exemplo, continuam a ser trabalhos tendo como referências realidades distantes e estranhas ao cotidiano dos alunos, cuja realidade geográfica é profundamente transformada pela instalação de um grande projeto capitalista.

Através da realização de rodas de conversa, o projeto pleiteava estimular e criar diálogos interdisciplinares e multidirecionais sobre essas transformações no espaço geográfico em que as escolas estão inseridas, pois é próprio desse dispositivo a interação, a reflexão e o caráter horizontal (BREGALDA *et. al.*, 2017, p. 118), condições básicas para que o processo extensionista possa ser uma comunicação (FREIRE, 1983; MARCOS, 2017) dialógica entre estudantes e docentes da universidade, alunos e professores das escolas públicas e sujeitos sociais diversos. Nesse projeto, em particular, a participação dos movimentos sociais que se formaram para lutar no *front* político pelos direitos territoriais e pela cidadania na cidade de Altamira, colocava-se como relevante, na medida em que trariam informações e conhecimentos construídos em suas práxis cotidianas, fertilizados permanentemente pelas demandas sociais.

Porém, eclodiu a pandemia de Covid-19. Doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Desde o início de 2020, esse vírus se espalhou velozmente pelo mundo, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a considerar a Covid-19 uma pandemia em 11 de março de 2020 (OPAS, BRASIL, 2020). No Brasil, em 18 de setembro do mesmo ano, a contaminação por essa doença já atingia 4. 419. 083 pessoas e o número de morte era de 134. 106 pessoas (WHO, 2020).

Em face do avanço dessa pandemia e da ausência de qualquer tipo de vacina contra a Covid-19, o isolamento social tornou-se uma das estratégias mais recomendadas pelas autoridades de saúde, a começar pela OMS, para frear a difusão da doença, o que inviabilizou e/ou alterou



profundamente não só as dinâmicas econômicas, mas as relações e o convívio social em geral. Instaurando-se, como assinala Carlos (2020, p. 12) uma “subversão da relação casa-cidade”, na qual as “atividades da vida cotidiana passam a se realizar dentro da casa e não mais a partir da casa como o nó que liga e de onde se criam e se direcionam os fluxos cotidianos”.

Assim, Universidades e escolas foram obrigadas a paralisarem suas atividades presenciais por todo o Brasil. No Estado do Pará, na Amazônia oriental, a UFPA suspendeu as atividades presenciais em 18 de março de 2020, tanto na capital do Estado, Belém, como em seus campi do interior, inclusive em Altamira. O mesmo ocorrendo com as escolas estaduais e municipais de ensino básico, que também foram paralisando progressivamente suas atividades, a partir das últimas semanas de março do mesmo ano.

Com isso, o escopo original do projeto de extensão aqui tratado, foi colocado em questão, visto que em razão da pandemia aquilo que havia sido previsto para ser realizado nas escolas ficou inviabilizado. Em decorrência desse quadro, descreve-se subsequentemente o que foi possível realizar da proposta original de extensão e qual a alternativa encontrada para levar o projeto até seu final.

## O PREVISTO, O REALIZADO E OS DESAFIOS DO PROJETO EM FACE DA PANDEMIA

O projeto “Rodas de conversa sobre as transformações geográficas geradas pela UHE Belo Monte: experiências de formação crítica e reflexiva em altamira (PA)” foi concebido numa perspectiva interdisciplinar, buscando oferecer aos discentes de graduação e do ensino básico uma compreensão mais rica e profunda das transformações geográficas desencadeadas pela instalação da UHE Belo Monte no médio rio Xingu (PA), possibilitando uma visão mais crítica e integrada dos desafios regionais, muitos dos quais gerados pela perspectiva mercadológica dos grandes projetos de desenvolvimento na Amazônia. Nessa perspectiva, o processo extensionista previsto no projeto justificava-se pela possibilidade de fomentar a formação crítica e reflexiva de alunos de licenciatura (futuros professores), através de práticas que aproximassem a Universidade a setores não acadêmicos da sociedade, favorecendo diálogos interdisciplinares e criativos que também poderiam contribuir para dinamizar o ensino de geografia no ensino básico, disciplina ainda vista como um conhecimento desinteressado, descritivo e distante da realidade dos alunos.





No cronograma inicial do projeto, previa-se que no período de março à julho de 2020, a equipe envolvida na proposta selecionaria as teses mais pertinentes ao escopo do projeto, assim como analisaria e organizaria um material resumido contendo as principais contribuições extraídas de cada trabalho, de modo que a partir desse material os debates nas escolas pudessem ser suscitados. Em agosto de 2020, pretendia-se apresentar o projeto ao corpo pedagógico/docente das escolas selecionadas e convidá-las formalmente a participar da organização das rodas de conversa.

Uma vez estabelecidas as parcerias com as escolas, a equipe do projeto, conjuntamente com cada escola, definiria os contornos mais precisos das rodas de conversa, como tema, local, data, tempo de duração, quantitativo de alunos que poderia participar e depois seriam encaminhados convites às instituições públicas (Ministério Público Estadual e Federal; Defensoria Pública da União) e às organizações da sociedade civil (Conselho Ribeirinho dos Atingidos por Belo Monte e Movimento Xingu Vivo para Sempre) para que pudessem enviar seus representantes para os encontros. Para cada roda de conversa, o bolsista vinculado ao projeto elaboraria minucioso relatório, descrevendo a participação e o envolvimento da comunidade escolar, as reflexões e questionamentos mais candentes e as impressões gerais acerca dos encontros. Nos três últimos meses de vigência do projeto, a experiência extensionista seria avaliada, tendo em vista seus objetivos e a participação dos sujeitos envolvidos.

No que toca à primeira fase do projeto, as atividades previstas foram desenvolvidas, não obstante as dificuldades. O levantamento bibliográfico foi realizado em bancos de teses disponíveis na internet, onde foram selecionadas quatro trabalhos como referência. No banco de teses da USP, foi obtida a tese intitulada “As lutas camponesas e o cercamento do médio Rio Xingu (PA): a construção da hidrelétrica Belo Monte”, de autoria de José Antônio Magalhães Marinho (2019), no repositório digital da UNESP de Presidente Prudente, foram obtidas duas teses: uma intitulada “Os nexos de reestruturação da cidade e da rede urbana: o papel da Usina Belo Monte nas transformações espaciais de Altamira-PA e em sua região de influência”, de autoria de José Queiroz de Miranda Neto (2017), e outra intitulada “Grandes Objetos na Amazônia: das velhas lógicas hegemônicas às novas centralidades insurgentes, os impactos da Hidrelétrica Belo Monte às escalas da vida” de autoria de Marcel Ribeiro Padinha (2017) e; no repositório da UNICAMP, foi obtida a



tese intitulada “(Re)Organização produtiva e mudanças na paisagem sob influência da hidrelétrica de Belo Monte”, de autoria de Miquéias Freitas Calvi (2019).

A leitura e interpretação desse material bibliográfico foi realizada pelo discente bolsista do projeto que, mediante a utilização da ferramenta do *google meet*, participou de reuniões remotas semanais com o docente coordenador do projeto. Através desse procedimento, extraíram-se dessas teses as contribuições mais relevantes em relação às transformações geográficas desencadeadas pelo grande projeto hidrelétrico Belo Monte, tanto no campo como na cidade de Altamira. Essas contribuições foram sintetizadas em um pequeno fascículo, contendo de maneira didática as ideias/conceitos trabalhados em cada tese. Com esse material pretendia-se suscitar os temas das rodas de conversa e também contribuir com os docentes de ensino básico, oportunizando conteúdo sobre temas locais, geralmente não encontrados nos livros didáticos.

Deve-se salientar, porém, que em face da pandemia o acesso a equipamentos dentro de laboratórios foi restringido na UFPA, por questão de segurança. Com isso, e devido à precária inclusão digital no interior amazônico, o bolsista do projeto enfrentou muitas dificuldades para realizar suas atividades, situação agrava pelo fato de não possuir computador ou *notebook*. Teve, assim, que trabalhar no celular, aparelho que devido à tela reduzida dificultou a realização de leituras mais prolongadas, o que lhe fez atrasar a apreciação dos trabalhos selecionados.

A fase seguinte do projeto, que previa a realização de parcerias com escolas públicas de ensino básico, instituições públicas e organizações da sociedade civil na cidade Altamira (PA), com vistas a realização das rodas de conversa a partir de setembro/2020, foi muito prejudicado. Devido à paralização das atividades presenciais nas escolas públicas de Altamira, em face da pandemia, as parcerias com essas instituições de ensino foram inviabilizadas, ainda que com outros setores não acadêmicos da sociedade contatos tenham sido feitos na iminência de retomada das atividades escolares. Representantes do Movimento Xingu Vivo para Sempre (MXVPS) e do Conselho Ribeirinho do Reservatório da UHE Belo Monte colocaram-se à disposição para participar das rodas de conversa, quando essas ocorressem. Mas com a continuidade da pandemia tudo ficou suspenso nas escolas. Dessa maneira, a efetivação da atividade extensionista tal como havia sido planejada mostrou-se inalcançável.



Assim, não restou outra opção senão buscar uma redefinição para o projeto, redirecionando a atividade extensionista para o ensino de graduação no Campus Universitário de Altamira da UFPA, que será retomado no mês de outubro de 2020, na modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Com esse novo escopo, foi projetada a realização de “rodas de conversa remotas” com a participação de alunos das turmas de licenciatura em Geografia, que funcionam nesse campus, e com a participação de representantes dos movimentos sociais com os quais se fizeram parcerias.

Para a realização dessas “rodas de conversa remotas”, a ferramenta digital a ser usada será o *google meet*, ferramenta de fácil manuseio para a realização de reuniões virtuais síncronas. Tal ferramenta será acessada a partir do e-mail institucional da UFPA, hospedado *G Suite for Education*, que disponibiliza entre outras ferramentas digitais o *google meet* como ambiente de acesso imediato restrito aos membros da comunidade acadêmica com e-mail institucional. Nesse ambiente, o controle de acesso às salas de reuniões virtuais é mais seguro, permitindo maior controle por parte do administrador.

Considerou-se na redefinição do projeto, que as ferramentas digitais podem ser importantes aliadas no processo ensino-aprendizagem. Em relação à formação de professores, a utilização das tecnologias digitais vem sendo considerada como uma forma de potencializar o ensino (DANTAS; MENDES, 2010), até porque estão muito presentes no cotidiano das pessoas. Inseridas no âmbito da formação como meios, não como fins, as ferramentas digitais podem ser muito úteis, possibilitando espaços de interações através de jogos educativos, redes sociais, etc. Muitos também conteúdos podem ser obtidos mediante o uso das ferramentas digitais.

Numa perspectiva freiriana, o uso das tecnologias mostra-se perfeitamente possível, desde que não se deixe enganar pela ilusão do tecnicismo educacional. Segundo Calado (CALADO, 2001), o próprio Paulo Freire, enquanto homem do seu tempo, acolheu positivamente os avanços tecnológicos, mas também não deixou de refletir criticamente sobre o uso das tecnologias. Nessa direção, entende-se que as novas tecnologias podem contribuir no processo de comunicação e formação do(a)s trabalhadore(a)s na educação, particularmente em um contexto no qual as reuniões presenciais não são aconselháveis. Mas isso, por si só, não significa maior democratização do ensino, pois o acesso às ferramentas digitais e à rede mundial de computadores é desigual, principalmente entre as classes populares e nos espaços mais distantes dos grandes centros urbanos.



Naturalmente que as “rodas de conversa remotas” aqui projetadas estarão sujeitas às limitações de funcionamento da internet no interior amazônico, mas, ao mesmo tempo, poderão constituir uma oportunidade para que novas formas de comunicação e aprendizagem sejam incentivadas, de maneira a estimular a própria autonomia dos alunos em face dos desafios que se colocam para o ensino contemporaneamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio às dificuldades impostas pela pandemia da Covid 19 no desenvolvimento do projeto de extensão universitária intitulado “Rodas de conversa sobre as transformações geográficas geradas pela UHE Belo Monte: experiências de formação crítica e reflexiva em Altamira (PA)”, vinculado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Pará (UFPA) em Altamira (PA), uma alternativa encontrada para dar continuidade ao projeto foi através da utilização de ferramentas digitais. Essa alternativa prevê a realização de “rodas de conversa remotas” através da plataforma do *google meet*, com turmas de licenciatura em Geografia do Campus da UFPA em Altamira, com a participação de representantes de movimentos sociais que acompanham a implantação do grande projeto hidrelétrico. A mudança no escopo do projeto foi relevante para compreender que em meio a tantas dificuldades, dever-se buscar novas alternativas para a formação de futuros docentes, que deverão estar cada vez mais preocupados com a formação crítica e reflexiva dos alunos e aptos a manusear minimamente as novas tecnologias em favor da educação.

Nas rodas de conversas remotas, o foco continuará sendo as transformações geográficas desencadeadas pela instalação da UHE Belo Monte, fazendo um debate que instigue os participantes a refletirem criticamente sobre a realidade geográfica que os cerca e da qual fazem parte, de forma que seja possível problematizar conceitos básicos da geografia (território, lugar, paisagem) levantados no estudo bibliográfico, estimulando os participantes a relatarem suas experiências com a usina e a maneira como suas vidas foram impactadas como o empreendimento.

Em cada reunião, pretende-se contar com a participação de pelo menos um membro de cada movimento social local para falar sobre as principais lutas que foram e estão sendo travadas frente ao empreendimento. Através do *Power Point* uma síntese sobre a ideia central de cada tese será apresentada aos participantes. Com isso, espera-se que ao final do projeto todas as turmas do Curso



de Geografia tenham participado, e se for possível, ampliar as discussões para outros cursos de graduação no campus de Altamira, possibilitando, assim, uma compreensão interdisciplinar sobre os grandes projetos na Amazônia. Conforme os resultados obtidos a partir dessas rodas de conversas, o projeto pode ser reformulado e novamente direcionado às ensino básico, levando à sala de aula temas da realidade imediata dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BREGALDA, M. M.; PEREIRA, B. P.; SOUZA, J. R. B.; ANTIQUERA, D. C.. Rodas de Conversa como Dispositivos de Reflexão, Produção de Conhecimento e Mobilização: Experiências na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **REVISTA CULTURA E EXTENSÃO USP**, v. 16, p. 113-124, 2017.

CALADO, A. J. F. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.

CALVI, M. F. **(Re)Organização produtiva e mudanças na paisagem sob influência da hidrelétrica de Belo Monte**. 145 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, SP, 2019.

CARLOS, A. F. A “Revolução” no cotidiano invadido pela pandemia. In: CARLOS, A. F. (org.). **COVID-19 e a crise urbana**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 10-17.

DANTAS, L. S. T.; MENDES, M. A. A integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na geografia: uma abordagem interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem. **Geonordeste** (UFS), v. 2, p. 193-219, 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8ª. Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

MARCOS, V. Construindo Pontes: os desafios da extensão universitária e da produção de conhecimento que extrapolem os muros universitários. In: **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária**, 2017, Curitiba-PR. Anais do SINGA 2017. Curitiba-PR: UFPR, 2017.

MARINHO, J. A. M. **As lutas camponesas e o cercamento do médio rio Xingu (PA): a construção da hidrelétrica Belo Monte**. Tese (Doutorado em Geografia Humana)? Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da FFLCH/USP. 2019.

NETO, J. Q. M. **Os nexos de re-estruturação da cidade e da rede urbana: o papel da Usina Belo Monte nas transformações espaciais de Altamira-PA e em sua região de influência**. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2016.

PADINHA, M. R. **Grandes objetos na Amazônia: das velhas lógicas hegemônicas às novas centralidades insurgentes, os impactos da hidrelétrica de Belo Monte às escalas da vida**. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2017.



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 46 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional,  
Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento  
Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Disponível em:  
<https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 15 set. de 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 18 set. de 2020.



## Grupo de Diálogo 1: Educação Profissional e Tecnológica, Comunidades e Extensão Popular

### Leitura freiriana do projeto comida e saúde em tempos de coronavírus

Aline dos Santos Lima, IF Baiano *Campus* Santa Inês, [aline.lima@ifbaiano.edu.br](mailto:aline.lima@ifbaiano.edu.br);

Angela Andrade Calhau, IF Baiano *Campus* Santa Inês, [calhau\\_83@hotmail.com](mailto:calhau_83@hotmail.com);

Edilene Jesus Souza Santana Souza, IF Baiano *Campus* Santa Inês, [ennaurbana@hotmail.com](mailto:ennaurbana@hotmail.com);

Loíse Leal da Hora Silva, IF Baiano *Campus* Santa Inês, [amoregentil@gmail.com](mailto:amoregentil@gmail.com);

Maíra Vitória Moreira dos Santos, IF Baiano *Campus* Santa Inês, [moreiravitoria35@gmail.com](mailto:moreiravitoria35@gmail.com);

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Comunidades e Extensão Popular.

#### INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela doença do coronavírus 19 (COVID-19) tem acirrado as desigualdades socioespaciais no mundo, sobretudo nos países periféricos. Diante desse contexto, as instituições que defendem a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão buscaram formas para enfrentar esse cenário. Nesta linha, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) publicou o Edital 52/2020/IF Baiano/PROEX/PROPES para selecionar/financiar projetos de extensão tecnológica, pesquisa e inovação que objetivassem o enfrentamento da pandemia causada pelo novo coronavírus.

Nesse bojo, aprovamos o Projeto Comida e Saúde em Tempos de *Coronavírus*, cujo objetivo foi organizar uma rede de abastecimento alimentar para famílias em situação de vulnerabilidade em municípios do Vale do Jiquiriçá. O Projeto foi realizado, entre maio e agosto de 2020, através da execução de sete ações interdependentes: 1) formação da equipe executora a partir dos princípios da segurança e da soberania alimentar; 2) levantamento, cadastro e mapeamento de famílias em situação de vulnerabilidade social; 3) identificação e mapeamento de agricultores familiares que produzem alimentos isentos de agrotóxicos; 4) aquisição de alimentos saudáveis e de máscaras para distribuição às famílias cadastradas; 5) distribuição dos alimentos; 6) divulgação das ações; 7) mobilização de uma rede intermunicipal autossustentável para apoiar as famílias enquanto continuar a pandemia.



Nesses termos, o presente relato de experiência tem como objetivo problematizar a execução do Projeto em tela sob a perspectiva freiriana. Um relato de experiência é compreendido como o exercício de pensar criticamente sobre a prática educativa realizada, seja o ensino, a pesquisa e/ou a extensão. Em outras palavras, um relato de experiência é a interpretação crítica do processo educativo vivido a partir de três aspectos: a) concepção, ou seja, “o porquê, o para quê, onde, com quem, valores que se deseja construir, teoria, conceitos”; b) execução, que compreende “o como, o que foi feito, onde, atores envolvidos”; c) e a experimentação que significa os “desafios enfrentados, que expectativas iniciais foram superadas, aprendizagens, saberes construídos e compartilhados, fatores que interferiram no processo e possíveis relações entre eles, o que o processo ensinou para outras práticas” (I CIEPTER, 2020). Para tanto, será feita uma breve digressão sobre a prática educativa na perspectiva freiriana e, em seguida, a apresentação, descrição e considerações sobre o Projeto Comida e Saúde em Tempos de *Coronavírus* à luz da tríade concepção-execução-experimentação.

## PRÁTICA EDUCATIVA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Na perspectiva freiriana, não existe educação, mas educações, ou seja, “formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser”. As várias educações podem ser resumidas em duas: a) a bancária, em linhas gerais, aquela formulada pelos que tem projeto de dominação e cujo resultado é a formação de outras pessoas alienadas e oprimidas; b) e a libertadora, aquela desenvolvida pelos que querem a libertação de toda humanidade e cujo propósito é que as pessoas se tornem mais conscientes (ROMÃO, 2010, p. 224).

Defendemos as educações libertadoras como um processo permanente através do qual os sujeitos se reconhecem como inacabados e conscientes de sua inconclusão. Conscientes de nossa inconclusão, propusemos uma prática educativa no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá. Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos e de objetos e envolve o uso de métodos definidos em função de um objetivo. Nos termos de Freire (1996, p. 28), a prática educativa demanda a existência de “sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” e de objetos “conteúdos a serem ensinados e aprendidos”, além de envolver o “uso de métodos, de técnicas, de materiais (...) em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais”.





Neste sentido, a prática educativa que se defende é aquela assentada na perspectiva freiriana. Em outras palavras, é a prática educativo-crítica ou progressista possível a partir da busca incessante do inédito viável. O inédito viável é a crença no sonho possível e na utopia em face de uma estrutura social que impõe barreiras ou problemas (situações-limites) para mulheres e homens. Para alguns, as situações-limites, ou seja, os problemas, são questões que não podemos transpor. Outros a percebem como algo que não querem transpor. Outros, ainda, sabem que as barreiras existem e que precisam ser rompidas e, nesta linha, se empenham na sua superação. Aquelas e aqueles que se empenham em transpor as barreiras/problemas, precisam construir ações (atos-limites) capazes de romper as situações-limites (FREIRE, 1992). O que segue é o relato de uma experiência de ato-limite a partir do Projeto Comida e Saúde em Tempos de *Coronavírus* de *coronavírus*.

## PROJETO COMIDA E SAÚDE EM TEMPOS DE *CORONAVÍRUS*: CONCEPÇÃO, EXECUÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO (EM PROCESSO)

A concepção do Projeto Comida e Saúde em Tempos de *Coronavírus* é freiriana e está calcada na perspectiva de que ensinar “não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Contudo, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...) ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 2002, p. 14).

Ao considerarmos que a educação “não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos” (FREIRE, 1983, p. 46) também compreendemos que fazer extensão não pode ser uma ação de estender algo ou alguma coisa – como o conhecimento e/ou técnicas – até/para alguém. Em outras palavras, educar e educar-se na prática da liberdade “não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber” (FREIRE, 1983, p. 15).

A partir da obra *Comunicação ou extensão?* – na qual Paulo Freire faz uma leitura crítica acerca do trabalho feito por agrônomos na extensão agrícola latino-americana (GUTIÉRREZ, 2010) – aprendemos que a ação extensionista não pode ser sinônimo de invasão cultural, através da qual pesquisadores e/ou professores executam atividades que transformam os homens e as mulheres em “coisa”, negando-lhes a condição de “ser de transformação do mundo” (FREIRE, 1983, p. 13).



Por isso, na obra, a defesa é pelo diálogo comunicativo, pois, dessa forma, não há sujeitos passivos. Assim, “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 45; 46).

Com tais pressupostos, a equipe proponente do Projeto – formada por oito mulheres, das quais cinco são autoras desse trabalho<sup>1</sup>, cientes que pouco sabem e em diálogo com aqueles que pensam que nada sabem (FREIRE, 1983) – se debruçou numa prática educativa cujo relato está centrado em três eixos: a concepção, a execução e a experimentação.

A concepção do Projeto, ou seja, a teoria e os conceitos que expressam os valores das proponentes não estavam definidos, mas partiram dos conceitos de soberania e segurança alimentar. O conceito de segurança alimentar tem gerado diversos debates pelo seu caráter polissêmico, ou seja, é um “tema controverso no meio acadêmico, mas também no mundo político e dos negócios, a Segurança Alimentar, não raro, provoca tumultos insuflados pelo calor das paixões ou pela frieza das ideologias” (ALEM, *et al*, 2015, p. 2-3). Para Stedile & Carvalho (2012), segurança alimentar pode ser compreendida como uma política pública construída por governos de vários países e que parte do princípio de que todas as pessoas têm direito à alimentação, sendo um dever do Estado prover recursos para que as pessoas tenham esse direito garantido.

Segundo Custódio *et al* (2011), o conceito de segurança alimentar surgiu no século XX na Europa e dizia respeito a capacidade de cada nação produzir seus próprios alimentos, em razão da preocupação de possíveis situações de vulnerabilidades. Já para Alem *et al* (2015, p. 14), “acreditava-se na perspectiva da disponibilidade, que para obter a Segurança Alimentar, bastava encontrar o nível adequado da oferta de alimentos que atendesse à necessidade da população”. Entretanto, apesar de todas essas reflexões e da certeza da disponibilidade de alimentos, a fome ainda é uma realidade para muitos sujeitos, haja vista que embora seja evidente o crescimento da produtividade no campo “parte dos excedentes agrícolas gerados atualmente são *commodities*” (RIGOTTO & ROSA, 2012, p. 89).

---

<sup>1</sup> Além das autoras do texto, o Projeto em tela contou com a participação das seguintes parceiras voluntárias: Aila Cristina Costa de Jesus, Lindilane Souza de Brito (ingressou na equipe na fase de execução) e Maria de Lourdes Carneiro da Rocha.



Já o conceito de soberania alimentar, surgiu mais recentemente, “em 1996, pela Via Campesina Internacional, no contexto da Cúpula Mundial sobre a Alimentação (CMA), realizada em Roma pela FAO” (STEDILE & CARVALHO, 2012, p. 721). A soberania alimentar se constitui como um conceito mais amplo que a da segurança alimentar “pois parte do princípio de que, para ser soberano e protagonista do seu próprio destino, o povo deve ter condições, recursos e apoio necessários para produzir seus próprios alimentos” (STEDILE & CARVALHO, 2012, p. 717).

Neste sentido, pode-se afirmar, de acordo com Hoyos & D’Agostini (2017, p. 189) “as propostas de Segurança e Soberania Alimentar exigem, de forma diferenciada, condições políticas e econômicas prévias para a sua conquista”. Foi, portanto, esses conceitos que, inicialmente, direcionaram nossa prática educativa. Mas, ao longo do processo, o conceito de soberania alimentar tomou centralidade, pois denota uma perspectiva contra hegemônica e, por isso, passou a nos mover como objetivo, sonho, utopia e ideal nos fazendo observar como a prática educativa pode ser política, como diria Freire (1996, p. 28), “daí a sua *politicidade*, qualidade (...) de ser *política*, de não poder ser neutra”.

Outro aspecto inerente a concepção de nossa prática educativa foi a motivação, ou melhor, “o porquê, o para quê, onde, com quem” (I CIEPTER, 2020). Tais aspectos estavam relacionados a realidade concreta do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá<sup>1</sup>, recorte espacial que agrega vinte municípios e reúne 301.682 habitantes, sendo que 174.633 vivem na cidade (55%) e 127.049 vivem no campo (45%) (IBGE, 2010).

Dentre os municípios da região, destacamos Jiquiriçá. Distante 40km do *Campus* Santa Inês, Jiquiriçá possui uma população de 14.118 pessoas, sendo que 5.581 vivem na cidade (39,6%) e 8.537 vivem no campo (60,4%) (IBGE, 2010). Outro dado interessante, embora ruim, é que este município tem uma das piores rendas *per capita* da região, com R\$ 5.901,84<sup>2</sup> (IBGE, 2014). Ademais, 52,4% da sua população tem rendimento nominal mensal *per capita* de até meio salário

<sup>1</sup> O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá é um recorte espacial formado por 20 municípios baianos, são eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubáira (SEPLAN, 2015).

<sup>2</sup> No que se refere a pior rendas *per capita* da região, Jiquiriçá só está à frente de Planaltino, com renda per capita de R\$ 5.402,46; Santa Inês com renda *per capita* de R\$ 5.009,51; e Nova Itarana com renda *per capita* de R\$ 4.876,29 (IBGE, 2014).



mínimo<sup>1</sup> (IBGE, 2010). Esses dados são corroborados quando se verifica, que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) desse ente federativo é 0,553 o que o faz ocupar a 361ª posição se comparado com o universo dos 417 municípios baianos<sup>2</sup>.

Esses aspectos foram determinantes para a seleção de Jiquiriçá, pois a intenção era a de que o Projeto fosse realizado em um município cujos indicadores expressassem situação de vulnerabilidade social e, ao mesmo tempo, possuísse número significativo de estudantes matriculados nos Cursos de Licenciatura do *Campus* Santa Inês<sup>3</sup> – já que as atividades que seriam realizadas demandariam a participação discente de forma voluntária. Contudo, ao longo da execução, incorporamos, também, o município de Ubaíra, pois se identificou famílias que precisavam de apoio e de acesso a alimentos saudáveis. A execução do Projeto, ou melhor, “o como, o que foi feito, onde, atores envolvidos” (I CIEPTER, 2020), concretizou, no âmbito do IF Baiano *Campus* Santa Inês, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o que ocorreu do seguinte modo:

- a) Atividades de ensino: i) através do processo de ensino-aprendizagem nas relações internas da equipe executora; ii) troca de saberes entre a equipe executora, os parceiros (agricultores organizados na Associação/Sindicato e integrantes da Casa Ama) e as famílias beneficiadas com o Projeto.

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem da equipe executora, destacamos seu processo formativo. Este ocorreu a partir do levantamento, seleção e leitura de obras indicadas pelas integrantes, além da produção de resumos/textos para publicação e apresentação em eventos científicos. Após a seleção e a leitura de textos relacionados ao tema do Projeto, realizamos cinco ciclos de estudos, denominados como “Dias de estudo na quarentena” (Quadro 1). Esse processo formativo colaborou, também, para a divulgação das ações do Projeto e para a mobilização de uma rede intermunicipal para apoiar as famílias em situação de vulnerabilidade social enquanto durar a pandemia.

<sup>1</sup> No que se refere ao percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até meio salário mínimo, Jiquiriçá só está à frente de Nova Itarana, com 57,5%; Itaquara, com 55,2%; Brejões, com 53%; Laje, com 53%; e São Miguel das Matas, com 52,78% (IBGE, 2010).

<sup>2</sup> No que se refere ao pior IDH-M do Vale, Jiquiriçá só está à frente de Nova Itarana, com o Índice de 0,524 e ocupando a 409ª posição em relação a Bahia (IBGE, 2010).

<sup>3</sup> O IF Baiano *Campus* Santa Inês possui dois cursos de licenciatura: Ciências Biológicas e Geografia. No semestre em curso (2020.1), a Licenciatura em Ciências Biológicas possui 166 estudantes, sendo que 17 são oriundos de Jiquiriçá (10,2%). Já a Licenciatura em Geografia possui 196 estudantes, sendo que 24 são oriundos de Jiquiriçá (12,2%).



**Quadro 1** – Programação dos “Dias de estudo na quarentena” (2020).

Data	Tema
19 de junho	A questão alimentar no Brasil – segurança alimentar e nutricional: uma nova abordagem. Autor: Newton Narciso Gomes Júnior
10 de julho	Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço. Autor: Josué de Castro
16 de julho	A crise do paradigma do agronegócio e as lutas pela agroecologia. Autor: CARNEIRO, Fernando Ferreira <i>et al</i>
30 de julho	Agrotóxicos, saúde humana e os caminhos do estudo epidemiológico. Autora: Islene Ferreira Rosa <i>et al</i>
31 de agosto	Soberania alimentar. Autores: João Pedro Stedile e Horácio Martins de Carvalho

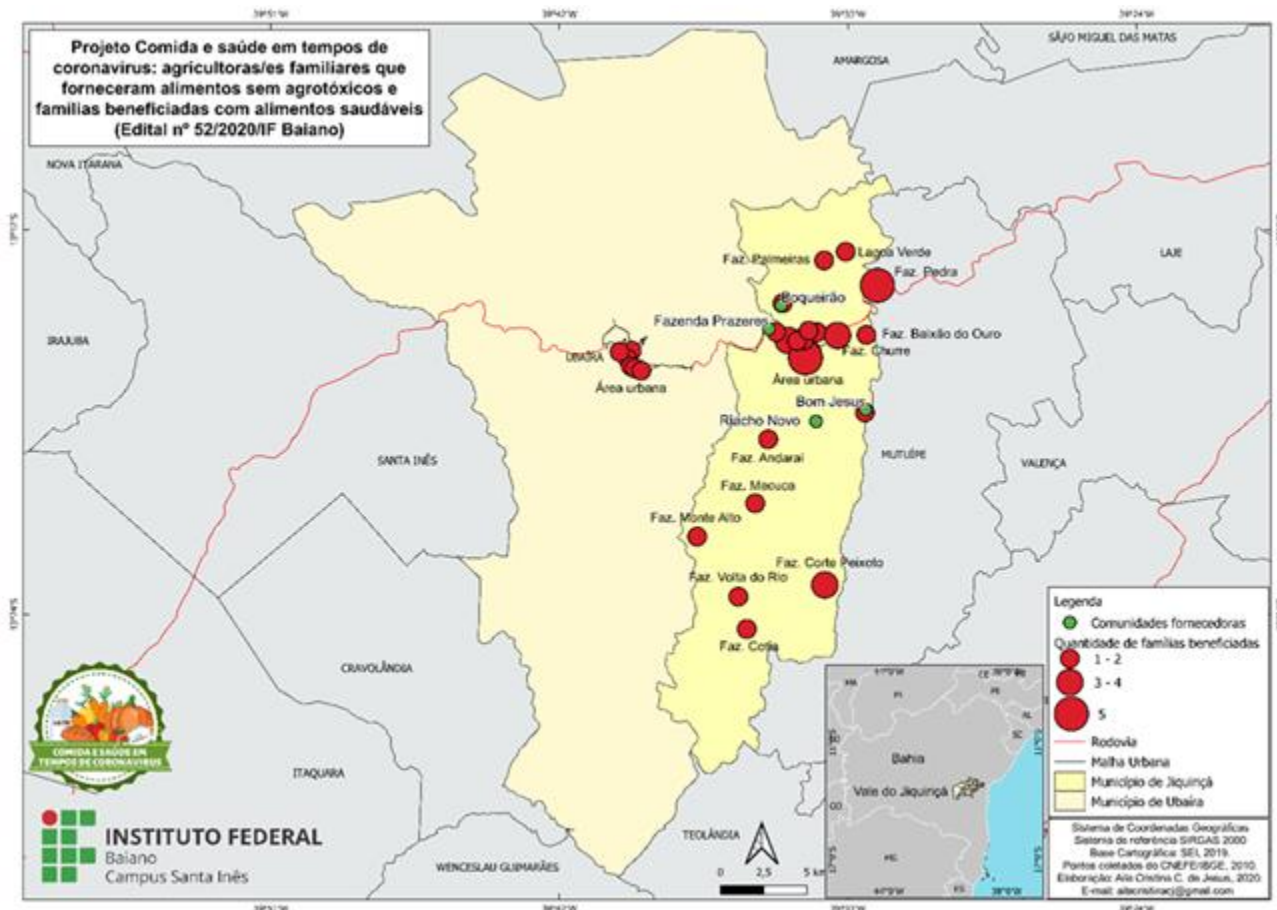
ELABORAÇÃO: Aline dos Santos Lima.

- b) Atividades de pesquisa: a) levantamento de dados secundários sobre a realidade do Vale do Jiquiriçá antes e durante a execução do Projeto; ii) levantamento e sistematização de dados primários sobre as famílias beneficiadas e os agricultores familiares que forneceram os alimentos saudáveis; iii) todo o processo necessário para georreferenciar e elaborar a representação espacial das ações do Projeto;

Para realização dessas atividades, foi fundamental o engajamento da equipe executora – ou seja, das discentes, egressas e integrantes do Grupo de Estudos Negros (GENE) e do Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – NEQA/CNPq, assim como a parceira com a Associação de Amparo à Criança e Adolescente do Vale do Jiquiriçá, conhecida como Casa Ama e localizada no município de Jiquiriçá.

Para o levantamento das famílias em situação de vulnerabilidade social (Figura 1), a participação e o apoio da Casa Ama foram imprescindíveis, especialmente por conta da experiência de duas décadas no atendimento de crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social e/ou laço familiar rompido e com projetos socioeducativos na região. As parceiras da Casa Ama também colaboraram intermediando o contato da equipe executora com os agricultores familiares que produzem alimentos saudáveis e que integram a Associação dos Moradores do Corte Peixoto e Bom Jesus (AMCPBJ) e o Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (SINTRAF) de Jiquiriçá (Figura 1).

**Figura 1** – Projeto Comida e Saúde em Tempos de *Coronavírus*: agricultores familiares que forneceram alimentos sem agrotóxicos e famílias beneficiadas com alimentos saudáveis.



É importante registrar que o levantamento de dados, tanto sobre as famílias em situação em vulnerabilidade quanto sobre os agricultores familiares camponeses que produzem sem agrotóxicos, servirão para fundamentar outras ações de ensino-pesquisa-extensão. O diferencial é que o contato prévio, possibilitado pelo Projeto em tela, permitirá o aprimoramento de pesquisas já em curso, assim como subsidiará a construção/submissão de outros projetos de extensão em editais internos/externos de forma mais qualificada, ou seja, com mais aderência ao que propõe Paulo Freire sobre a extensão enquanto coparticipação e reciprocidade<sup>1</sup>.

c) Atividades de extensão: a) realização dos “Dias de estudo na quarentena”, cuja programação

<sup>1</sup> Neste sentido, é importante registrar que a autora Aline dos Santos Lima, juntamente com outros servidores do *Campus* Santa Inês, está submetendo uma proposta na Chamada CNPq/MCTI nº. 23/2020 com o objetivo de promover a transição agroecológica e a aquisição dos produtos isentos de agrotóxicos através do Projeto Bocapio: conduzindo sustentabilidade pelo Vale do Jiquiriçá (se aprovado). Por outro lado, a autora Maira Vitória Moreira dos Santos está construindo o projeto de pesquisa de seu trabalho de conclusão de curso em Geografia sobre as dinâmicas da agricultura familiar camponesa na comunidade de Velhinhas, no município de Jiquiriçá.



foi amplamente divulgada para a comunidade acadêmica e externa ao *Campus Santa Inês* e que aconteceu no ambiente virtual; ii) entrevistas e participação da equipe executora na programação da Rádio Prazeres FM, localizada na cidade de Jiquiriçá, com o propósito de informar a comunidade sobre o Projeto; iii) distribuição das cestas com alimentos saudáveis.

Como já sinalizado, nessa etapa, buscamos nos distanciar da concepção de extensão como atividade na qual o extensionista induz determinado ponto de vista e/ou comportamento. Esse problema é, de acordo com Paulo Freire, gnosiológico, pois as relações do homem-mundo, constitutivas do conhecimento humano, são figuradas a partir da extensão, pois ela tem velada a ação de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ou seja, destacar dentro de si uma conotação indiscutivelmente mecanicista (FREIRE, 1983).

Com Paulo Freire, aprendemos que o ato cognoscitivo não existiria sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível. A relação gnosiológica, em razão disso, não encontra seu significado no objeto conhecido. Por meio da intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto (FREIRE, 1983, p. 44). Assim sendo, para que exista um ato de conhecimento, é fundamental uma relação dialógica entre os sujeitos pensantes e sua respectiva coparticipação, ou, segundo as suas próprias palavras, “não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário” (FREIRE, 1983, p. 45).

Em meio a esse processo fizemos a aquisição de alimentos saudáveis e de máscaras para distribuição as famílias. Foram cadastradas 50 famílias do município de Jiquiriçá e da cidade de Ubaíra, totalizando 226 pessoas atendidas com uma cesta com alimentos saudáveis e máscara de proteção artesanal distribuídas nas vésperas do São João (Figura 2), período muito importante no calendário festivo da região Nordeste do Brasil pelo caráter religioso e cultural de resgate as raízes nordestinas.

Além dos alimentos e das máscaras, as famílias receberam álcool 70% e sabão líquido. Os dois últimos itens foram produzidos por docentes e discentes *Campus Santa Inês* que integram, respectivamente, o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Microbiologia Geral e Avançada (NEMA) e o Centro de Educação Ambiental (CEA). Estes grupos também aprovaram projetos no Edital 52/2020, a saber: “Projeto de intervenção: promoção de ações práticas de saúde e educação nas

comunidades vulneráveis do município de Santa Inês-BA no combate ao COVID-19” (NEMA) e “Prevenção a COVID-19 através da produção de sabão líquido a partir de óleo de descarte para distribuição a famílias carentes do município de Santa Inês” (CEA).

**Figura 2** – Projeto Comida e Saúde em Tempos de *Coronavírus*: cestas com alimentos saudáveis:



AUTORIA: Máira Vitória Moreira dos Santos.

Cabe ressaltar a importância da educação amparada nos projetos de pesquisa e extensão, pois rompe com as barreiras da educação apenas no campo formal da teoria e nos coloca diretamente em contato com saberes e especificidades diferentes que nos ajuda a construir uma noção de sociedade mais justa e solidária, coadunando, portanto, com perspectiva freiriana de que educação não transforma o mundo, antes, muda as pessoas que buscará por essa transformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tríade concepção-execução-experimentação, que sustenta um relato de experiência proposto como crítico, se completa na medida em que refletimos sobre os desafios enfrentados na prática educativa realizada. Atrelado a isso é preciso considerar a superação (ou não) das expectativas iniciais, as aprendizagens construídas e compartilhadas, os fatores que interferiram no processo com vistas a responder a seguinte questão: “o vivido refletiu o pretendido/concebido ou deste se distanciou?” (I CIEPTER, 2020).

Para começar o final dessa reflexão, é fundamental salientar que o vivido foi inspirado na solidariedade construída na práxis cotidiana dos povos subalternizados, o que pode ser qualificado





em expressões como ajuda mútua, espontaneidade e reciprocidade – práticas construídas no devir através das conversas, dos debates e das decisões.

No Projeto em tela, o vivido expressou muito mais do que o pretendido. Para além da quantificação – proporcionada pela prática educativa de: a) ensino, por meio: da leitura dos 5 textos/obras que versavam, direta e indiretamente, sobre a temática da soberania e da segurança alimentar; b) pesquisa, através: do levantamento de dados primários das 50 famílias em situação de vulnerabilidade social e dos 10 agricultores familiares camponeses que forneceram os alimentos; da sistematização de dados secundários sobre a realidade do Vale do Jiquiriçá; e/ou da produção de 4 textos para publicação e das 3 apresentações de trabalho referente ao Projeto; c) extensão, tanto através das 5 reuniões virtuais, abertas para os estudantes do IF Baiano e comunidade externa, para apresentar e debater textos científicos, quanto pela distribuição das 50 cestas com alimentos e 100 máscaras artesanais de proteção para minimizar a disseminação da Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2 (Sars-CoV-2) – o sentido maior do Projeto Comida e Saúde em Tempos de *Coronavírus* foi a construção da parceira e da solidariedade interinstitucional, ou seja, das tessituras qualitativas.

O sentido maior foi a capacidade de mobilizar e de agir das várias mulheres que conceberam, executaram e experimentaram um ato-limite a partir do Projeto. Estas mulheres, em comunicação e cientes da capacidade de superar situações-limites, desafiaram suas distintas dimensões espaço-temporais, juntaram seus retalhos e se debruçaram na utopia que é cingir a colcha do inédito viável através de uma prática educativa de ensino-pesquisa-extensão no Vale do Jiquiriçá. Sigamos, pois o inédito viável acontecerá de baixo para cima, partindo dos países periféricos pelas mãos, pelas pernas e pelo pensar das mulheres.

## REFERÊNCIAS

ALEM, Daniel *et al.* Segurança Alimentar e Soberania Alimentar: construção e desenvolvimento de atributos. In: XX ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA: desenvolvimento latino-americano: integração e inserção internacional, 20., 2015, Foz do Iguaçu-PR. **Anais XX Encontro Nacional de Economia Política**. Foz do Iguaçu-PR: UNILA/SEP, 2015. p. 1-25.

CIEPTER. CONGRESSO INTERNACIONAL ON LINE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TERRITÓRIOS E RESISTÊNCIAS, 1., 2020, Serrinha-Ba, 21 a 30 de setembro de 2020.



CUSTÓDIO, Marta Battaglia; FURQUIM, Nelson Roberto; SANTOS, Greice Maria Mansini dos; CYRILLO, Denise Cavallini. Segurança alimentar e nutricional e a construção de sua política: uma visão histórica. **Revista Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 1-10, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUTIÉRREZ, Hernando Vaca. Extensão/comunicação. In: STRECK, Danilo Romeu. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 292-293.

HOYOS, Claudia Janet Cataño; D'AGOSTINI, Adriana. Segurança Alimentar e Soberania Alimentar: convergências e divergências. **Revista NERA**, v. 20, n. 35, p. 174-198, 2017.

RIGOTTO, Raquel Maria. ROSA, Islene Ferreira. Agrotóxicos. In: CALDART, Roseli Salete et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 88-96.

STEDILE, João Pedro. CARVALHO, Horacio Martins de. Soberania alimentar. In: CALDART, Roseli Salete et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 716-725.



## Grupo de Diálogo 1: Educação Profissional e Tecnológica, Comunidades e Extensão Popular

### **Valorização e construção de saberes a partir das plantas alimentícias não convencionais: relato da Caravana Agroecológica**

Carla Teresa dos Santos Marques, Instituto Federal Baiano – *Campus* Serrinha. [carla.marques@ifbaiano.edu.br](mailto:carla.marques@ifbaiano.edu.br);

Erasto Viana Silva Gama, Instituto Federal Baiano – *Campus* Serrinha. [erasto.gama@ifbaiano.edu.br](mailto:erasto.gama@ifbaiano.edu.br);

Edna Santana dos Santos, Discente do Curso de Tecnologia de Gestão de Cooperativas do IF Baiano – *Campus* Serrinha. [ednasanttanakgs099@gmail.com](mailto:ednasanttanakgs099@gmail.com);

Pâmella Kelly Andrade Barreto, Técnica em Agroecologia pelo Instituto Federal Baiano – *Campus* Serrinha, [pamellakelly2015@gmail.com](mailto:pamellakelly2015@gmail.com);

Fábio Pereira Santos, Técnico em Agroecologia pelo Instituto Federal Baiano – *Campus* Serrinha, [fabiosantos12090@gmail.com](mailto:fabiosantos12090@gmail.com)

**Palavras-chave:** PANC, Agroecologia, Semiárido, Território do Sisal.

#### INTRODUÇÃO

O rompimento de processos colonialistas, necessariamente, perpassa pela dinâmica dos saberes dos povos do campo que foram submetidos à opressão, especialmente, trazida pela chamada Revolução Verde, que se inicia com a negação dos conhecimentos adquiridos por estes povos a partir de suas vivências e experiências desenvolvidas ao longo de séculos de relações/convivências com os seus habitats (PINHEIRO, 2005; ALTIERI, 2012). Essa dinâmica opressora foi fortalecida nos sistemas educacionais, seja com a implementação dos órgãos oficiais de assistência técnica e/ou com as escolas pensadas para o campo, onde os técnicos e professores foram/são os responsáveis por depositar os conhecimentos em pessoas/ambiente desprovido deste (FREIRE, 1974; PINHEIRO, 2005).

O avanço do capitalismo sobre a alimentação, com o estabelecimento de padrões alimentares reduzidos a poucas espécies, cujas tecnologias utilizadas nos processos de produção e formas de consumo reduzem as garantias dos povos quanto à sua soberania e segurança alimentar, são resultantes do processo de negação de saberes/conhecimentos impulsionado pela modernização da agricultura. De acordo com a FAO (2015) a padronização alimentar tem se



intensificado ao longo das últimas décadas em todo o mundo, especialmente com o avanço das tecnologias de engenharia genética na agricultura, que tem acarretado o empobrecimento de sistemas agroalimentares e aprofundado as condições de subnutrição e desnutrição, sendo que as populações pobres sofrem as consequências dessa condição de forma mais agressiva.

De acordo com Tassi e Bezerra (2020), as concepções de soberania alimentar dialogam com a Agroecologia à medida que esta oportuniza às pessoas produzirem, colherem e consumirem seus próprios alimentos sem dependerem das grandes corporações agroalimentares. As Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) podem contribuir estrategicamente nesse sentido, tendo em vista que são plantas encontradas localmente e/ou em feiras livres e desempenham um papel significativo na alimentação e nutrição de populações tradicionais, porém não se encontram organizadas em cadeias produtivas e portanto, não estão sob o domínio do mercado neoliberal, fortalecendo as práticas e formas de vida da agricultura familiar camponesa de forma sustentável, autônoma, soberana e segura quanto à alimentação (BRASIL, 2010).

A Agroecologia busca desenvolver sistemas agroalimentares sustentáveis, ou seja, capazes de produzir alimentos nutritivos e acessíveis para todos, garantido a gestão e uso eficiente dos recursos naturais de forma que a satisfação das necessidades humanas nas gerações atuais e futuras não sejam comprometidas (GLIESSIMAN, 2015; FAO, 2017). Essa busca acontece por meio do resgate, valorização e construção de saberes dos povos camponeses, comunidades tradicionais e comunidade científica.

De acordo com Santos *et al.* (2018) as PANC podem representar um dos caminhos para a transição agroecológica, nas Comunidades Tradicionais do Semiárido, por possibilitarem o respeito e valorização dos aspectos sociais, culturais, nutricionais e econômicos destas populações.

Os saberes e conhecimentos sobre as PANC foram desenvolvidos localmente, a partir da relação íntima estabelecida entre os povos e os biomas onde vivem, a partir disso, receitas e preparações foram desenvolvidas gerando o que Cascudo (2004) chama de alimentos tradicionais.

O objetivo do presente artigo é apresentar a experiência de construção e valorização de saberes e conhecimentos, a partir das Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), desenvolvido durante a realização do projeto de extensão **Caravana Agroecológica: saberes,**



práticas, cultura e educação no Território do Sisal, como estratégia de construção de conhecimento agroecológico.

## DESENVOLVIMENTO

### ASPECTOS E DIMENSÃO METODOLÓGICA

O presente relato foi construído a partir das experiências desenvolvidas pela equipe do projeto de pesquisa Propagação de Plantas Alimentícias Não Convencionais da Caatinga, envolvidos também na realização do projeto de extensão Caravana Agroecológica: saberes, práticas, cultura e educação no Território do Sisal, realizado de agosto a dezembro de 2019.

O projeto Caravana Agroecológica foi desenvolvido numa articulação encabeçada pelo Núcleo de Estudos em Agroecologia do IF Baiano *Campus* Serrinha – NEA Abelmanto na forma de uma rede sociotécnica colaborativa que envolveu o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), o Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRuDes), o Grupo de Pesquisa Juventude, Ruralidades e Ação Educativa (JURÚS) e o Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Lavouras Xerófilas (XERÓFILAS), todos do Instituto Federal Baiano, e cerca de 15 organizações da sociedade civil em apoio, articulação e construção da Caravana.

Foram realizadas quatro edições da Caravana Agroecológica em escolas da rede municipal de Serrinha – BA, sendo uma escola urbana (Escola Municipal Plínio Carneiro) e três escolas do Campo localizadas nas comunidades de Canto, Subaé e Lagoa do Curralinho, as quais possibilitavam a congregação de pessoas de comunidades vizinhas. Na sua realização foram envolvidos cerca de 50 estudantes dos diferentes cursos do IF Baiano – *Campus* Serrinha, a partir dos projetos de pesquisa e extensão envolvidos e contou com a participação de mais de 800 pessoas.

A abordagem das PANC, na Caravana Agroecológica, foi levada com o propósito de proporcionar a discussão sobre a importância dos saberes dos povos e comunidades tradicionais para a construção do conhecimento agroecológico e o desenvolvimento de sistemas agroalimentares mais diversificados e promotores de segurança alimentar e nutricional.



## AS TROCAS DE SABERES E DIÁLOGOS

A cada edição da Caravana Agroecológica, a equipe de estudantes e professores preparavam amostras de PANC encontradas na vegetação espontânea ou cultivadas no próprio *Campus*, nos seus quintais ou adquiridas na feira livre, para exposição e na forma de sucos e *in natura* para degustação dos participantes (Figura 01F).

Nas quatro edições, a forma de exposição adotada pela equipe consistia em amostras de PANC colhidas frescas e acondicionadas em embalagens do tipo sobremesa (Figura 01 A, G), expostas para apreciação dos participantes. A partir da curiosidade e surpresa das pessoas, se iniciavam o diálogo, a troca de saberes e relatos das vivências envolvendo as espécies de PANC, seus usos, formas de preparo, propriedades nutricionais e medicinais, a importância desses conhecimentos para a soberania e segurança alimentar, o preconceito quanto ao consumo de algumas espécies e a experiência de provarem outras, muitas vezes pela primeira vez.

A primeira edição foi realizada na Escola Municipal Plínio Carneiro, Bairro Cidade Nova, zona urbana de Serrinha (Figura 01 F). Essa edição foi marcada por muitas emoções e novidades, foi belíssimo ver crianças interessadas em conhecer mais sobre as PANC. Cada criança demonstrava uma reação diferente ao ver que plantas presentes no seu cotidiano poderiam ser usadas como alimento. Uma das crianças ficou maravilhada ao saber que a graxa-de-estudante (*Hibiscus rosa-sinensis* L.) poderia ser usada na alimentação e a maioria delas fez questão de provar os sucos de palma (*Opuntia ficus-indica* Mill.), folhas de umbu (*Spondias tuberosa* L.), de siriguela (*S. purpurea* L.) e de tamarindo (*Tamarindus indica* L.).

A segunda edição, realizada na escola municipal da Comunidade Canto (Figura 01B), foi marcante especialmente para os estudantes responsáveis por provocar as discussões sobre as PANC, por dois motivos: esta edição proporcionou o intercâmbio de experiências com os membros do projeto PANC Xique, quatro estudantes e a nutricionista Coordenadora do projeto, todos do IFBaiano - Campus Xique-xique e houve uma grande participação de moradores do Canto e comunidades vizinhas, um público bem diverso em relação à idade e bastante interessado no conteúdo, o que possibilitou uma intensa troca de saberes sobre as PANC e ampliação do conhecimento de todos os envolvidos.

**Figura 01.** Exposição, diálogos e trocas de saberes sobre Plantas Alimentícias Não convencionais (PANC) na Caravana Agroecológica. A e B) Comunidade do Canto; C e D) Comunidade do Subaé; E) Sucos de PANC para degustação dos participantes; F) Escola Plínio Carneiro; G) Detalhe da forma de exposição das PANC. Fonte: Acervo do projeto Caravana Agroecológica, 2019.





A terceira edição foi realizada na Comunidade Subaé (Figura 01 C, D). Nessa comunidade as atividades da Caravana se concentraram no ginásio da escola municipal local. As PANC foram dispostas para exposição à comunidade, como nas demais edições e muitas foram as perguntas e a troca de saberes.

As crianças da comunidade chamaram a atenção da equipe pela aceitação e curiosidade em provar os sucos e PANC que estavam sendo expostas. Muitas delas relataram livremente a presença de algumas das espécies em seus quintais e o hábito de consumo em suas famílias. O destaque ficou por conta de algumas que insistiram e demonstraram muita naturalidade no consumo do Biribiri (*Averrhoa bilimbi* L.), provando o fruto *in natura*, além de fazerem questão de degustar os sucos de cada uma das PANC. A interação e troca de saberes sobre as PANC provocaram algumas pessoas da comunidade a irem até suas casas colher e trazer algumas amostras de espécies para serem compartilhadas com os estudantes do projeto e demais pessoas da comunidade. A exemplo do envolvimento da comunidade com a temática, pode-se destacar o relato de uma senhora: “*na minha infância costumava comer muito melãozinho-de-são-caetano (Momordica charantia L.), quando voltava da escola, e outras frutinhas que encontrávamos no caminho, essa era nossa merenda*”. Esse relato evidencia que muitas PANC tiveram uma importância maior na vida das pessoas em gerações anteriores, mesmo que hoje estejam esquecidas ou desvalorizadas e essa situação de desuso de muitas PANC acarreta em fragilidade com relação ao risco de perda desses materiais (BRASIL, 2010).

A quarta edição ocorreu na Comunidade Quilombola Lagoa do Currálinho. A maioria dos participantes foram crianças estudantes da escola-creche onde foi realizada a Caravana e seus responsáveis, na maioria mulheres, mães e avós. A curiosidade e as reações das crianças em conhecer e provar as PANC, seja *in natura* ou na forma de sucos, demonstra o quanto a aceitação por alimentos saudáveis é melhor estimulada na infância. As crianças foram em um curto período de exposição e experimentação das PANC, motivadas de tal modo, a ponto de não se contentarem apenas em provar, mas queriam que os colegas, pais e professores também provassem e conhecessem novas possibilidades alimentares.

## REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES





A experiência possibilitou a troca de saberes intergeracionais entre crianças, jovens, adultos e idosos, sendo especialmente os jovens estudantes do Instituto Federal Baiano, colocados na condição de mediadores do processo de troca de saberes intergeracionais nas comunidades visitadas. Mais que isso, experiências dessa natureza proporcionam a troca de saberes e construção do conhecimento por parte de estudantes, professores e comunidades onde todos são valorizados, reafirmando que a *“Agroecologia [...] leva em consideração os saberes locais dos agricultores familiares*

*camponeses no diálogo de conhecimentos onde são aplicados os conceitos e princípios ecológicos, sociais e econômicos”* (SOUZA e BEZERRA, 2018. p.2.).

Outra questão a considerar e refletir é que espaços como os proporcionados pela Caravana Agroecológica potencializam as trocas de saberes e construção de conhecimentos, de forma integrada e, portanto, possibilitam aos estudantes da educação profissional e tecnológica, em especial do curso de Agroecologia, um espaço formativo dinâmico que antecipa para os futuros profissionais situações reais de exercício do profissional do agroecólogo.

As plantas alimentícias não convencionais como elementos geradores dessa troca de conhecimentos possibilitam o envolvimento intergeracional, despertando o interesse de crianças e idosos. E, dessa forma, podem atuar como elementos estratégicos nas comunidades para a valorização e o respeito do conhecimento acumulado pelos idosos, potencializar a troca de sementes, e a preservação do patrimônio agrobiocultural destas populações, no que diz respeito a segurança e soberania alimentar.

## REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012. 400p.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Hortaliças não-convencionais**: (tradicionais) / Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Desenvolvimento Agropecuário e Cooperativismo. – Brasília: MAPA/ACS, 2010. 52 p.

CASCUDO, Luis da Câmara (1967). **História da alimentação no Brasil**. 3ªed. São Paulo: Global, 2004. p. 15.

FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. **Construyendo una visión común para la agricultura y alimentación sostenibles**. FAO, Roma: 2015.



FAO, Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura; OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. **Panorama da segurança alimentar e nutricional: sistemas alimentares sustentáveis para acabar com a fome e a má nutrição – América Latina e Caribe**, 2016. FAO/ OPAS: Santiago, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GLIESSMAN, S. R. Agroecology: A growing field. **Journal Agroecology and Sustainable Food Systems**. Volume 39, 2015 - Issue 1. doi: <https://doi.org/10.1080/21683565.2014.965869>. Acesso em 22/08/2020.

PINHEIRO, S. **A máfia dos alimentos no Brasil**. Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil - FEAB. 2005. 280 p.

SANTOS, Edna Santana dos; SOUZA, Karolina Batista; MARQUES, Carla Teresa dos Santos; GAMA, Erasto Viana Silva. Plantas alimentícias não convencionais (PANC) no Território do Sisal. **Cadernos de Agroecologia** – ISSN 2236-7934 – Anais do VI CLAA, X CBA e V SEMDF – Vol. 13, Nº 1, Jul. 2018. Disponível em: <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/883/395>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

SOUSA, Romier da Paixão; BEZERRA, Islandia. Agroecologia: a ciência dos sistemas agroalimentares e dos territórios mais sustentáveis. **Revista Brasileira de Agroecologia**, [S.l.], v. 13, n. 2, mar. 2018. ISSN 1980-9735. Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/rbagroecologia/article/view/22691>. Acesso em: 13 sep. 2020.

TASSI, Érika Maria Marcondes; BEZERRA, Islandia. A soberania alimentar que desperta e aprofunda os saberes em direitos por terra, por comida de verdade e por igualdade de gênero. **Em Extensão**, Uberlândia, Edição Especial, p. 42-52, maio 2020.



**Grupo de Diálogo 2: Educação Profissional e Tecnológica, Agroecologia, Etnoconhecimentos e Territórios Camponeses**

## **Agroecologia e educação profissional do campo: um diálogo interdisciplinar nos saberes dos itans**

Luciano de Oliveira de Costa, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* III, Juazeiro-Ba.

[lucianokearo@gmail.com](mailto:lucianokearo@gmail.com);

José Cláudio Rocha, UNEB, *Campus* I, Salvador - Ba. [joseclaudiorochaadv@gmail.com](mailto:joseclaudiorochaadv@gmail.com);

Jairton Fraga Araújo. UNEB, *Campus* III, Juazeiro-Ba. [jairtonfraga@uneb.br](mailto:jairtonfraga@uneb.br);

Edonilce da Rocha, UNEB, *Campus* III, Juazeiro-Ba. [ebarros@uneb.br](mailto:ebarros@uneb.br);

Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo. UNEB, *Campus* X, Teixeira de Freitas - Ba.

[mnaraujo@uneb.br](mailto:mnaraujo@uneb.br)

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Agroecologia, Etnoconhecimentos, Territórios Camponeses.

### **INTRODUÇÃO**

Caminhar nas trilhas da epistemologia do saber é reescrever e vivenciar os territórios da Educação do/no Campo, bem como das práticas agroecológicas construídas nas concepções filosóficas, étnicas, ambientais, culturais e político-pedagógicas legitimadores através das leituras de mundo narrados nos itans (contos e causos) de matriz africana, sobretudo nas convivências organizadas pela biodiversidade humana, no cuidado com o meio ambiente e na prática do bem viver.

Este relato de experiência promoveu o diálogo entre docentes e discentes sobre o racismo existente na Educação do/no Campo e na Educação em Agroecologia, no Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos, no Assentamento Terra Vista, localizado no município de Arataca- Bahia. A metodologia utilizada para realização dessa experiência teve como ferramenta pedagógica a utilização dos itans na formação sociocultural dos discentes e docentes. O objetivo deste relato foi realizar uma ação interdisciplinar contra as questões discriminatórias étnico-raciais na Educação do/no Campo; possibilitar o diálogo entre a Educação em Agroecologia e a Educação do/no Campo, tendo como ponto de partida a narração dos itans e realizar encontros de diálogo entre os agentes sociais promovendo o exercício da escuta de suas experiências e saberes.

Os itans são contos, causos e mitos originário dos povos iorubás de matriz africana, que apresentam em sua estrutura uma sequência lógica dos fatos com narrativas curtas e sempre resulta em aprendizagem significativa, por isto eles são importantes ferramentas filosóficas e pedagógicas para: a Educação, a Agricultura e o “Bem Viver” pois promovem uma aprendizagem interdisciplinar que transforma o ser humano, os ecossistemas e o cosmo. Os itans despertam uma leitura e vivência de mundo e para o mundo, partindo da interpretação individual e coletiva. Como as folhas, os banhos e as rezas são essenciais nas comunidades terreiros de matriz africana, os itans tem sua importância na transmissão oral, agem de forma direta e indireta na construção da autoestima e na cura dos enfermos que buscam a saúde espiritual, mental e física por meio do sagrado.

Ruy Póvoas chama atenção que há dezenas de itans, histórias do sistema oracular, que explicam o que é perguntado. Neste sentido o autor ressalta que é preciso ter uma boa memória, dedicação e atenção. “Este saber” é desconhecido por outros segmentos que compõem a cultura brasileira [...]” (PÓVOAS, 1999, p.218). Desse modo, surge as inquietações: Em relação às crianças do campo, das aldeias e dos terreiros se conhecessem a sua história, a sua origem por meio dos itans africanos não teriam outra visão acerca de seu povo? Por que invisibilizar uma educação do/no campo e os processos agroecológicos defendidos por ela? Por que negar essas culturas, reproduzindo histórias de escravidão?

**Figura 01** - Desfile de 7 de setembro na cidade de Arataca/Bahia



**Fonte:** acervo pessoal do pesquisador



Ainda perpetua a prática de colocar crianças negras para representar estes personagens, ou insistem em representações da época da escravidão como demonstrado na figura 01 quando há uma dramatização na escola que muitas das vezes adquire apelidos pejorativos proveniente da encenação. Aquilo que deveria ser uma leitura de mundo e aprendizado para as crianças do campo, passa a ser um elemento ameaçador, de tortura, “uma arma literária”. Promove aversão e terror nas crianças, afastando-as do gosto pela leitura e da escola.

Os encontros realizados com os discentes e docentes foram planejados com o objetivo de colaborar na formação dos agentes sociais, no sentido da desconstrução do racismo e da educação descontextualizada. O ponto de partida foram as leituras e interpretações dos textos que se fundamentam em uma história curta com início, meio e fim de fácil compreensão. Portanto, além de trazer aprendizagens significativas e interdisciplinares, a serem interpretados individualmente ou coletivamente, há também uma visão geográfica, histórica, cultural e de sentido religioso repletos de signos, símbolos e significados étnicos e multiculturais essenciais à formação dos atores sociais.

Na abordagem de Godoy (2014) estudos interdisciplinares não recaem sobre a desvalorização de componentes curriculares ou da produção científica desses, mas os percebe como um norteador para a articulação do conhecimento numa perspectiva de transformação fundamentada na integração dos saberes. Ademais, promover o elo epistemológico entre a Educação Profissional do/no Campo, a Educação em Agroecologia e a interdisciplinaridade, tendo como instrumentos os textos africanos, possibilitará um rico acervo de conhecimentos e saberes.

Para conceber a educação do/no campo e a agroecologia como ciência, prática e movimento destaca-se três pontos fundamentais que se cruzam em seu percurso e na defesa de sua militância: O cuidado e a proteção em defesa dos agroecossistemas e na cosmovisão entre a ciência dos povos tradicionais e o sagrado descolonial, a memória ancestral como preservação da cultura e das tradições e o saber formal e informal como instrumento do conhecimento necessário na construção humana.

## DESENVOLVIMENTO

Essa experiência aconteceu no território de identidade Litoral Sul da Bahia, no município de Arataca, no Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos, um espaço político de educação do/no campo, que promove o fortalecimento do princípio



democrático, humano e profissional, que dialoga com uma educação diferenciada através da pedagogia do campo, da agroecologia e da militância integrada ao Movimento do Sem Terra dentro do Assentamento Terra Vista, no Sul da Bahia.

A experiência aqui relatada contou com a participação de vinte e cinco (25) discentes distribuídos nos três turnos matutino, vespertino e noturno, moradores das cidades de Arataca, Camacã, Pau Brasil e Panelinha, matriculados nos cursos técnicos: Agroecologia, Informática e Meio Ambiente. O curso técnico em Agroecologia foi o que teve mais participantes. É importante destacar que 15 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino, entre 18 a 20 anos de idade.

Ao dialogar com 20 professores de diversas áreas do conhecimento, e com discentes percebemos que era preciso fazer uma intervenção interdisciplinar sobre as questões raciais e suas contribuições para educação do/no campo dialogando com a Educação em Agroecologia. Ademais, fomos motivados a construir novos olhares para a prática da saúde, a soberania alimentar, a importância dos produtos orgânicos e a promoção das redes de economia criativa; juntamente com os alunos e alunas, professores e professoras, partindo da leitura e da discussão provocada nas rodas de conversa após a realização da leitura do itan: A criação do mundo pelo olhar dos iorubás (povos africanos).

Durante o processo descobrimos que estávamos caminhando nas trilhas da pesquisa participativa, e que deveríamos refletir como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. Assim, o relato desta experiência se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado.

Como ressalta Minayo (1994, p.21-22), a abordagem qualitativa é a melhor escolha para estes estudos como uma forma de compreensão do sujeito pesquisado. Este tipo de abordagem se preocupa, nas ciências humanas e sociais, com um nível de realidade que não pode ser desqualificado. “Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O projeto desenvolveu-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo construiu objetivos comuns e seus participantes procuraram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação

da realidade de modo crítico e criativo. A estratégia de formar grupos de discussão foi de muita importância para a pesquisa, pois enriqueceu muito o projeto na modalidade interdisciplinar trazendo informações de outras áreas do conhecimento, pois coletou informações dos participantes sobre questões bastantes relevantes.

A formação do cidadão como partícula integradora de uma comunidade se faz presente no momento que acontece a relação entre o ser humano, o cosmo natureza e o seu habitar, possibilitando um viver holístico. A característica necessária para o fortalecimento da identidade e ações geradoras de uma filosofia baseada no sentimento de “ubuntu” versam ensinamentos partindo do agente social e toda sua relação de interdependência e de interdisciplinaridade.

A vivência realizada no cotidiano do agricultor não foi excluída ou dissociada do currículo escolar já que estamos falando em Educação do/no campo. Uma das alternativas para promover a integração e a troca de conhecimento são as realizações de visitas técnicas como forma de conhecimento e complementação dos saberes tradicionais entre o campo e a escola.

**Figura 02** – Assentamento Terra Vista



**Fonte:** acervo do pesquisador

Durante o encontro com os participantes desta experiência foram ouvidos relatos de histórias, desabafos e narrativas de preconceito sobre os jovens do campo trajados sempre como “caipiras” e preguiçosos, bem como de discriminação racial surgindo expressões utilizadas sempre de forma



pejorativa, por exemplo: “isto é coisa de preto”, segundo um jovem disse que sempre ouvia: “Este menino além de preto é preguiçoso.”

A oficina realizada com os participantes tendo como foco a leitura dos itans, trouxe nas falas dos discentes o relato do seu cotidiano, como também, surgiram outras histórias guardadas em suas memórias transmitidas de mãe para filhos e filhas (Figura 2). Segundo uma aluna estava muito emocionada em poder compartilhar na escola os causos contados pela avó dela relatando que: “Minha avó sempre contava as histórias da vida dela, ela dizia que o tataravô veio da África e era preto que nem carvão, já a tataravó foi pega no mato como bicho pois era índia. Agora ela estava se percebendo como negra devido a ancestralidade dela.”

O encontro foi realizado com a participação dos professores, onde foram apresentadas provocações sobre as questões do preconceito, discriminação e racismo para os discentes, que se colocaram externando suas emoções, seus pontos de vista e suas intervenções. Durante esta atividade foi observado que dos 25 (vinte e cinco) discentes apenas 18 (dezoito) não conheciam uma comunidade de religião de matriz africana e, apenas 7 (sete) já tinham visitado, mas tinham uma percepção negativa em relação a esta comunidade.

Após ouvir a leitura do itan, todos ficaram motivados para visitar uma comunidade terreiro, mesmo aqueles que já a conheciam. Foi então criada uma ação pedagógica para realização de uma visita técnica à comunidade terreira Ilê Axé Ijexá Omi T’Odé (Casa da Energia da nação Ijexá Água do Caçador), localizada no município de Arataca. Na visita ao terreiro, os discentes falaram que aprenderam muito com os mais velhos sobre a relação com a agricultura e a educação por meio dos itans. Constatou-se que o aprendizado para os povos de matriz africana é no dia a dia, assim, tal qual para o povo do campo (Figura 03).

A fase exploratória da pesquisa foi de imensa valia, pois segundo Thiollent (2011, p.56) consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas, estabelecer um primeiro levantamento da situação dos problemas prioritários e de eventuais ações. Houve uma preocupação com a linguagem por isto foi simples e objetiva para que fosse exercitada a clareza e a facilidade. Teve o objetivo de obter dados essenciais como: informações, concepções, opiniões tanto dos ouvintes como de sua família e da sala de aula em relação aprendizagem aluno e professor.



Figura 03 – Casa da nação Ijexá Água do Caçador



Fonte: acervo do pesquisador

Aconteceu também um momento de escuta, pois involuntariamente os participantes começaram a falar internalizando seus anseios e percepções sobre suas vivências. Acompanhar e anotar as informações, as percepções foram à prática realizada assim, utilizei um procedimento de produção de informações de pesquisa, o que foi importante para ser trabalhado nos grupos de discussão.

Outro ponto essencial foi pensar e construir os conceitos abaixo com a participação dos discentes, formando princípios essenciais entre a Educação do campo e a Educação em Agroecologia como:

- **Alteridade:** Grandeza que defende a arte de se colocar no lugar do outro, situação ímpar que possibilita pessoas, povos, nações e mundos distintos crescerem juntos. Todos os povos almejam por uma vida buscando no desenvolvimento sustentável uma solução para se viver melhor, encontrar o bem-estar, com sua integração, com o seu meio habitat: suas terras, seus plantios, seus animais, suas reservas agroflorestais e em comunhão com o sagrado, sua relação com o universo, o qual traz como princípios a relação entre o ancestral que se encontra no passado e as tecnologias que caminham para o futuro.

- **Coletividade:** O trabalho mútuo promove o fortalecimento das/nas relações para além do trabalho, e principalmente consolida as relações humanas. A prática do bem viver transforma suas



atividades individuais em coletivas, reunido os trabalhadores e transformando-os em companheiros, que preparam o solo para receber os ingredientes, adubos, água, nutrientes e sementes contidos em suas receitas transmitidas pelos laços ancestrais familiares, possibilitando encontrar uma melhor forma para se obter bons resultados na sua produção para alimentar a si e ao mundo.

- Comunidades Tradicionais: Por se só são povos que dialogam com a natureza na preservação, no cuidado e na permanência de sua existência. É preciso ter uma relação de respeito com a natureza para manter o equilíbrio do universo. A agricultura para estes povos vai além do processo mecânico de plantar, colher e se alimentar, sua forma de relação é uma correlação entre os pares. Pois, todo preparo de interação com a agricultura é buscando as práticas agroecológicas e suas relações com o sagrado, por meio dos seres encantados na biodiversidade, dialogando com sua ancestralidade.

Toda essa experiência nos permitiu perceber a realidade dos discentes do Centro Milton Santos, sua relação com a Educação do/no Campo e a Educação em Agroecologia, outras concepções foram percorridas pelos estudantes, principalmente sobre a quebra de preconceitos e sentimentos de pertencimentos do seu território. Como disse um aluno: “a partir do momento que conheci minha história ancestral e minhas origens me sentir parte do universo – sou um agricultor, negro e estudante da escola do campo”.

## CONCLUSÕES

A experiência vivenciada no Centro de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos despertou uma nova concepção da gestão da Educação Profissional do/no Campo. Esta deve ser pensada dentro da perspectiva do entendimento de identidade cultural como fortalecimento nas ações afirmativas e nas políticas públicas para uma educação inclusiva. A desconstrução de paradigmas que promovam pensamentos e projetos de valorização unilateral e partidária deve ser substituída por princípios pautados na diversidade de gênero, ética e de classe social, pois os anseios individuais não podem superar a existência da coletividade, tantos propagados nos princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do/no campo como na Agroecologia.



Ademar Bogo orienta que é precisa fazer uma sociedade que nos faça ser melhores; que nos dê função social e política; que nos permita amar intensamente e cultivar a dignidade como parte da cultura e da nova identidade. Assim ele diz: “Se utopia é a abertura para o futuro, se impõe a necessidade de novas práticas que significarão um novo existir. A opressão tem seus limites, ela tropeça nos seus próprios passos e chegará o momento em que o rompimento será inevitável.” (BOGO, 2010 p..25)

Enfim, a experiência aqui vivenciada nos permitiu compreender que a construção de uma Educação do/no Campo em comunhão com a Educação em Agroecologia deve partir de princípios pautados no ensino-aprendizagem, para além das matrizes escolares conteudistas existentes nas instituições formadoras de cidadãos – a escola. O sentimento de pertença e de territorialidade devem nascer em um currículo contextualizado para afirmações das identidades.

## REFERÊNCIAS

BOGO, Ademar. J. **Identidade do MST**. Editora Versos, v 38 - 2010, pg 25, São Paulo.

GODOY, H, P. Interdisciplinaridade: uma nova abordagem científica? Uma filosofia da educação? Um tipo de pesquisa? In: **Revista Interdisciplinaridade**. vol 4. 2014. Disponível em:<  
<http://ken.pucsp.br/interdisciplinaridade/issue/view/1226>>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. São Paulo: Editora Vozes, 2013

PÓVOAS, Rui. C. **Itans: Mitos e Contos**. Ilhéus, v.01, pg 218. 1999, ed.Editus.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação – 18**. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 56



## Grupo de Diálogo 2: Educação Profissional e Tecnológica, Agroecologia, Etnoconhecimentos e Territórios Camponeses

### **Inventário da realidade: um trabalho pedagógico como princípio educativo para a construção do conhecimento agroecológico**

Lílian Souza Conceição Santos, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,  
[lilianscon@hotmail.com](mailto:lilianscon@hotmail.com);

Rosineide Pereira Mubarack Garcia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,  
[rose.mubarack@ufrb.edu.br](mailto:rose.mubarack@ufrb.edu.br).

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Agroecologia, Etnoconhecimentos, Territórios Camponeses.

#### INTRODUÇÃO

O presente relato, vem apresentar a experiência vivenciada na Formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa em Amargosa-BA, que utilizou como instrumento de pesquisa o Inventário da realidade. Esta formação, cadastrada na Pró-reitoria de Extensão (Proext/UFRB), ocorreu no período de 23 de outubro a 13 de novembro de 2019, foi desenvolvida com os 34 estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Médio Integral do Colégio Estadual Pedro Calmon, no município de Amargosa. Este Colégio atende estudantes oriundos do campo e da cidade, sendo que essa modalidade de ensino é ofertada apenas na sede do município.

O Inventário da Realidade é um instrumento de pesquisa para levantar e registrar de forma organizada os dados, sejam eles materiais ou imateriais, de uma determinada realidade. Na formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa em Amargosa-BA, este foi utilizado com o objetivo de conhecer e estudar junto com este segmento a realidade vivenciada pelos mesmos e a partir desta construir os conhecimentos agroecológicos necessários para intervir nela. A busca por conhecer a realidade na qual esses sujeitos estão inseridos, se deu por meio da pesquisa como princípio educativo, de conhecimento e intervenção da realidade, que para Ribeiro *et. al.* (2017) deveria ser a atividade central na escola que busca a emancipação dos seus sujeitos.

A pesquisa deveria ser a atividade central na escola emancipadora, pois ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, sendo um processo permanentemente inacabado, como são os seres humanos. Ela acontece a partir de sucessivas aproximações com a realidade e fornece subsídios para uma intervenção no real (RIBEIRO *et. al.*, 2017, p. 33).



Esta construção do conhecimento agroecológico com a Juventude Camponesa, buscou a formação de um sujeito crítico e reflexivo diante da sua realidade, capaz de intervir na transformação desta, enquanto se constrói nesse movimento. Desta forma, a realidade foi vista como base da produção do conhecimento:

Entende-se que a Agroecologia precisa ir além dos seus conteúdos específicos, pois deverá contribuir na construção da identidade dos educandos sem perder de vista o contexto social em que estão inseridos; ou seja, a discussão sobre a Agroecologia requer uma análise das questões ambientais, políticas, sociais e culturais em que a comunidade se insere (RIBEIRO *et. al.*, 2017, p.32).

Para Freire (2011), a investigação da realidade é a ferramenta para se ter uma educação dialógica e problematizadora, desvelando um mundo novo com possibilidade de intervenção neste. E esta educação exige uma outra relação professor-estudante, para que aconteça a educação problematizadora, afirmando a dialogicidade como prática, reconhecendo os saberes dos educandos, valorizando suas experiências, motivando-os nesse processo da busca pelo conhecimento onde quem ensina aprende e quem aprende ensina, despertando sua curiosidade, ajudando o estudante no caminhar da construção do conhecimento, estimulando o pensar autêntico.

Assim, a educação construída a partir do pensar do sujeito e da sua autonomia intelectual ela é desveladora do mundo, bem assim, oportuniza a transição da consciência ingênua que não compreende a possibilidade de mudar o mundo para a consciência crítica que enxerga possibilidade de mudança e necessidade de intervir.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2011, p.93).

Na educação humanista, os seres humanos atuam de maneira criativa e transformadora sobre o mundo, problematizando a sua realidade para recriá-la, neste sentido, é importante ressaltar que não se trata de qualquer ideia descontextualizada e desconectada com o mundo, mas de pensar e problematizar seu próprio mundo. E assim construir junto com a juventude os saberes agroecológicos que surgem a partir da problematização das realidades vividas por eles em suas comunidades, “porque é sempre necessário partir de onde nos encontramos e da análise das condições objetivas que temos para agir” (CALDART, 2017, p.14).



Freire (2011) também coloca que é a partir de sua realidade concreta e de suas demandas que poderemos organizar a ação política, para o autor, “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (p.119).

Pois bem, ao colocar aos educandos a sua realidade como problema, o desafiar e lhe exigir respostas, não apenas no nível intelectual, mas também no nível da ação, “o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2011, p.120). Para Freire (2011) a ação educativa e política não pode abrir mão do conhecimento crítico da realidade: “A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto” (p.120).

Práticas agroecológicas são muito importantes, mas não podemos abrir mão do debate das tensões e contradições presentes no campo e discutir a materialidade sobre a qual a vida se sustenta e se organiza no campo, buscando um horizonte maior que uma discussão técnica, buscando a superação de um projeto histórico de lógica capitalista e a transformação dos processos de produção do conhecimento, valorizando os saberes dos sujeitos camponeses e a formação de sujeitos auto-organizados para a intervenção e transformação da realidade. “Sem um pensamento crítico e dialético não há como entender e pôr em prática a agroecologia, nem organizar processos efetivos de transformação social” (CALDART, 2017, p.10). Sousa (2017) também afirma a necessidade de um processo crítico e transformador na construção dos conhecimentos agroecológicos.

Nesse processo de construção do conhecimento agroecológico, o inventário da realidade se mostrou como um instrumento bastante promissor para utilização nas escolas do campo e diante disso, o presente relato de experiência tem como objetivo: mostrar que é possível dentro da estrutura curricular das escolas experienciar um trabalho pedagógico fundamentado nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, calcado na pesquisa como princípio educativo e na dialética como método de compreensão da realidade; e contribuir, a partir dessa experiência vivida, no engajamento de educadores e educadoras do campo na inserção desta importante ferramenta,



como um instrumental para a organização do fazer pedagógico, que faz olhar a realidade em que os estudantes estão inseridos e a partir dela fazer a formação em Agroecologia.

## A PRÁXIS DO DESVELAR DA REALIDADE JUNTO COM OS ESTUDANTES

Ainda aqui, é preciso deixar claro que o texto é menor que o processo real que se deu na prática, porém destaco a importância de sistematizar e publicizar essas reflexões para contribuir com todos os companheiros da marcha pela materialização da Agroecologia nas escolas do campo, como bem colocou Caldart (2017):

Textos e livros sempre são menores do que o movimento real das práticas, da vida acontecendo, das contradições em explosão, mas entendemos que a sistematização e a divulgação de reflexões sobre este movimento importam muito para o avanço da história. E importam especialmente para dar mais segurança aos caminhantes em uma direção cooperativamente construída (p.7).

A realização da Formação em Agroecologia aconteceu durante as aulas da disciplina de Biologia, e esta foi realizada em cinco encontros com a turma. Utilizamos o Inventário da realidade, a partir de uma adaptação do guia metodológico para uso nas escolas do campo, discutido no Seminário Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo e desenvolvido por Roseli Caldart com a colaboração de diversos autores. Foram definidas quatro dimensões do inventário a serem trabalhadas: 1- Recursos Naturais: (re)conhecendo a biodiversidade; 2- Pessoas / famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais; 3- Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias e 4- Formas de trabalho e sua organização. Foi inserido também no inventário algumas questões iniciais que nos permitiriam uma maior compreensão da comunidade.

E a partir da perspectiva de educação emancipatória e problematizadora, tendo como mediação do processo de ensino-aprendizagem a realidade vivida pela juventude camponesa, e a forma como o campesinato se reproduz social e economicamente nas comunidades inventariadas no campo de Amargosa, iniciamos a aplicação do Inventário da realidade com os jovens em formação. Todas as comunidades representadas na turma foram inventariadas, porém para facilitar o desenvolvimento das atividades em campo os estudantes foram organizados em grupos (Tabela 01). Ressalta-se que os grupos foram definidos a partir da proximidade entre as comunidades do campo e os estudantes da sede foram se organizando a partir de afinidade e de familiares que residem nessas comunidades.



**Tabela 01.** Organização dos grupos de trabalhos por proximidade das comunidades.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Baitinga de Acaju      Barra Patioba	Boa Vista Pau ferro Cambaúba	Corta-mão  Assa peixe	Itachama

**Fonte:** Autoras da pesquisa, 2019.

Os resultados coletados pelos estudantes em suas comunidades foram socializados e debatidos na escola com a turma, a partir das dimensões do Inventário da Realidade que apresentamos aqui. Esse momento da formação, permitiu um olhar mais profundo para dentro de seu contexto social e ambiental, a partir de um caráter crítico, dialógico e problematizador das discussões, possibilitando a tomada de decisão coletiva para os próximos passos da formação. Esse movimento possibilita que os principais problemas, aspirações e potencialidades do meio em que o aluno está inserido sejam trazidos para escola, para serem aprofundados cientificamente. Durante as apresentações dos grupos, através das falas foi possível perceber como eles se mobilizaram dentro das comunidades para o levantamento dos dados da realidade, dentro de suas famílias, visitando as famílias de suas comunidades, conversando com os mais velhos da comunidade “os guardiões dos saberes populares” e com os agentes comunitários de saúde das comunidades.

A partir das discussões realizadas com os grupos formados na turma que traziam suas realidades para o centro do debate, as problemáticas identificadas a serem resolvidas foram problematizadas e refletidas a partir da mobilização dos conhecimentos técnico-científicos para contribuir na resolução dos problemas encontrados nas comunidades. Para Molina (2014), nesse momento a mobilização e a produção de conhecimentos com enfoque agroecológico são centrais para garantir a análise e reflexões que gerem soluções concretas para os problemas identificados.

Tendo como ponto de partida nessa fase, os problemas identificados nas comunidades, os estudantes foram buscar a partir do conhecimento agroecológico, propostas de atuação na comunidade. Nessa fase de proposição e resolução, a articulação entre o docente, educandos, camponeses e instituições que atuam na comunidade é importante na construção do conhecimento e na superação das dificuldades. Para Molina (2014) o desenvolvimento de iniciativas com base nos





princípios agroecológicos é importante para o desenvolvimento da comunidade e no fortalecimento das relações dentro da comunidade e com as diversas instituições que atuam nela.

Os grupos de forma geral tiveram dificuldade com o inventário da realidade e de se adaptarem a essa nova proposta de construção do conhecimento. Por isso, gastamos mais tempo do que havíamos programado com o levantamento dos dados para a construção do inventário e organização desses dados. Porém, também foi possível experienciar nesse processo vivido as alegrias a cada passo do aprender, do refletir e de fazer o debate sobre algo que tinha sentido e significado para os estudantes envolvidos, nas falas a alegria e a motivação de retratar o seu lugar de vida, estavam muito presentes. Também para a docente que nesse processo ia conhecendo melhor seus estudantes e a realidade em que estes estavam imersos e entendia a importância de se engajar para contribuir na formação política, humana e emancipadora desses sujeitos. A sensibilidade e a escuta durante a formação se mostraram bastante importantes para a melhor compreensão do processo vivido.

Após a socialização e discussão dos Inventários da Realidade, a partir das quatro dimensões do inventário trabalhadas, criamos um painel com toda a turma das problemáticas levantadas pelos estudantes nas comunidades e possibilidades que os mesmos poderiam elencar para buscar resolver tal problemática (Figura 1).

Figura 1: Construção do quadro de problemáticas e propostas de ação.

	Baitinga	Barra de Jacajá	Patiola	Boa Vista	Pau-fumo	Cambaúba	Ponta-moa	Assa-Peixe	Alchorno
<b>Problemas</b>	Falta de livro	Falta de água tratada e saneamento da Embala (o ambiente não está adequado para a comunidade)	Falta de livro e falta de um posto de saúde	Falta de água tratada (Bombagem)	Falta de água tratada e saneamento	Falta de água	Falta de água tratada	Falta de saneamento	Falta de rede de esgoto
<b>Proposta de Ação</b>	→ Buscar a Prefeitura para analisar a possibilidade de coleta de lixo para a comunidade → Conscientizar a comunidade sobre a coleta de lixo	→ Procurar junto aos órgãos competentes a resolução deste problema a partir da organização da comunidade	→ Busca de livro → Anunciar proposta da Baitinga → Falta de foto de sua mobilização da comunidade para documentação de foto na comunidade ou desenvolvimento pelo canal de mídia	→ Mobilização da comunidade para limpeza da comunidade e buscar a água → Buscar os órgãos competentes → Buscar na comunidade para organização do livro	→ Livro e água → Buscar junto aos órgãos competentes a resolução do problema → Apoio do Japer ymca para realização da comunidade com a produção do livro	→ Falta de água → Buscar junto aos órgãos competentes → Busca de livro → Conscientizar a comunidade da importância do livro	→ Buscar os órgãos competentes para a produção do problema	→ Buscar os órgãos competentes para o problema	→ Buscar os órgãos competentes para a produção do problema

Fonte: Autoras da pesquisa, 2019.



No levantamento das problemáticas das comunidades pesquisadas e elaboração das possíveis propostas de ação, cada grupo foi apresentando as suas demandas coletivamente, e foi possível perceber o grupo muito atento e buscando formular resoluções factíveis com a realidade e também que poderiam ser exequíveis por eles enquanto jovens estudantes camponeses em articulações com diversas instituições com atuação no município e possibilidade de parceria para a ação pretendida. Porém para alguns grupos existia indicativo de processos de organização e mobilização da comunidade como primeira condição para resolução dos problemas apontados, e em outros grupos a ação é direcionada para o contato com os órgãos competentes sem indicativo de articulação e mobilização social. Também foram percebidos pelos estudantes os problemas em sua aparência e não na essência, o que indicou a necessidade de aprofundamento destas questões nos próximos encontros.

Organizamos os dados do quadro das problemáticas e propostas de ação nas comunidades com os educandos na tabela 02.

**Tabela 02.** Quadro dos problemas e propostas de ação das comunidades inventariadas na Formação.

COMUNIDADES	PROBLEMAS	PROPOSTAS DE AÇÃO
<b>BAITINGA</b>	Queima do lixo.	Buscar a Prefeitura para avaliar possibilidade de coleta de lixo para a comunidade; Conscientizar a comunidade sobre descarte do lixo.
<b>BARRA DE ACAJU</b>	Falta de água tratada e encanada da Embasa (a Embasa abastece o tanque para a comunidade).	Procurar junto aos órgãos competentes a resolução deste problema a partir da organização da comunidade
<b>PATIOBA</b>	Queima do lixo e falta de um posto de saúde.	Buscar a Prefeitura para avaliar possibilidade de coleta de lixo para a comunidade; Conscientizar a comunidade sobre descarte do lixo; Mobilização da comunidade para reivindicação do posto na comunidade ou atendimento pela saúde móvel.
<b>BOA VISTA</b>	Falta de água tratada (Barragem) e o lixo é queimado.	Mobilização da comunidade para limpeza da barragem e cercar área; Buscar os órgãos competentes; Palestra na comunidade sobre a separação do lixo.
<b>PAU-FERRO</b>	Uso excessivo de agrotóxico, a água não é tratada e o lixo é queimado.	Lixo e água: Buscar junto aos órgãos competentes a resolução do problema; Agrotóxico: Fazer uma aula prática na comunidade com exposição de vídeos; Fazer uma prática de agroecologia na comunidade.
<b>CAMBAÚBA</b>	Falta de água e queima do lixo (alguns lugares apenas da comunidade tem coleta).	Falta de água: Buscar os órgãos competentes; Queima do lixo: Conscientizar a comunidade a reciclar.
<b>CORTA MÃO</b>	Falta de água tratada.	Buscar os órgãos competentes para resolução do problema.
<b>ASSA PEIXE</b>	Falta de saneamento básico (Água tratada e esgoto).	Buscar os órgãos competentes para solucionar o problema.
<b>ITACHAMA</b>	Falta de rede de esgoto (Esgotos são despejados nos rios), falta de comunicação por telefone e a coleta de lixo não é eficiente.	Buscar os órgãos competentes e mobilizar a associação de moradores para resolução.

Fonte: Produção das autoras, 2019.



Observando a tabela 02, podemos perceber que a investigação da realidade fez aflorar diversas problemáticas, as “situações-limites” como explica Freire (2011): “No fundo, estas contradições se encontram constituindo ‘situações-limites’, envolvendo temas e apontando tarefas” (p. 148). E a partir da nossa análise dessas situações-limites, buscando entendê-la e redimensionar a nossa visão sobre ela, afloram os “inéditos viáveis”: “É a leitura do mundo [...] que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica das situações-limites, além das quais se acha o inédito viável” (FREIRE, 1992, p. 106).

E é através das possibilidades de transformações futuras “os inéditos viáveis”, pensadas a partir das intervenções possíveis que buscamos a transformação da realidade:

O inédito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres humanos conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações limites que os e as deixaram a si e a, quase todos e todas limitados a ser menos, o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas situações-limites que mesmo não impedindo, depois de percebidos-destacados, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais (FREIRE, 1992, p. 206).

Assim, a partir de uma educação emancipatória, os sujeitos envolvidos nessa pesquisa conscientes de que podem ser mais, se posicionam diante dessa realidade perversa que se apresenta como dada. E de forma crítica traçam o caminho para construir as condições materiais necessárias para alcançar o inédito viável, os sonhos agora possíveis de uma sociedade com justiça social.

A partir do inventário da realidade, foi possível conhecer as condições e potencialidades que existem nas comunidades inventariadas. Estes jovens nos apresentaram um campo rico em biodiversidade, cultura, histórias, lazer entre outros. Porém também nos revelou a condição de desumanização e de negação de direitos que vivem. Diante dessa situação se deu a construção de um quadro de problemas e propostas de ação junto com a juventude, buscando assim, diante das situações-limites encontradas nas comunidades, efetivar a superação dessas situações, e a partir das propostas de ações pensadas pelos educandos alcançar os inéditos viáveis.

Diante das problemáticas levantadas pelos jovens na formação, percebemos direitos ao acesso a serviços públicos básicos sendo negados a estes jovens e demais membros de suas comunidades, o que nos mostra que o que faz a juventude querer sair do campo é a falta de



condições de reprodução ampliada de vida no campo. O que exige de forma urgente projetos e ações efetivas no campo das políticas públicas, na garantia de condições de reprodução da vida no campo, com acesso aos direitos, dignidade e justiça social.

Na realização desta proposta de formação em Agroecologia tivemos algumas limitações, por conta da chegada do final do ano letivo e o choque dos encontros com atividades e eventos da escola nos quais os estudantes precisavam estar presentes, em comum acordo decidimos suspender a formação no ano de 2019, com a realização de cinco encontros, e dar continuidade no ano letivo de 2020 aos três encontros que faltavam para a conclusão da formação. Com a possibilidade da retomada da formação no ano letivo de 2020, e iniciadas as aulas, com pouco menos de um mês, estas foram suspensas pelo decreto nº 19.586 que determinou a suspensão das aulas por conta da Pandemia do novo Coronavírus, Covid -19, o que impediu a realização dos últimos encontros previstos desta formação. Entretanto, não significa que esses encontros não ocorrerão, pois há um compromisso com a comunidade e com todos os envolvidos que os encontros planejados para esta formação e que foram impedidos de acontecer por conta da Pandemia ocorrerão assim que aconteça o retorno das aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização da realidade dos estudantes, utilizou seus espaços de vida como base da produção do seu conhecimento, resgatando e valorizando o seu território enquanto possibilidade de produção de um conhecimento significativo. Dessa forma, o inventário se mostrou como uma importante ferramenta para a formação em Agroecologia e a Educação do Campo, uma vez que pressupõe um enfoque sistêmico a partir da problematização da realidade e a proposição e resolução dos problemas identificados juntamente com a comunidade, produzindo conhecimento para a transformação social e para que atuem e ajam a favor da vida e da justiça social para a construção de um campo mais digno, feliz e com sustentabilidade da vida.

Nesta proposta de formação apresentada, não apenas os jovens foram envolvidos, na medida em que se movimentavam em suas comunidades a partir da pesquisa da sua realidade e promoviam nelas debates dos temas que estavam sendo trabalhados na formação, esta formação atingia também as comunidades envolvidas nesse processo formativo.



Assim, esta formação contribuiu com o processo emancipatório dos sujeitos envolvidos nesse processo de construção do conhecimento agroecológico, quando estes a partir de uma postura crítica e reflexiva fazem a leitura da realidade e produzem um conhecimento para transformação desta. E apresentamos a experiência vivida para motivar os caminhantes da marcha pela Agroecologia para que se engajem na materialização dessa experiência de formação em Agroecologia em suas escolas e desta forma, experiências como esta avancem para outras escolas fortalecendo assim, a construção do projeto de campo da classe trabalhadora no chão da escola.

## REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MOLINA, M.C.; SANTOS, C.A; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R.P. (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera.** Brasília: MDA, 2014.

Ribeiro, D. et. al. **Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SOUSA, R. P. **Educação em agroecologia: reflexões sobre a formação contra-hegemônica de camponeses no Brasil.** Ciência e Cultura, v. 69, n. 2, p. 28-33, 2017.



**Grupo de Diálogo 2: Educação Profissional e Tecnológica, Agroecologia, Etnoconhecimentos e Territórios Camponeses**

## **Rodas de aprendizagem: metodologias participativas para a construção de um novo ater, estudo de caso na comunidade rural de Riachão, Filadélfia/BA**

Anderson Moreira de Jesus, UNIVASF. [amjmoreiraufrb@gmail.com](mailto:amjmoreiraufrb@gmail.com);

Alane Amorim Barbosa Dias, UNIVASF. [alane.a@hotmail.com](mailto:alane.a@hotmail.com);

Seonária Costa Santana, UNIVASF. [nara.pedagoga@hotmail.com](mailto:nara.pedagoga@hotmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Agroecologia, Etnoconhecimentos, Territórios Camponeses.

### **INTRODUÇÃO**

A roda de aprendizagem é uma metodologia muito importante para a tentativa de superar o modelo de ATER difundido no Brasil. A partir dos anos 1950, quando se consolida a produção de bens de capital na extensão rural no Brasil e desde o início da segunda metade do século XX, quando é consolidada a produção de bens, é implantada a tarefa de educar o homem do campo para tirá-lo do atraso, fazendo com que a extensão se adapte ao modo de produção predominante e motriz do modelo de desenvolvimento (CAPORAL e COSTABEBER, 2007). Concluiu-se que o trabalho com pequenos agricultores não dá os resultados esperados, o trabalho com médios e grandes produtores seja feito com aqueles que estejam aptos a adotar as tecnologias modernas (CAPORAL; COSTABEBER, 2007).

A roda de aprendizagem faz parte da metodologia utilizada na ATC (Assessoria Técnica Contínua), realizada pela CACTUS (Associação de assistência técnica e assessoria aos trabalhadores rurais e movimentos populares), parceira do projeto Pró Semiárido (CAR/SDR/FIDA). Se caracterizando um espaço de grande importância, capaz de proporcionar um espaço de descontração, diálogo, permitindo a socialização das experiências, vivências e troca de saberes, possibilitando a construção do conhecimento coletivo, num ambiente democrático estabelecido por metodologias horizontais, além de facilitar que os agricultores e agricultoras façam uma reflexão crítica das suas próprias ações, em sua realidade local e regional.



A sistematização desta atividade é decorrente das experiências que aconteceram no Território Busca Vida – Filadélfia /BA. Experiência essa baseada na metodologia da Roda de Aprendizagem que tem o objetivo de abordar temáticas comuns ao cotidiano dos agricultores e agricultoras, evidenciando o papel do debate coletivo para a reflexão sobre uma determinada temática e tomada de decisão no avanço em conjunto das problemáticas existentes na comunidade e nas unidades de produção familiar.

O território Busca Vida é constituído por quatro comunidades Quilombolas e rurais, Riachão, Caveira, Zangano e Riacho do Silva, todas essas comunidades fazem parte do Bioma Caatinga e tem passado por problemáticas diversas, por conta das longas estiagens e irregularidades das chuvas. Essas comunidades rurais que já foram grandes produtoras de feijão, milho e melancia na região, atualmente têm passado grandes dificuldades. Mas é marcada também pela resistência de um povo que permanece batalhando em suas propriedades, impulsionando a organização social, celebrando práticas culturais e vivendo de acordo com seus costumes e práticas agrícolas historicamente construídas.

É importante destacar que dentro da forma metodológica de propagar o conhecimento toda atividade desenvolvida é baseada a partir das abordagens do sistema de Indicadores de Sustentabilidade em Agroecossistemas– ISA. A ferramenta ISA é um sistema integrado para a aferição do desempenho socioeconômico e ambiental das propriedades rurais que permite ao produtor rural realizar a gestão do seu empreendimento. É composta por um conjunto de 23 indicadores que abrangem o balanço econômico e social, gestão de estabelecimento, qualidade da água e do solo, manejo dos sistemas de produção, diversidade da paisagem e estado de conservação da vegetação nativa. É sobre esse parâmetro de observação das problemáticas na esfera da propriedade rural e na busca por melhoria para o agricultor e sua relação sustentável com o meio ambiente que procuramos criar as rodas de aprendizagem, seguindo também os indicadores do plano de adequação da ISA, principalmente com foco na produção, redução de insumos externos, meio ambiente e sustentabilidade.

Em linhas gerais a Roda de Aprendizagem tem o objetivo de abordar temáticas comuns ao cotidiano dos agricultores e agricultoras, evidenciando o papel do debate coletivo para a reflexão sobre uma determinada temática e tomada de decisão conjunta, e a partir daí trilhar caminhos e



possibilidades para o avanço na mitigação ou superação em conjunto das problemáticas existentes na comunidade e nas unidades de produção familiar.

## DESENVOLVIMENTO

A roda de aprendizagem se deu a partir das reflexões durante os dias de estudos e as vivências experimentadas até então nas comunidades. A possibilidade de trazer um tema transversal para a comunidade tendo em base os diagnósticos percebidos após as avaliações das ISA's, como o objetivo de trabalhar com um grupo de beneficiários e beneficiárias que moram uns próximos ao outros, também no propósito de fortalecer a relação entre a vizinhança, historicamente praticadas dentro da comunidade, para realização de atividades diversas, como mutirões de colheita, limpeza, construções e etc. Além de reforçar as relações já existentes entre as pessoas que moram perto uma das outras. As metodologias participativas na extensão rural têm o objetivo de auxiliar técnicos e extensionistas nos trabalhos com as comunidades; propiciando uma visão mais holística para o entendimento das necessidades básicas do indivíduo ou de uma comunidade para que possam identificar as potencialidades do conhecer e agir, através da valorização dos conhecimentos e sua cultura, integrando esses conceitos no momento de transmissão e troca de experiências.

Tendo em vista o cenário geral de degradação ambiental, ausência da Caatinga, a vegetação nativa nessa comunidade, e todas as problemáticas que estão direta ou indiretamente ligadas as condições ambientais locais e regionais, o número de beneficiários e beneficiárias que ainda não tinham realizado o Cadastro Estadual Florestal de Imóveis Rurais – CEFIR, e a própria transformação da paisagem que se deu ao longo dos anos, trazer o tema da adequação ambiental de imóveis rurais, que está ligada a toda prosperidade ecológica de recursos naturais de uma unidade de produção familiar, foi muito importante.

O debate se iniciou a partir da análise da própria percepção da comunidade. Foi montado um painel, com desenho e recortes que ilustravam as paisagens e o cenário ambiental como sempre relatam os mais velhos, com corpos d'água mais perenes e uma grande variedade de animais e plantas, ampliando as possibilidades na execução de uma metodologia participativa.

As metodologias participativas podem ser caracterizadas como um conjunto de ferramentas que podem possibilitar a melhoria da qualidade de vida dos agricultores e das agricultoras familiares, valorizando e potencializando as experiências vividas, através da participação das pessoas, convocando-as para o protagonismo das suas próprias vidas (HABERMEIER, 1995).





Ao passo que mais elementos vem a luz da discussão, como os grandes desmatamentos causados pelos fazendeiros da região, e o desaparecimento de espécies de animais que eram vistas com muita facilidade por todos da comunidade, que também eram recursos utilizados diretamente por uma grande maioria das famílias, como complemento na alimentação, e até para comercialização da carne e couro nas feiras locais. Aos poucos o público da roda foi compreendendo a relação direta da retirada não planejada dos recursos naturais locais e o descontrole do microclima, interferindo diretamente na vida de cada agricultor e agricultora da região. Assim que a comunidade fez todos os recortes cronologicamente, sobre as alterações da paisagem e dos elementos da natureza principalmente, foi feita uma exposição sobre o avanço do desmatamento na Caatinga e no Semiárido brasileiro. Com o objetivo de situar cada um deles dentro do mapa do nordeste e principalmente do mapa do desmatamento que aconteceu no Semiárido nos últimos 20 anos. Posicionar a comunidade dentro de uma problemática regional e nacional, faz com que cada um possa entender diretamente a magnitude dos impactos locais num cenário regional e nacional.

A experiência tem uma atmosfera familiar e de construção histórica da comunidade. Seu Zezé, beneficiário do projeto pertencente ao grupo de aves, um dos pioneiros na colonização da Caatinga bruta do território rural Busca Vida, liderança informal da comunidade é quem toca a prosa. A partir de perguntas geradoras e o painel de um desenho do verde exuberante da mata nativa, e diversos animais nativos dentro da vegetação, rios correntes, poucos roçados entre a imensidão das matas, construiu o plano de fundo da narrativa. É a criação de um grupo que vai além da criação artificial do grupo de interesse, ali se caracteriza o grupo entrelaçado por suas vivências e capacidade de resiliência naquele lugar. Ao passo que as histórias vão se cruzando, mais narrativas surgem, os relatos de seu Zezé trazem um emaranhado de teias conectando cada participante. A transformação do ambiente vai acontecendo junto com a evolução e diversidade dos relatos, as cercas vão surgindo, as matas vão desaparecendo, os animais nativos já não são tantos assim. A comunidade passa a compreender como o modo de fazer agricultura na região transformou o ambiente e fez o território de tanta fartura chegar a um estado de escassez extrema. Escassez das águas, chuva, terra fértil, caatinga, animais e prosperidade nas colheitas. E assim conseguimos estabelecer o link entre a devastação ambiental e a situação atual da estiagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A metodologia aplicada trouxe resultados muito importantes para a atividade, principalmente na tentativa de reforçar os laços dos grupos reais existentes na comunidade, formado pela aliança entre a vizinhança que já se relacionada em diversos formatos, os laços de parentesco entre os participantes, e outros modos de relacionar já estabelecidos pela dinâmica da vida na roça, como mutirões para limpeza das áreas, colheita e etc. A partir das reflexões de autores como (THIOLLENT, 2011), é possível entender que os processos de intervenção participativos contribuem para estimular os agricultores a se organizarem em torno de seus problemas, prioridades e demandas, valorizando suas potencialidades e suas capacidades de organização coletiva. Esse processo pode acontecer de diversas maneiras: reuniões, seminários, entrevistas coletivas e aprendizagem conjunta na solução dos problemas identificados, fortalecimento a capacidade coletiva de (THIOLLENT, 2011).

Isso fez com que a ideia de uma temática transversal proposta com a análise das ISA's e também nas observações da vivência do técnico na região, foi uma estratégia que deu certo. A narrativa inicial feita pela colaboração das vozes da própria comunidade desenhando a transformação da paisagem ao longo dos anos, facilitou naturalmente a compreensão da situação ambiental da comunidade. Corroborando com as ideias de (MUSSOI, 1993), esse modelo de Extensão Rural, cujo desempenho prático mostrou-se frágil diante da realidade, excludente e concentrador de renda e da terra, além de ter sido responsável por uma enorme degradação ambiental. Foi notável no posicionamento do debate a importância da intervenção da assistência técnica continuada no estabelecimento desse diálogo. Os grupos trouxeram importantes considerações a respeito das medidas a serem tomadas para mitigação das problemáticas do território.

Em Extensão ou Comunicação (2006), Freire ao criticar o extensionismo agrícola antidialógico e mecanicista, nos chama a atenção para uma invasão cultural manipuladora, submissa e doméstica, não levando em consideração o sujeito histórico e cultural.

Corroborando com as ideias de (Santos *et al.*, 2009), que relata sobre as metodologias participativas na extensão rural têm com o objetivo de auxiliar técnicos e extensionistas nos trabalhos com as comunidades; propiciando um visão mais holística para o entendimento das necessidades básicas do indivíduo ou de uma comunidade para que possam identificar as potencialidades do conhecer e agir, através da valorização dos conhecimentos e sua cultura, integrando esses conceitos no momento de transmissão e troca de experiências.



Aspecto importante a ser considerado, já que essa abordagem da metodologia participativa nesse projeto de ATER que é uma chamada pública do governo do estado da Bahia, que está ancorada na Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), Lei 12.188, de 11 de janeiro de 2010. Política que tem como princípio uma educação dialógica compreendida como base dessa nova extensão rural que desafia os profissionais de extensão rural para perspectivas voltadas às habilidades dentro de uma proposta metodológica de trabalho mais participativa, em um contexto de ações educativas comprometidas com o desenvolvimento rural sustentável das comunidades. Além de (THIOLLENT, 2011), que diz: é possível entender que os processos de intervenção participativos contribuem para estimular os agricultores a se organizarem em torno de seus problemas, prioridades e demandas, valorizando suas potencialidades e suas capacidades de organização coletiva.

Nesse contexto, Paulo Freire (1983) destaca-se como um dos primeiros críticos do processo educacional e da extensão convencional, tendo proposto o estabelecimento de uma relação dialética entre o agricultor e o extensionista para a construção de conhecimentos apropriados a cada realidade, além da troca de saberes como uma forma de (re) valorização da cultura local.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília, DF: SAF; Dater, 2004.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Extensão Rural: Contribuições para a Promoção do Desenvolvimento Rural**. Brasília, 2007
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 2014
- FERREIRA, J. M. L.; VIANA, J.H.M.; COSTA, A. M.; SOUSA, D. V.; FONTES, A.A. **Indicadores de Sustentabilidade em Agroecossistemas**. Informe Agropecuário, v. 33, n. 271, p. 12-25, Nov./dez. 2012.
- HABERMEIER, K. **Diagnóstico Rápido e participativo da Pequena Produção Rural – Série Metodologias Participativas**. Centro Sabiá, Recife, 1995.
- MUSSOI, E. M. **Necessidade de novos paradigmas de desenvolvimento e um repensar das instituições de pesquisa, extensão e ensino, a partir das demandas concretas da sociedade**. Vitória (ES), 1993. (mimeo).
- SANTOS, F. N. et al., **Ferramentas metodológicas na construção e fortalecimento de projetos agroecológicos em assentamentos e comunidades rurais**. Revista Brasileira de Agroecologia, vol. 4, n. 2, 2009, p. 3006-3009.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



**Grupo de Diálogo 03: Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado e Economia Solidária.**

## **Um relato sobre a Associação Poço da Pedra do Município de Manoel Vitorino e o seu desenvolvimento sustentável**

**Monira Sales Matos**, Mestranda Universidade Estadual de Feira de Santana, Economista/UESC  
Especialista em Desenvolvimento Regional Sustentavel/IFbaino [moniramatos@hotmail.com](mailto:moniramatos@hotmail.com)

**Wesley de Oliveira Santos**, Mestrando Universidade Estadual de Santa Cruz. Engenheiro  
Agrônomo/ UESC Especialista em Desenvolvimento Regional Sustentavel/IFbaino  
[iwescleys@gmail.com](mailto:iwescleys@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado, Economia Solidária.

### **INTRODUÇÃO**

O presente relato diz respeito sobre o associativismo na Associação Poço da Pedra localizada no Município de Manoel Vitorino. O associativismo teve origem no espírito humano de congregação, na vontade do homem de ser solidário e de poder, ao mesmo tempo, pertencer a uma organização que sirva de intermediária entre o indivíduo e a sociedade. A ajuda mútua já era praticada pelos povos mais antigos, quando saíam em busca de alimento ou de abrigo, para sobreviver.

Somente na metade do século XX, o associativismo surgiu no Brasil, isso deveu-se ao problema de diversidade cultural e a falta de identidade nacional da população, sendo necessário atuar de alguma forma para que a integração volte a ser significativa no país. Foi através da regionalização que começou a ocorrer um processo de sedimentação, surgindo daí, o seguimento de reabilitação dos princípios de união, através de sindicatos, movimentos trabalhistas e outros.

A participação ativa das associações no Brasil fez com que as ações desenvolvidas por tais tivessem reflexos na sociedade de uma forma positiva, pois, suas iniciativas acabam incrementando os conhecimentos dos problemas políticos, debatendo de forma apropriada quais as alternativas mais eficazes para melhorar o bem-estar coletivo. Por isso, o associativismo é visto como emergente do processo de desigualdade capitalista e das contradições sociais, propondo assim, uma democratização das opiniões e demandas sociais.



A cidade de Manoel Vitorino possui um número considerável de associações, atualmente são mais de 26 associações, (IBGE, 2014), que trabalham com fruto do umbu e apenas 4 com seu beneficiamento, Manoel Vitorino por ser uma cidade que tem como principal característica o setor agrícola, as associações que mais se destacaram foram as de cunho rural, isso se deveu exatamente pelo fato do êxodo rural ter grande acentuação num período anterior de sua história. Desta forma, trouxe à tona a necessidade de organização para melhorias do município e a tentativa de fixar o homem do campo em sua propriedade, atrelado a tudo que foi dito atualmente uma das questões mais discutidas no mundo é a sustentabilidade do modo de vida atual isso porque o ritmo crescente da produção de bens de consumo e de prestação de serviço para atender a demanda é uma problemática quando se aborda o termo, entendendo isso o trabalho irá analisar o papel d/as Associação Poço da Pedra no Desenvolvimento Sustentável através dos umbuzeiros.

É importante esclarecer que o umbuzeiro por ser uma planta endêmica do semiárido e de algumas zonas de transição como exemplo a cidade de Manoel Vitorino a mesma possui diversas aptidões agroindustriais, pode ser cultivado em larga escala, tanto para a alimentação humana, quanto para suplementação alimentar de animais dentre outros, além de programas como PAA E PNAI. Especificamente a escolha pela associação Poço da Pedra se deveu por os autores prestarem assessoria técnica através do Centro Público de Economia Sólida e por o fruto do umbu ser fonte de renda e de alimento para o grupo, tornando o umbuzeiro de grande importância para a sustentabilidade e sustento destes.

Como objetivo geral no trabalho temos identificar quais as contribuições da Associação Poço da Pedra para o Desenvolvimento Sustentável no manejo dos umbuzeiros, além disso como objetivos específicos do relato: identificar como a associação pratica o desenvolvimento Sustentável na comunidade além da conservação e preservação dos umbuzeiros e identificar os impactos ambientais resultantes das atividades cotidianas da pequena comunidade.

Como referencial teórico usou-se o conceito de associativismo, desenvolvimento sustentável, uma associação pode ser considerada uma organização sem fins lucrativos desde que: os seus dirigentes não sejam remunerados; as sobras não sejam distribuídas entre os associados; e a entidade seja mantida através de contribuição dos sócios ou de cobrança pelos serviços prestados. Essas organizações podem também efetuar contratos com empresas nacionais, e, de cunho



internacional; e podem investir no mercado financeiro e utilizar seus ativos para ganho de rendimento.

Lavalle (2000) enfoca a importância dos associados, e diz que eles se constituem em peças fundamentais para compor uma associação, pois são detentores de direitos e obrigações e devem ter iguais direitos, reservado ao estatuto dispor sobre categorias especiais de associados com prerrogativas distintas. Conforme Ganança (2004), associação é definida como uma entidade de direito privado e não público, e os seus fins podem ser alterados pelos próprios associados, deliberando livremente. Na sua visão se caracteriza como uma iniciativa formal ou informal pode reunir pessoas físicas ou sociedades jurídicas, com objetivos comuns, buscando a superação de dificuldades e gerando benefícios aos seus integrantes. Pode ser conceituada, também, como uma forma de pessoas se agruparem, tendo objetivos em comum, e através de seus interesses, estes podem ser realizados de forma conjunta.

Os princípios básicos das associações e cita-os resumidamente: adesão voluntária e livre, ou seja, qualquer pessoa pode se associar, desde que esteja apta a usar seus serviços e assumir sua responsabilidade como sócio; autonomia e independência e sua finalidade caracteriza-se em não econômica. Embora atualmente essa visão tenha se tornado diferenciada, pois, as associações necessitam desempenhar funções econômicas para a sua própria sobrevivência, melhorando assim a remuneração de seus integrantes.

Sobre Desenvolvimento Sustentável na década de 80, o entendimento a respeito de Desenvolvimento Sustentável tomou força, países membros da Organização das Nações Unidas formaram uma comissão e desenvolveram um estudo conhecido como Relatório Brundtland ou Nosso Futuro Comum, esse documentou pesquisou a situação de degradação ambiental e econômica do planeta. De acordo com Herculano (apud Assis 1997) no mencionado relatório surge a ordenação do conceito de desenvolvimento sustentável, sendo acolhido como o que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras também de atender às suas.

Entende-se por desenvolvimento sustentável uma alternativa a definição de crescimento econômico, que está relacionado ao crescimento material, quantitativo, da economia. Apesar disso,



como resultado de um desenvolvimento sustentável, o crescimento econômico não deve ser abandonado.

Sobre o umbu em muitas regiões, no período da colheita, o umbu tem sido a principal atividade econômica, chegando a produzir entre 28 e 32 mil frutos por pé, algo em torno de 350k safra/ano. Esses frutos são colhidos e vendidos em feiras livres de muitas cidades do Nordeste na forma “in natura”, para as agroindústrias no beneficiamento de polpas e tem apresentado uma excelente oportunidade de renda garantida para as famílias do sertão. Oferece ainda, uma grande experiência de convivência com o clima quente e seco, visto que todos os anos, independente de sol e chuva, o umbuzeiro produz frutos que alimentam os animais, nativos e domésticos, os seres humanos e constitui uma fonte de renda relevante para essa população (SANTOS; OLIVEIRA, 2001).

Dados do IBGE (2010) atestam que além do consumo “in natura” e de polpas, estes frutos são aproveitados comercialmente para elaboração de bebidas, sorvete, geleia e doces. É evidente o valor socioeconômico para as populações rurais da região semiárida do Nordeste (MENDES, 1990). Isto posto, o desenvolvimento sustentável somente é possível numa multiplicidade de soluções locais e habituadas a cada sistema social, utilizando como modelo os sistemas de produção realizados pelo homem, aplicando a racionalidade agricultora no nível mais elevado do conhecimento humano (SACHS, 1997).

A área de estudo município de Manoel Vitorino está localizado no sudoeste da Bahia, ficando 380 km de Salvador. A cidade, por depender basicamente do campo, abriga em sua maioria, uma população formada por trabalhadores rurais. Atualmente, a população do município é estimada em 14.390 habitantes (IBGE, 2010). Dados do IBGE mostram um percentual de 57% da população reside na zona rural, tendo assim 43% residindo na zona urbana.

Associação do Poço da Pedra fica no povoado do Poço da Pedra sua população estimada em aproximadamente 1100 pessoas sendo 56 famílias de acordo com a Prefeitura Municipal de Manoel Vitorino.

Essa pesquisa caracteriza-se por ser um estudo da Associação Poço da Pedra município de Manoel Vitorino – BA, estudando assim de forma aprofundada e exaustiva a prática associativista e sua contribuição para o desenvolvimento da cidade, bem como a sustentabilidade, de maneira a permitir o seu conhecimento mais amplo e detalhado. Além disso, foram descritas as situações do



contexto, explorando intensivamente e investigando os fenômenos atuais. Fizemos uma análise descritiva do cotidiando do grupo.

A associação Poço da Pedra baseia-se em torno da produção, beneficiamento e comercialização de derivados de frutas nativas principalmente o umbu, que é transformado em doces, geleias, compotas, biscoitos, sucos e polpas. Os umbuzeiros nas falas das pessoas da comunidade são as árvores sagrada do sertão e tem a capacidade de reunir em torno de si, os valores culturais e a força de trabalho de vários agricultores familiares, de acordo com o presidente Ana Rosa de Abreu hoje a produção ecologicamente correta desse grupo ajuda preservar a Caatinga.

A atividade econômica se desenvolve em diferentes biomas sendo: Semiárido, mata atlântica e mata de cipó, com a criação de gado, caprinos, apicultura, cacau, além, mandioca e o extrativismo de frutas da caatinga como: maracujá do mato e culturas de subsistência (milho, feijão e mandioca). Vitória da Conquista e Jequié são os principais polos de desenvolvimento regional e tornaram-se os pontos de convergência de serviços e comércio.

A floração do umbuzeiro inicia-se em meados de setembro e se estende até dezembro. A colheita dos frutos na Associação se dar de dezembro e se estende até março. De acordo com as conversas, ações de manejo voltadas para o extrativismo do umbuzeiro se limitam, à colheita de frutos. Durante esse processo, é indispensável subir na árvore ou abaixar os galhos para colher os frutos manualmente.

Na associação foi relatado que o uso de vassouras, varas para arrancar o umbu não é mais usual. Os frutos que ainda não estão maduros são tidos como os melhores na colheita, essa fala é unanimidade na Associação, isso porque para vende-lo é mais fácil. O que percebemos é que no quesito lavagem dos frutos colhidos a associação disponibiliza dois tanques para isso, essa água dependendo da quantidade que é lavada é trocada diariamente e jogada na horta. Mais da metade de todo o umbu coletado vai para o processamento numa agroindústria que é parceira da Associação localizada na cidade de Manoel Vitorino, outra parte vai para as mãos dos atravessadores, e uma pequena parte fica para o consumo da família e dos animais domésticos.

É perceptível que a comunidade desenvolve um conjunto de procedimentos de promoção do bem-estar da Caatinga e de sua população isso também graças a parcerias com a Cooproof,





Sebrae, Território Médio Rio das Contas, Cesol, CAR através dessas entidades desenvolveu dentro da comunidade uma proposta pedagógica, integral e multidisciplinar que além de visar à preservação direta do meio ambiente, promoção e conscientização com capacitações para a geração de renda, agrega valor aos produtos oriundos das atividades agroextrativistas sustentáveis, como o beneficiamento das frutas como citado com a Cooproof, fazendo doces, geleias, compotas, sucos dentre outros. A ideia de replantio da caatinga provocada na comunidade, envolvendo produtores/as, estudantes, educadores/as.

Atualmente eles têm um cronograma e plano de manejo para as frutas das estações, esse cronograma foi desenvolvido pelo Engenheiro Agrônomo da CAR que acompanha o grupo, a fim de atender as demandas dos doces e geleias que vendem para a comunidade de Manoel Vitorino e região. Assim, a comercialização de produtos da atividade extrativa tem sido apontada como alternativa para conciliar conservação e geração de renda para as comunidades locais.

Na associação existem famílias que recolhem as sementes e produzem mudas. Algumas são vendidas e outras são doadas ou plantadas em quintais. Pelo que foi dito as mudas são preparadas com seleção, plantas que produzem frutos mais doces tendem a ser multiplicadas em maior quantidade. Infelizmente, não há 100% de aproveitamento das sementes, quando são levadas a agroindústria em Manoel Vitorino uma boa parte é simplesmente descartadas. Mesmo tendo o conhecimento que elas em sua totalidade poderiam retornar a caatinga, na forma de mudas, visando a renovação dos umbuzeiros na natureza enriquecimento da caatinga.

Em outras palavras, a associação Poço da Pedra por meio de suas atividades pratica um desenvolvimento sustentável a sua região. Suas atividades estão voltadas não só para as questões econômicas financeiras, as famílias são os protagonistas em todo processo. A unidade de processamento do umbu congrega várias subunidades de pré-processamento com a prerrogativa de agroindustrializar o umbu sob a temática agroecológica com inovação tecnológica e incremento de renda às famílias.

Todo o parque agroindustrial da Cooproof já referida, e o cronograma de processamento do umbu está coerente com as práticas de sustentabilidade. O aproveitamento dos dejetos para a prática de compostagem é um exemplo. O composto (adubo) gerado é distribuído entre os agricultores para fazerem práticas de adubação em suas propriedades.



As atividades de formação e capacitação realizados com os associados são voltadas às práticas associativistas e cooperativista com ênfase na economia solidária, onde os princípios da propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual é respeitada. A solidariedade e a igualdade, é praticada no dia-a-dia na comercialização dos produtos onde os lucros são rateados a todos de forma proporcional ao desenvolvimento de cada agricultor no processo.

Por ser uma atividade extrativista, a preocupação da associação com as gerações vindouras às arremeta a formação e difusão tecnológica para novos plantios de umbuzeiro. Em parceria com as instituições de ATER mudas são distribuídas anualmente entre os associados. De forma geral a Associação, promove e apoia a sustentabilidade local. Os contratos de comercialização com o PAA e PNAE movimentam a economia local e os agricultores ampliam sua renda.

Finalizando o relato podemos firmar que o desenvolvimento sustentável envolve mudanças de pensamento e indivíduo enquanto sujeito, na construção de uma sociedade sustentável. Como percepção do trabalho o que podemos afirmar é que essa Associação está muito a frente de tantas outras que conhecemos e pesquisamos, o conhecimento que os seus membros têm sobre o umbu, a caatinga, preservação vai muito além da teoria.

Uma ressalva é que todo esse 'saber' está sendo passado de pais para filhos, o que dentre outras coisas favorece o jovem a não praticar o êxodo rural. Fizemos três visitas ao grupo, mas como ele já era acompanhado tornou a pesquisa mais fácil de ser escrita.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GANANÇA, A. C. **Associativismo no Brasil: características e limites para a construção de uma nova institucionalidade democrática participativa**, 2006.123f. **Dissertação** (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

IBGE. **Perfil das Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos em 2002**. 2. Ed., n. 4, 2002.1 CD-ROM. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acessado em: mar. 2019.

LAVALLE, Adrián Gurza. Sem Pena Nem Glória - O Debate Sobre A Sociedade Civil Nos Anos 1990. **Revista Cebrap**, São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/SemPenaNemGloriaNovosEstudos.pdf> Acessado em: mar. 2019.



MEDINA, N.M. e SANTOS. **Educação Ambiental: Uma metodologia participativa de formação.** Rio de Janeiro. Editora Vozes.1996

PREFEIRURA MUNICIPAL DE MANOEL VITORINO. Disponível em:  
<<http://www.manoelvitorino.ba.gov.br/>>. Acessado em: mar. 2019.

PIRES, M. L. L. S. Dádiva, Economia Social e Cooperativismo: a promulgação de uma nova ética societária? **UNIRCOOP**, v. 1, n.1, 2003.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Org. Paula Ione Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SANTOS, C.A.F.; NASCIMENTO, C.E.S.; OLIVEIRA, M.C. Recursos genéticos do umbuzeiro: preservação, utilização e abordagem metodológica. In: QUEIROZ, M.A.; GOEDERT, C.O.; RAMOS, S.R.R. (Ed.). **Recursos genéticos e melhoramento de plantas para o Nordeste brasileiro.** Petrolina-PE: Embrapa Semi-Árido; Brasília-DF: Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, 1999.

SANTOS, C.A.F.; ARAÚJO, F.P.; NASCIMENTO, C.E.S.; LIMA FILHO, J.M.P. Umbuzeiro como porta-enxerto de outras *Spondias* em condições de sequeiro: avaliações aos cinco anos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FRUTICULTURA, 17., 2002, Belém. **Anais...** Belém: Sociedade Brasileira de Fruticultura, 2002.

MENDES, B.V. **Umbuzeiro (*Spondias tuberosa* Arr. Cam.): importante fruteira do semi-árido.** Mossoró: ESAM, 1990. 66p.



**Grupo de Diálogo 03: Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado e Economia Solidária.**

## **Casas de farinha como espaços de memória, trabalho e significados: olhares sobre comunidades de Serrinha - BA**

Eliane Silva de Queiroz, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Serrinha, [eliane.queiroz@ifbaiano.edu.br](mailto:eliane.queiroz@ifbaiano.edu.br)

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado, Economia Solidária

### **INTRODUÇÃO**

Este relato contém informações e reflexões a respeito de uma experiência de extensão, em campo, realizada com alguns estudantes do ensino médio do Colégio Estadual de Santana, que está localizado no Povoado do Cajueiro, em Serrinha. O trabalho foi realizado nas comunidades de Canto, Veludo, Bom Viver e Contendas, que estão nos arredores da escola mencionada, em 2014, com o intuito de identificar, analisar e valorizar as Casas de Farinha presentes nessas comunidades, representando importantes espaços de sociabilidades e de trabalho, o que os torna preenchidos de memória e cultura, e portanto, elementos que precisam ser preservados e cuidados através de ações como esta.

A atividade mencionada foi desenvolvida como desdobramento das propostas dos projetos estruturantes, que são pensados e divulgados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), para serem realizados pelas escolas da rede. No caso específico dessa experiência que será relatada, a proposta atendia ao projeto Educação Patrimonial e Artística (EPA), que visa promover o desenvolvimento de ações que fomentem o direito à cultura, além da defesa dos valores históricos e artísticos, estimulando práticas culturais de identificação, reconhecimento e preservação do patrimônio cultural baiano (EPA – SEC/BA). Ao final, o projeto deveria ser apresentado em forma de álbum de fotografias, a ser exposto no momento de culminância desse e de outros projetos desenvolvidos pela escola.



Tendo isso em vista, o projeto, desenvolvido em parceria com docentes e estudantes da escola, foi voltado para as Casas de Farinha, no intuito de reconhecer e valorizar um patrimônio que está embutido nas relações sociais, econômicas e culturais da história brasileira e, também, serrinhense. Portanto, o resultado, a partir das reflexões no campo, contém as impressões de estudantes da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, expressas através de materiais imagéticos e organizados em um álbum de fotos.

Portanto, este relato tem a pretensão de refletir sobre a importância desempenhada pelas Casas de Farinha na construção de sociabilidades e também enquanto espaços que remetem à memória sobre o trabalho e suas concepções. Além disso, a partir do relato, espera-se compreender o valor histórico e cultural que esses espaços possuem, reforçando a importância da extensão como problematizadora de questões importantes, em um processo de troca de saberes entre escola e comunidade que permita o aprofundamento e a valorização dos conhecimentos científicos e populares.

## DESENVOLVIMENTO

A construção do conhecimento, no âmbito escolar, se dá de diferentes formas e através de instrumentos diversos, que podem contribuir para aprofundar e consolidar saberes importantes. Nesse sentido, a prática da extensão, enquanto elemento necessário e imprescindível ao processo de troca de saberes entre escola e comunidade, representa um ponto crucial para a construção de um conhecimento contextualizado, que tem como foco a realidade e as inúmeras possibilidades de aprendizagem que ela pode permitir. É dentro desse cenário que se destaca a experiência aqui relatada, que, ainda que não tenha sido, à época, nomeada como projeto de extensão, em sua efetivação, trouxe elementos que caracterizam essa prática importante, uma vez que permitiu realizar uma interação importante entre escola e comunidade.

Como mencionado, o trabalho surgiu a partir da proposta de projetos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e, diante da ideia, foi pensada, juntamente com estudantes e docentes da escola, a possibilidade de visitar algumas casas de farinha das comunidades do entorno da escola, na tentativa de registrar, fotograficamente, o ambiente, a organização do espaço e os instrumentos utilizados na produção. Para a definição das comunidades, ouvimos as sugestões dos



estudantes, que trouxeram o conhecimento dos seus lugares de vida, mapeando as casas de farinha que eles conheciam e contribuindo na tomada de decisão sobre as comunidades a serem visitadas. Levamos em consideração, também, as próprias comunidades dos/as estudantes envolvidos no trabalho, o que facilitou a interação e o contato com os responsáveis pelos espaços.

Assim, com base nesse conhecimento do cotidiano dos/as estudantes, associado ao conceito de lugar, na Geografia, que dá o sentido do pertencimento e a identidade biográfica do homem com os elementos do seu espaço vivido, e onde a história do lugar se confunde com a história das pessoas (TUAN, 1983), ficou definido que as comunidades a serem visitadas seriam Canto, Veludo, Bom Viver e Contendas, todas localizadas no município de Serrinha/BA. Como a proposta do projeto Educação Patrimonial e Artística era o registro fotográfico, a visita ficou centrada nesse intento, havendo alguns momentos de interação e questionamentos, para que se compusesse o álbum de forma detalhada e trazendo os principais pontos do processo produtivo dentro das casas de farinha.

Nesse ponto, é válido reforçar o trabalho desenvolvido nas casas de farinha, onde as tarefas são divididas e organizadas, entre homens e mulheres, responsáveis pelo processo de arrancar a mandioca da roça e trazer para a casa de farinha, no primeiro caso, e raspar os tubérculos, no segundo caso, antes de seguir para as outras fases, que culminam na produção da farinha e da goma para beiju. Nesses locais, além dessa produção, há diversas manifestações culturais, como as “farinhadas”, que são festas com música, dança e muita comida, que celebram o trabalho, mas também os vínculos familiares e comunitários existentes (LEME, 2015).

Sobre isso, foi interessante perceber como o conhecimento dos/as estudantes, com base, principalmente, nas experiências que eles/as já tinham com as casas de farinha, foi importante para a interação com os espaços e as pessoas das comunidades envolvidas, bem como para a explicação e entendimento das diferentes etapas que compunham o processo de produção. As casas de farinha representavam lugares de familiaridade para os/as estudantes, pois já tinham participado do processo de produção e socialização característicos do uso desses espaços.

Assim, as casas de farinha adquirem diferentes significações, tendo o trabalho como o ponto central, visto como elemento que permite, através da sua realização, a construção do próprio ser e da sua existência, categoria central na vida da pessoa. Cardoso (2011, p. 276), com base nos postulados de Hegel, aponta que a pessoa “atinge a plena e inteira satisfação na sua condição de



trabalhador, uma vez que, pelo resultado de seu labor e pelas interações que este último promove, constrói um universo comum que unifica as coisas e os homens”. É essa condição de trabalho, visto sob a ótica ontológica de construção e constituição do ser, que o trabalho deve ser pensado.

Ademais, outro ponto importante para reflexão é o sentido de comunidade presente nesses espaços, uma vez que é comum que haja a reunião de diversas famílias e membros da comunidade para a realização do trabalho, momento onde há interação, socialização e aproximação, em um misto de trabalho e diversão. Sendo espaços de troca e de trabalho compartilhado, há uma tendência, nas comunidades, em criar casas de farinha coletivas, geralmente geridas pela Associação Comunitária de Moradores, que podem ser utilizadas por todos e onde há ajudas mútuas entre as pessoas.

Há, nesse sentido, um movimento associacionista que parte da organização dessas comunidades, que encontram nesse trabalho associado a possibilidade de fortalecer a atividade que desenvolvem, o que tem sido uma realidade bem marcante no Território do Sisal como um todo. Sobre isso, Lima e Coelho Neto (2017, p. 69) apontam que “as experiências associativas no Território do Sisal parecem apontar uma possibilidade de reestruturação das relações de poder e promoção da transformação social”.

Por isso, as casas de farinha são espaços muito representativos, que remetem a trabalho, com caráter de sustento e de sobrevivência, mas também associado a trocas e sociabilidades marcantes, dando um caráter importante de trabalho, que ultrapassa a formalidade característica das mais variadas formas de se exercê-lo, e engendrando essas mudanças e possibilidades com as associações que dão outros tons para as atividades realizadas.

Após a visita aos espaços e de posse dos registros fotográficos, foi iniciado o processo de seleção e edição das fotos e legendas, que dessem conta de abarcar todo o processo de transformação da mandioca em farinha e goma, o que culminou na finalização do álbum e apresentação, para toda a comunidade escolar, dos resultados alcançados. Na figura 1 são apresentadas algumas fotografias retiradas no dia da visita às casas de farinha.

Todo o processo de desenvolvimento da atividade foi muito significativo, pois permitiu reflexões importantes sobre a construção do conhecimento, os saberes populares, a prática docente, a extensão, o cotidiano, sendo essencial, inclusive, perceber os conhecimentos que os/as estudantes

já possuem e que podem contribuir sobremaneira para que a educação seja de fato transformadora, reforçando a ideia de que é dever da escola reconhecer esses saberes que os/as estudantes trazem consigo, fruto de uma construção na prática comunitária, além de discutir esses saberes em associação com os conteúdos trabalhados (FREIRE, 1996).

**Figura 1:** Fotografias da casa de farinha A) Espaço da casa de farinha; B) Ceva da mandioca; C) Forno manual; e D) Prensa.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2014.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões aqui relatadas sobre a experiência com as casas de farinha, vale reforçar a relevância desses espaços, que guardam a memória sobre trabalho, tradição e sociabilidades, e que mesmo diante de um capitalismo que usurpa todas as formas mais ontológicas de trabalho, resiste e dá sentido e significação ao que sempre se propôs realizar, sendo ainda espaços de grande importância histórica e cultural.





É importante reforçar, ainda, como a realização da atividade com os/as estudantes permitiu construir conhecimentos na prática, no fazer, na experiência, o que torna a educação cheia de sentido e significado, sem deixar de considerar a resignificação de saberes, uma vez que aqueles espaços e as práticas realizadas ali já faziam parte, em certa medida, do cotidiano dos/as estudantes, que contribuíram, significativamente, para a construção do trabalho e para que acontecesse da melhor forma possível.

Assim, os objetivos pretendidos com a realização da visita às casas de farinha foram bem colocados e atingidos, contribuindo para valorizar esses espaços que são carregados de significado e representatividade. A partir daí, o álbum de fotos também teve um alcance importante ao mostrar, imagetivamente, as casas de farinha e como esses ambientes estão organizados e funcionam, colocando como possibilidade de visualização para a escola e a comunidade como um todo, que participaram da culminância e apresentação do projeto.

Ademais, é importante mencionar que a experiência desenvolvida é possível de ser replicada em outros espaços escolares, incluindo outros pontos e nuances que não foram enfatizadas neste trabalho, para além da fotográfica, podendo ser realizadas entrevistas, documentários, entre outras possibilidades, que contribuam para a valorização das casas de farinha, enquanto espaços de vivência, experiência, memória e trabalho.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Luís Antônio. A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. **Revista de Sociologia da USP**, v. 23, n. 2, nov/2011, p. 265-295.

EPA – Educação Patrimonial e Artística. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/epa>>. Acesso em: 04 de setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEME, Nathália. A história das casas de farinha. Disponível em: <<https://www.vivepipa.com.br/publicacoes/blog/45-a-historia-das-casas-de-farinha>>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

LIMA, Jamille da Silva; NETO, Agripino Souza Coelho. Território do Sisal-Bahia: da difundida precariedade ao fortalecimento dos ativismos sociais. **Revista Geografares**, n. 23, jan-jun 2017, p. 51-71.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel, 1983.



**Grupo de Diálogo 03: Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado e Economia Solidária.**

## **O NUCAES na construção do fórum de economia solidária de Guarabira e região: relato de uma experiência de ensino/pesquisa/extensão**

Tatiana Losano de Abreu, Instituto Federal da Paraíba. e-mail: [tatiana.abreu@ifpb.edu.br](mailto:tatiana.abreu@ifpb.edu.br)

Ana Cristina Batista, Instituto Federal do Rio Grande do Norte. e-mail: [batista.cristina@ifrn.edu.br](mailto:batista.cristina@ifrn.edu.br)

Wiliane Viriato Rolim, Instituto Federal da Paraíba. e-mail: [wilianerolim@yahoo.com.br](mailto:wilianerolim@yahoo.com.br)

Rômulo Leite Amorim, Instituto Federal da Paraíba. e-mail: [amorimromulo@gmail.com](mailto:amorimromulo@gmail.com)

Patrício Lourenço da Silva, Instituto Federal da Paraíba. e-mail: [gestor.patricio@gmail.com](mailto:gestor.patricio@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado, Economia Solidária.

### **INTRODUÇÃO**

A Economia Solidária - ES consiste em uma forma diferente de realizar atividades econômicas de produção, oferta de serviços, comercialização, finanças e consumo, tendo como alicerce uma forma de organização do trabalho fundamentada em valores e princípios diferenciados, os quais destacam-se a cooperação, a autogestão e a busca pela emancipação (BATISTA FILHA; MARTINS; GUIMARÃES, 2012). Segundo Coraggio (2009), na Economia Solidária reside os possíveis embriões de uma 'economia do trabalho' pautada na desalienação do trabalho e com foco na reprodução ampliada da vida. A ideia de reprodução ampliada, em contraposição a reprodução simples, representa o entendimento que busca-se não apenas a manutenção da vida dos membros das pessoas à um nível mínimo aceitável de sobrevivência, mas sim a melhora na qualidade da vida ao longo do tempo através do aumento de rendimentos, maior acesso aos bens públicos, no consumo sustentável e na melhoria dos padrões de relações sociais (CORAGGIO, 2000).

A região polarizada pela cidade de Guarabira, situada no agreste da Paraíba, apresenta um grande potencial para o desenvolvimento de experiências de ES, haja visto a existência de associações, cooperativas, banco comunitário, além de grupos vinculados ao artesanato, a



gastronomia local, a produção de bens de limpeza e higiene pessoal, e agricultura familiar. Este público possui um conhecimento local que merece ser valorizado e estimulado.

A fim de diminuir a distância existente entre a sociedade local e o Instituto Federal da Paraíba - campus Guarabira, propomos a democratização do acesso a informação e ao conhecimento que gera cidadania, promove direitos e alarga os horizontes. Deste modo o Núcleo Catalisador de Empreendimentos Solidários - NUCAES, vinculado ao Instituto Federal da Paraíba Campus-Guarabira, foi constituído em 2015 com o objetivo de fortalecer os Empreendimentos Econômicos Solidários - EES e formar vínculos entre os mesmos com a criação de espaços que favoreçam o desenvolvimento e o fortalecimento dessa forma diferente de fazer economia. Dentre as ações para que esse objetivo seja alcançado o NUCAES desenvolveu o projeto “Fórum de Economia Solidária: fortalecendo os empreendimentos da região de Guarabira-PB”, que se propôs no ano de 2018 a formular ações que norteassem o desenvolvimento e a articulação entre os EES, tendo como culminância a criação do Fórum de Economia Solidária de Guarabira e região – FES-GR.

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de construção do NUCAES e trazer em destaque a trajetória que fomentou o projeto supracitado, cujos frutos colhemos até hoje. Realizar este relato representa, para toda a equipe do NUCAES, uma oportunidade de trazer para o cenário acadêmico o debate sobre a importância de romper os muros das instituições formais de ensino e construir com (e para) o povo novos conhecimentos e tecnologias, tendo como norte a emancipação. Ressalta-se neste ponto, que entendemos a emancipação como o rompimento do condicionamento histórico de submissão, exclusão e opressão que os trabalhadores e trabalhadoras da ES foram submetidos. Para tanto, é essencial o desenvolvimento de seres autônomos.

Freire (1987) defende que a busca pela liberdade (emancipação) requer que os oprimidos expulsem a sombra dos opressores que está introjetada no seu agir e pensar. Para tal, é necessário que eles “preenchem o ‘vazio’ deixado pela expulsão, com outro ‘conteúdo’ – o de sua autonomia” (FREIRE, 1987, p. 22). Portanto, a autonomia está relacionada à capacidade de reflexão crítica do cenário de opressão a que o oprimido está submetido e da construção de uma diferente forma de agir e pensar.

A atuação do NUCAES ocorre pedagogicamente na linha da formação para a autonomia, que pontua toda nossa ação extensionista e garante que toda ação do NUCAES se caracterize



como ensino/pesquisa/extensão. Pode-se dizer assim, que ensino-pesquisa-extensão constitui - se enquanto práxis tanto na dimensão pedagógica promovendo a relação teoria-prática, quanto na dimensão humana possibilitando a ação do homem sobre o mundo à luz da produção do conhecimento. Dessa forma, na relação homem/mundo/natureza o conhecimento aproximar-se da vida humana como sendo um ser de práxis, que ao buscar ultrapassar os desafios do mundo está criando-o e recriando-o (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão como prática pedagógica e metodológica, e também como base epistemológica, constitui-se como elemento multidimensional na produção de conhecimentos, arraigando-se enquanto compromisso social, que no nosso caso está diretamente relacionado ao fortalecimento dos trabalhadores e trabalhadoras da ES. É com base nessa compreensão que os projetos e as intervenções realizadas pelo NUCAES são planejados e fomentados a partir da demanda da própria comunidade.

Desta forma, o NUCAES surgiu com o desafio da adaptação e reconstrução dos conhecimentos construídos dentro dos “muros” do IFPB que, em geral, não estão adequados à realidade dos trabalhadores e trabalhadoras da ES. Assim, os projetos vinculados ao NUCAES buscam colocar os instrumentos da gestão comercial, da contabilidade e da informática por exemplo, à serviço das populações excluídas dos processos de geração de renda, uma vez que acreditamos que essas áreas do conhecimento formal podem (e devem) voltar seus “olhos” para outras formas de gestão que estejam além das formas tradicionais, como a autogestão. Ao mesmo tempo vê-se a necessidade de construir formas de fazer e atuar condizentes com os preceitos da ES.

A seguir tem-se um recorte da atuação do NUCAES que fomentou em parceria com outras entidades e grupo produtivos a formalização do FES-GR.

## DESENVOLVIMENTO

Desde seu surgimento foram vários os projetos desenvolvidos pelo NUCAES. Muitos deles de pesquisa - que culminaram em trabalhos de conclusão de curso - mas principalmente atividades de extensão com pesquisas vinculadas. Entretanto, para além do produtivismo acadêmico, todas as atividades do NUCAES procuram colocar em prática a proposta metodológica denominada



pesquisa-ação. Trata-se de uma metodologia própria da área das ciências humanas explicitada em métodos e técnicas vinculadas a intervenção social.

Calcada na participação das pessoas envolvidas, a pesquisa-ação promove o desenvolvimento da autonomia moral dos indivíduos e grupos, visto que assume como atividades estratégicas dinâmicas grupais e coletivas, vivências, experiências e reflexões em situações de tomada de decisões coletivas (espaços coletivos) (THIOLLENT, 2000). Estas ações interferem na vida da comunidade envolvida, nas condições de trabalho e nas relações de produção. Assim sendo, trata-se de ação educativa, de práticas pedagógicas na linha da “Pedagogia da Autonomia”, cuja obra busca promover uma reflexão acerca da prática educativo-progressista em defesa da autonomia do ser dos educandos, compreendendo a “inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura [...] Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1996, p. 14).

Quanto à abordagem interpretativa da realidade dos trabalhadores e trabalhadoras da ES, opta-se pelo materialismo histórico dialético. Pires (1997) argumenta que este método se constitui como um instrumento que desmistifica os fenômenos, tornando a realidade do objetivo de estudo mais bem compreendida. A dialética, em particular, possibilita uma visão dos fenômenos por meio da ação recíproca de forças contraditórias inerentes a eles. Mas, destaca-se aqui a dialética marxista que “tem como sujeito o próprio real, a lógica da coisa e não a coisa da lógica, do conceito, razão pela qual ele nem é um método subjetivista [...] nem um método puramente objetivo [...] que toma o pensamento como atividade passiva e a realidade como algo já acabado, pronto” (CHAGAS, 2011, p. 56).

Assim, levando em consideração o aspecto processual e histórico, a constituição do FES-GR ocorreu no ano de 2018, mas a sua construção vem de antes. Em 2017, a equipe do NUCAES sente a necessidade concreta de identificar os EES da região. Desta forma, foi implementado o projeto de extensão vinculado a Chamada Interconecta IFPB nº09/2017 – apoio a projetos de pesquisa, inovação, desenvolvimento tecnológico e social, com o objetivo concreto de realizar o mapeamento dos EES da região de Guarabira – PB.



Este mapeamento, longe de estar finalizado, foi iniciado a partir do contato e diálogo com os empreendimentos já conhecidos na perspectiva de partir do conhecido rumo ao desconhecido. Esse processo de conhecimento e reconhecimento da ES na 'vida real' (para além do que se lê sobre a temática) foi pedagógico para os pesquisadores e pesquisadoras do NUCAES pois possibilitou vivenciar a heterogeneidade de quem se propõe a construir a ES com suas contradições e dificuldades. Esta vivência contribuiu para a formação humana dos estudantes envolvidos para além da formação técnica oferecida dentro da sala de aula do instituto. Assim, conhecer quem faz ES na região possibilitou que os estudantes percebessem a existência de um público carente do conhecimento técnico ora desenvolvido pelo IFPB.

Deste levantamento inicial foram mapeados 24 (vinte e quatro) EES. Após levantamento dos trabalhadores e trabalhadoras da ES de Guarabira-PB foi observada a necessidade de promover um espaço de encontro e integração, possibilitando que eles se conhecessem e se reconhecessem como agentes da ES. Este evento foi chamado de INTEGRASOL e ocorreu ao final deste mesmo ano.

O I INTEGRASOL – Seminário de Integração dos Empreendimentos Solidários da região de Guarabira-PB, viabilizou a integração entre os pesquisadores do núcleo, os EES mapeados e organizações envolvidos na luta pelo fortalecimento da ES na região, como a Incubadora de Economia Solidária da Universidade Federal da Paraíba - INCUBES/UFPB, o Serviço de Educação Popular SEDUP, a Incubadora de Iniciativas e Empreendimentos Solidários da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - INICIES/UFRN e o Banco Comunitário de Lagoa de Dentro. Também estiveram presentes representantes de organizações de sociedade civil atuantes com grupos populares, como a Ezquel Brasil e a Comissão da Pastoral da Terra – CPT. As Figuras 01 e 02 mostram um pouco desta experiência.

Cerca de cinquenta pessoas participaram deste espaço de caráter formativo e propositivo. Assim, foram construídos alguns encaminhamentos importantes: Ampliar as discussões sobre Finanças Solidárias; Fortalecer a autonomia das mulheres produtoras da ES; Manter a realização do INTEGRASOL nos próximos anos; Ampliar/fortalecer a relação dos empreendimentos com as instituições que podem ajuda-los a desenvolver técnicas acessíveis para facilitar a gestão no dia-a-dia; e a Criação do Fórum de Economia Solidária de Guarabira e região.



Figuras 01 e 02: I INTEGRASOL (2017).



Fonte: Arquivo do NUCAES (2017)

Como resposta aos encaminhamentos propostos no INTEGRASOL, foi formalizado o projeto “Fórum de Economia Solidária: fortalecendo os empreendimentos da região de Guarabira-PB” através Edital nº 01/2018 – PROBEXC/IFPB, que tinha como objetivo principal a construção do fórum. Durante o ano de 2018 foram realizados diversos espaços formativos que tinham a intencionalidade de ‘juntar’ os EES, organizações parceiras e demais interessados para discutir a criação e aspectos operacionais do fórum a ser consolidado. No total foram realizadas 26 (vinte e seis) reuniões, que ocorreram em diferentes espaços da cidade de Guarabira-PB.

Entre as reuniões foram organizados encontros amplos denominados de ‘Pré-Fórum’, que tinham a perspectiva de organizar a formalização do Fórum, mas também fomentar outros momentos de integração entre os EES e de familiarização com a ideia de se ter um fórum, já que era preciso entendê-lo enquanto espaço de articulação e de auto-organização dos trabalhadores e trabalhadoras da ES de Guarabira e região. Um desses encontros ocorreu no Instituto Federal da Paraíba – Campus Guarabira e contou com uma feira de compra/venda/troca dos produtos dos EES, além de espaços de diálogo e oficinas técnicas. Este momento possibilitou o contato e integração entre os EES e a comunidade interna do *campus*.

Assim, foi possível o debate sobre ES dentro da instituição de forma prática, além de ter possibilitado a interação dos EES com os estudantes, futuros profissionais das mais diversas áreas de interesse da ES. Através de momentos como esse que se possibilitou a socialização do conhecimento desenvolvido dentro dos muros da instituição, como também o acesso e a assimilação de conhecimentos sociais dispostos fora dela, ou seja, a integração entre o saber local e o científico (NETA *et al.*, 2018).

No dia 12 de dezembro de 2018, um ano após o INTEGRASOL, ocorreu a criação do FES-GR durante a programação do II INTEGRASOL. A atividade durou um dia todo e contou com a presença de 10 (dez) EES além das entidades de apoio, totalizando a presença de cerca de 50 pessoas. Este momento foi formativo através dos debates fomentados no período da manhã, além de ser deliberativo já que foi constituída a coordenação do Fórum, assim como aprovado o seu regimento interno. As figuras 03 e 04 trazem o resgate deste momento.

Figura 03 e 04: Assembleia Geral de Constituição do FES-GR, durante o II INTEGRASOL



Fonte: Arquivos do NUCAES (2018).

Hoje, a coordenação do fórum é composta por seis empreendimentos, sendo os três primeiros os titulares e os três seguintes suplentes, além de quatro entidades de apoio (duas primeiras titulares, seguidas das suplentes). Os agentes escolhidos para a coordenação do FES-GR são representantes que sentem a necessidade de, a partir dos problemas cotidianos que afetam a sustentabilidade dos seus empreendimentos, buscar o fortalecimento da ES da região. São, portanto, empreendimentos ativos na produção e/ou comercialização de produtos, tendo sido escolhidos pelos pares, para assumirem essa tarefa. Foi interessante o processo que culminou na definição dos representantes dos EES para a coordenação do FES-GR, pois foi fruto da auto-organização deles, como agentes autônomos.

As organizações de apoio também foram democraticamente eleitas através da experiência no acompanhamento do cotidiano dos EES. Dentre as escolhidas está o NUCAES que até hoje participa deste processo.

Vale destacar que as atividades desenvolvidas pelo NUCAES, que culminaram na consolidação do FES-GR, foram protagonizadas pelos estudantes pesquisadores de modo que possibilitou o desenvolvimento de habilidades que são estimuladas a partir da efetiva prática da





extensão. A equipe de estudantes cresce a cada dia (chegamos a ter mais de dez estudantes ativos no núcleo), vinculados aos mais diversos cursos oferecidos pela instituição, tais como o Curso Técnico Integrado ao Médio de contabilidade e informática, e o curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial. O dia-a-dia teve (e tem) seus percalços, com destaque na dificuldade de orientar todos os pesquisadores diante de uma equipe pequena de orientadores. No que tange a concretude do tripé ensino-pesquisa-extensão, tem-se a avaliação que são necessários mais momentos formativos, a serem realizados para e com a equipe de pesquisadores do NUCAES, para a melhor efetivação da práxis.

Especificamente em relação ao FES-GR, o desafio tem sido a garantia da organicidade da coordenação e o desenvolvimento de atividades que fortaleçam a integração dos EES, tais como feiras, momentos formativos e encontros amplos, como o INTEGRASOL. No ano de 2020 ampliou-se o desafio organizativo, já que passamos pelo momento de crise sanitária nacional, ocasionada pela pandemia do vírus COVID-19, que requer, dentre outras restrições, o isolamento social. Mas, para além do aspecto organizacional tem-se a preocupação com a própria sustentabilidade dos EES, que apresentam dificuldades em encontrar meios sustentáveis de comercialização dos seus bens, assim como o acesso à matéria-prima. Desta forma, o FES-GR foi criado, mas a sua construção é cotidiana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve relato buscou resgatar algumas das atividades desenvolvidas pelo NUCAES, com ênfase na construção do FES-GR. Os espaços de interação com os trabalhadores e trabalhadoras da ES relatados aqui, possibilitaram a troca de experiências e colocaram em discussão o papel do IFPB para o fortalecimento e formação emancipadora dos trabalhadores e trabalhadoras da ES.

Colocar em prática este tripé ensino-pesquisa-extensão é um desafio cotidiano, considerando que o conhecimento científico precisa estar acessível àqueles que não têm propriedade sobre o linguajar e o padrão acadêmico que fundamentam a escola tradicional e que, como destacado anteriormente, possuem uma racionalidade específica. Assim como é imprescindível que se dê a mesma credibilidade ao conhecimento popular e ao científico, com vistas ao fomento de novos saberes. Acreditamos que o processo que culminou no FES-GR colocou esse desafio em prática.



## REFERÊNCIAS

BATISTA FILHA, M. J. T.; MARTINS, M. L. R. da S.; GUIMARÃES, V. M. G. **Mãos que constroem vidas: relatos de experiência.** João Pessoa: IFPB, 2012.

CHAGAS, E. F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Rev. de Filosofia**, v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011.

CORAGGIO, J. L. Da Economia dos Setores Populares à Economia do Trabalho. In: RAYCHETE, G. et al. (Orgs.). **Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia**, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 91-133.

CORAGGIO, J. L. Economia do trabalho. In: CATTANI, A. D.; LAVILLE, J. L.; GAIGER, L. I.; HESPANHA, P. **Dicionário Internacional da Outra Economia.** São Paulo: Almedina Brasil, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NETA, O. M. M.; MOURA, D. H.; CAVALCANTE, I. F.; OLIVEIRA, J. P.; COSTA, C. L. Extensão e formação na educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional.** v. 1, n. 14, 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7101/pdf>> Acesso em: 15 dez. 2018

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n. 1, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



**Grupo de Diálogo 03: Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado e Economia Solidária.**

## **Entre leiras: a conquista da liberdade através do trabalho nas formas de produção não capitalista**

Uilma dos Santos Ramos, Instituto Federal Baiano de Educação Ciência e Tecnologia - Catu – BA – Brasil. E-mail: [uilmanega@hotmail.com](mailto:uilmanega@hotmail.com);

Heron Ferreira Souza, Instituto Federal Baiano de Educação Ciência e Tecnologia - Catu – BA – Brasil. E-mail: [heron.souza@ifbaiano.edu.br](mailto:heron.souza@ifbaiano.edu.br).

Liberdade, autonomia e democracia são conquistas de uma classe, a burguesia, a emancipação de toda a humanidade coloca-se como projeto do proletariado (...) os conceitos são históricos como os acontecimentos que lhes dão conteúdo, o que deixa em aberto a possibilidade de o sujeito revolucionário ressignificar a liberdade... (RIBEIRO, 2010, p. 264).

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado, Economia Solidária.

### **INTRODUÇÃO**

O presente relato constrói-se a partir do processo de desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, é composto por trechos da discussão teórica, por um resumo do caminho metodológico, a descrição parcial da experiência com os(as) trabalhadores(as)-agricultores(as), bem como os primeiros achados que constituirão esse estudo, até o presente momento denominado: *OS SENTIDOS DO TRABALHO NA HORTA COMUNITÁRIA EM IPIAÚ-BA: DAS EXPERIÊNCIAS E EXPERIMENTAÇÕES AO TERRITÓRIO EDUCATIVO*. Com a construção desse relato tem-se como finalidade socializar os primeiros achados e discutindo sobre eles, ampliar, fortalecer e ou revisar as discussões, acrescer a base teórica que ancora as concepções construídas ao longo do processo e evidenciar a importância de práticas como estas para que a Educação Profissional e Tecnológica amplie espaços de estudos e aprendizagens e problematize os sentidos do trabalho.



A submissão do mesmo ao I Congresso Internacional Online de Educação Profissional e Tecnológica, Territórios e Resistências, deve-se a estreita relação entre o tema geral do congresso e a temática que está sendo desenvolvida na dissertação, este encontro é adubo para as sementes e mudas plantadas com as discussões sobre trabalho, formação humana, liberdade e solidariedade.

A concepção que direcionou a construção e posterior aplicação do projeto de pesquisa que dá origem a esse relato é a de que o trabalho atrelado às formas de produção não capitalistas e que se aproximam do sentido ontológico desta atividade tem grande potencialidade para formar humanamente. Ou seja, que espaços específicos de trabalho, assim como outros “espaços da vida” possibilitam reflexões e a conscientização que libertam e contribuem para essa humanização. A constatação desta concepção e a observação da mesma materializada na Horta Comunitária de Ipiaú, transformam esse território, e outros que vivenciam a mesma proposta, em espaços pedagógicos que contribuem para aproximar educadores, estudantes e técnicos da EPT de outras formas de vida e trabalho, contribuindo para que essa modalidade de educação seja pensada para além do que impõe as noções capitalistas.

O local da experiência relatada era um pedaço de terra improdutivo que há 36 anos começou a produzir, surge no contexto de resposta alternativa aos limites da sociedade capitalista e a partir de reivindicação por emprego, foi projetado pelos governantes da cidade e tinha como objetivo ampliar as possibilidades de trabalho numa sociedade que sofre as consequências da crise da monocultura cacaueteira. Pensada inicialmente para que apenas mulheres trabalhassem e complementassem o “pão trazido pelos esposos”, fazendo assim, “o pão e meio”, a horta comunitária é hoje um espaço onde famílias inteiras e de composições diversas dividem a terra para a produção. Contudo, é visivelmente um universo comandado pelo feminino e o “meio pão” que iria produzir se transformou em principal e/ou única fonte de renda da maioria das famílias. Há famílias inteiras (mulheres, esposos, filhos e netos) trabalhando numa mesma área, mas há pessoas que trabalham sozinhas e há aqueles que conseguem partilhar sua pequena área com amigos que também querem “ganhar a vida”.

Este espaço quando começou a transformar-se em horta situava-se numa área isolada, despovoada, hoje separa urbano e rural e tem uma paisagem mista ao seu redor, elementos dos dois ambientes compõe as fotografias tiradas a partir da horta. Contudo, para agricultoras e agricultores “ali” é a “roça”, é assim que veem o seu lugar e esse é mais que o endereço do trabalho,



é o lugar da liberdade e emancipação, do reencontro com a terra, do encontro e trocas solidárias, da transmissão de saberes entre gerações. A Horta Comunitária de Ipiaú está num terreno público, gerenciado pelo município e cedido a famílias que desejam produzir para sobreviver. A área total é de quatro hectares e atualmente divide-se em 40 lotes, alguns ocupados e em plena produção, outros cercados e abandonados, há espaços de convivência coletiva e estruturas necessárias ao trabalho que são comuns a todos, como a bomba d'água e a antiga área coberta, construída para expor e vender a produção.

A respeito dos vínculos, observou-se que os mesmos foram construídos de duas maneiras, temos as relações e acordos que envolvem o grupo como um todo e temos vínculos mais restritos que extrapolam os acordos do coletivo e que estreitam ainda mais a relação entre uns e outros agricultores, umas e outras agricultoras, nestas a solidariedade e cooperação estão mais latentes.

Os sujeitos do processo se denominam agricultoras e agricultores, construíram saberes no trabalho com a horta, o que neste relato é evidenciado. Todos eles contam ter nascido no campo e se iniciado no mundo do trabalho muito cedo ao acompanharem seus familiares na lida com a “roça”. Ouvi destas pessoas que suas famílias eram empregadas nas fazendas da região e eles cresceram lidando com a terra, em certo momento da vida afastam-se deste tipo de trabalho, mas retomam suas vivências com a oportunidade de trabalhar na horta que, se constituiu como um território de reafirmação da identidade. Essas agricultoras e esses agricultores deixam claro sua preferência pelo que estão fazendo e expressam as razões: falam sobre trabalhos anteriores recordando baixos salários, exploração, jornadas extensas, cobranças e dizem ser a horta um espaço muito melhor para trabalhar, falam sobre a liberdade conquistada, a autonomia e as relações construídas.

Pensando nos valores que emergem desta experiência pode-se trazer a ressignificação do trabalho e conseqüente ação de decantar essa atividade com um sentido muito diverso daquele imposto pelo capital. A experiência relatada se sustenta em discussões teóricas de caráter progressista, traz o conceito de trabalho a partir de seu sentido ontológico e mostrando como o mesmo tem seus significados desconstruídos e reconstruídos a partir de contextos históricos/sociais. Desse lugar, e a partir de Marx (2013), trabalho é a atividade que produz a diferenciação entre homem e outros seres quando este age sobre a natureza adaptando-a, agindo sobre a natureza o homem torna concreta a potencialidade que há em si de humanizar-se e ir continuado a existência, é ao trabalhar que o homem se converte em “homem”, e “homem” vai movendo a vida.



Pensando o trabalho como potencial formador do homem esta discussão está imbricada com a discussão sobre formação humana que é ressignificada e tem o processo pensado a partir de propostas de Freire (1987), de Adams e Streck (2012), Saviani e Duarte (2010). Pensando essa formação, os primeiros pontos são as dimensões que caracterizam o exercício de construção do conhecimento, esta precisa ser coletiva, dialógica e emancipadora, outros pontos são a articulação entre teoria e prática, a relação do mesmo com a conscientização sobre o lugar social que ocupa e o espaço no qual o sujeito está inserido, a compreensão histórica e social da situação, ou seja, a transferência desta para pensar a própria vida. Essa compreensão histórica e social também vai sustentando um entendimento mais amplo sobre o que é ser “formado” num processo conduzido a partir da valorização dos saberes de todos e da descoberta coletiva do novo, diante disto não há uma figura superior que detenha o conhecimento

## DESENVOLVIMENTO

Falar sobre o processo vivido é sempre um exercício mental frutífero, retomar as experiências possibilita fazer novas relações, aprofundar entendimentos, construir e reconstruir ideias, a atividade de relatar exige essa retomada. Bem, a proposta concebida trazia um desenho metodológico esquematizados em etapas bem definidas e pontuais., coo demonstrado no quadro 1.

Contudo, a realidade encontrada vai impondo um ritmo e uma estrutura que fogem a parte da organização prévia, o encontro com todos, pontual e no espaço coletivo da horta, atrapalhava a dinâmica de plantio, cuidado e colheita, eles estão na horta a trabalho e em horários diferentes. A etapa de coleta de dados que aconteceria com o coletivo de agricultores e agricultoras precisou desenhar-se novamente, os encontros coletivos das etapas 4 e 5, transformaram-se em momentos de conversa a dois ou três, o pesquisador e mais um ou dois agricultores ou agricultoras.

Os momentos foram gravados em áudio por uma assistente convidada para acompanhar estes encontros, que aconteceram na horta e enquanto o povo trabalhava. Andávamos entre as leiras, íamos até os tanques de água, afofávamos a terra, fazíamos buracos, colocávamos sementes e mudas, tudo isso enquanto regávamos as palavras e histórias com saborosos cafés e chás. As dimensões que seriam trabalhadas separadamente passaram a compor um quadro único, os agricultores narravam suas histórias e nestas falavam sobre o sentido do trabalho, sobre a forma de se organizarem e os saberes de como trabalhar com a terra.



**Quadro 1. Resumo do Processo Metodológico**

<b>Método Filosófico:</b> Materialismo Histórico Dialético.			
<b>Concepção Metodológica:</b> Dialética			
<b>Objeto:</b> O trabalho na horta comunitária de Ipiaú			
Abordagem Qualitativa		<b>Método Procedimental:</b> Sistematização de Experiência	
<b>Coleta de dados - Síntese do Processo de Sistematização</b>			
Momento	Ação / Dimensão Temática	Ferramenta	Nº de encontros/carga horária
Contato Inicial Etapas 1 e 2 do processo de sistematização.	Apresentação da Proposta de Sistematização Pactuação com os participantes da pesquisa Assinatura do TCLE	Roda de Conversa coordenada a partir de roteiro e registrada com vídeo.	1 de 1h a 2h
Etapa 3 do processo de sistematização.	Construção da Linha de tempo da Horta comunitária. (Recuperação e organização cronológica dos fatos)	Roda de Conversa coordenada a partir de roteiro e registrada com vídeo.	1 de 2h
Etapas 4 e 5 do Processo de Sistematização.	Dimensão da Organização Coletiva e Trabalho associado.	Roda de Conversa coordenada a partir de roteiro e registrada com vídeo.	2 de 2h
Etapas 4 e 5 do processo de sistematização	Dimensão Socioeconômica e autoconsumo da produção	Roda de Conversa coordenada a partir de roteiro e registrada com vídeo.	2 de 2h
Etapas 4 e 5 do processo de sistematização	Dimensão Produtiva (aspectos agroecológicos e/ou ambientais)	Roda de Conversa coordenada a partir de roteiro e registrada com vídeo.	2 de 2h

Esse processo, a despeito da mudança na organização dos passos, é inspirado na Sistematização de Experiência que é “instrumento para a prática transformadora, [...]”. Sistematizar implica compreender, registrar, ordenar de forma compartilhada, a dimensão educativa de uma experiência vivida. (HOLLIDAY, 2006, p.7). As narrativas dos agricultores e agricultoras, que eram orientadas por questões elencadas anteriormente e organizadas a partir de uma temática específica (Dimensão da Organização Coletiva e trabalho associado, Dimensão Socioeconômica e autoconsumo da produção e Dimensão Produtiva), proporcionaram a reconstrução individual da experiência através da retomada de suas histórias de trabalho ao tempo em que me possibilitaram registrar e posteriormente ordenar os dados que serão compartilhados com esses agricultores e agricultoras numa dinâmica problematizadora que contribuirá para (re)pensar a experiência coletiva.



Pensando esse processo confirma-se a necessidade de que a pesquisa seja construída com os sujeitos envolvidos, desenhos prontos encontram limitações ou, se impondo, podem negar necessidades destes sujeitos. Quanto as expectativas iniciais, estas precisaram ser reconstruídas a partir dos achados e da base teórica que os sustenta, concepções foram desfeitas e conceitos ampliados. Para exemplificar essa necessidade de reconstrução pode-se apresentar a problemática de caracterizar ou não a horta como um espaço de trabalho atrelado às formas de produção não capitalista. A experiência demonstra o dinamismo da construção do conhecimento numa pesquisa deste cunho, a idealização ingênua de um trabalho que se concretizasse a partir da ideia limitada de socialismo negava a possibilidade de aquele ser um espaço de trabalho não capitalista.

Ao aproximar-me dos sujeitos e observar o sentido do trabalho para eles e buscar uma compreensão teórica que alcançasse aquela realidade os conceitos se reconstróem. Foi muito comum, na fala dos agricultores e agricultoras, a ideia de que os frutos deste trabalho são para sustentar a vida. A teoria traz o objetivo dado ao trabalho como elemento para caracterizá-lo, tratando da caracterização das economias populares e do trabalho nelas, Tiriba (2001) afirma: “o processo de trabalho não se converte em um instrumento de criação de mais-valia e, tampouco, à própria produção converte-se em processo de reprodução do capital, mas em um processo de valorização do próprio trabalho” (TIRIBA, 2001, p. 120). Estas características se relacionam com a dimensão do objetivo do trabalho, a condições para a sua realização e as relações construídas a partir do mesmo, estão ligadas ao porquê fazer, ao como fazer e ao com quem fazer.

Pensando de forma geral a inter-relação dessas questões, pode-se responder ao porquê fazer afirmando que o trabalho tem como objetivo primeiro a reprodução ampliada da vida. Então, a efetivação de formas não capitalistas de trabalho responde a necessidade de reproduzir amplamente a vida, as formas capitalistas colocam como objetivo do trabalho a reprodução, mais que ampla, do capital e do lucro. O segundo tópico, como fazer, muito distante da lógica capitalista coloca a necessidade de que os meios de produção estejam sobre o controle de quem produz. Terra, instrumentos, sementes, fábrica, máquinas devem pertencer a quem trabalha, ou seja, a quem produz. E o terceiro, mas não menos importante tópico dar-se em consequência destes dois primeiros, as relações estabelecidas entre os envolvidos no processo de produção, relação de cooperação e solidariedade, posturas que vão de encontro a competição, concorrência e disputa inerentes ao trabalho que visa o acúmulo, o lucro.





A respeito dos primeiros achados, estes se constituem em saberes daqueles agricultores e agricultoras, construídos na experiência de trabalhar de um modo e num espaço que concentra importantes características das formas não capitalistas, dentre elas o controle dos meios de produção por quem produz. Essa característica contribuiu para que estes sujeitos construam uma relação com o trabalho que difere muito de experiências que tiveram num universo onde vendiam sua força de trabalho para donos dos meios de produção. Os primeiros achados revelam o processo de transformação/conscientização dos sujeitos que buscaram outros sentidos para o trabalho na experiência com a horta comunitária, com isso eles se aproximam da ideia de “sujeito revolucionário” de Ribeiro (2010), bem como da ideia de Tiriba (2019), que fundamentada em Thompson (1981), afirma que o processo de transformação do sujeito societal pode incorrer enquanto o mesmo produz a sua existência.

A transformação que ocorre na atividade de produzir a existência pode vir tanto de uma situação de exploração, quanto de um trabalho no qual o sujeito se sinta reproduzindo a vida amplamente. Foi o que aconteceu com os agricultores e agricultoras da horta comunitária, alguns perceberam a exploração de sua força de trabalho quando realizavam a atividade para seus patrões, outros experimentaram a autogestão do trabalho na horta comunitária e nesta experiência a comparam com outras. Essa transformação, aqui no agricultor/agricultora, permitiu a escolha pelo trabalho na horta. A conscientização sobre o vivido decorreu de situações que são questionadas e concepções passam a ser construídas na reflexão crítica de suas experiências. Apresento trechos colhidos nos encontros com essas pessoas e que revelaram seus saberes e o jeito de vivenciarem o trabalho. Leninha é uma mulher negra e forte, chefe de família, começou a lida na horta com os filhos e agora também conta com o apoio do companheiro. Fala com satisfação da autonomia para decidir sobre o seu trabalho.

“Eu quero mil vezes, melhor trabalhar na horta que trabalhar em casa de família. Por que a gente tem a liberdade da gente, na casa de família a gente tem fazer as coisas por ordem do patrão e da patroa, tá entendendo, e aqui na horta da gente não, a gente faz o que a gente quer, o nosso trabalho a gente faz qualquer hora, então, o horário de a gente chegar num tem negócio de ter horário na casa dos outros...” (Leninha, agricultora da Horta Comunitária de Ipiáu).

No fazer e pensando sobre este fazer a agricultora percebe-se privada da liberdade. Numa construção de liberdade a partir da perspectiva do capital o emprego de doméstica lhe proporcionaria este valor, concederia a liberdade à empregada na perspectiva de que a mesma



vendendo sua força de trabalho, teria renda garantida e consequente autonomia. Contudo, nesta experiência, ao vender a força de trabalho numa estrutura fundamentada na lucratividade é-se explorado e junto à força vendida entrega-se o próprio corpo, além disto a realização do trabalho apenas a partir do determinado pelo outro, o patrão, afanava a liberdade de pensar o fazer.

No trabalho desenvolvido na horta comunitária o privilégio de determinar seu modo de fazer e o tempo dedicado a este fazer ressignificam a ideia de liberdade e conferem a esta atividade a possibilidade de ser pensado por quem a executa, concretiza-se uma das características atribuída por Marx (2013) ao trabalho, se configurar como resultado de um exercício mental. Ao fazer o que o outro quer e consequentemente seguir ordem para realizar uma atividade a exigência para pensar sobre o como fazer é menor ou até anulada descaracterizando o trabalho em seu sentido ontológico.

“Eu não me costumo mais na rua não, me costumo mais na roça na horta (...) a gente tá livre de tá em casa dos outros. Eu acho que aqui é melhor do que lá em São Paulo, po que aqui eu to ni minha casa, não pago aluguel, o que eu ganhar da pa mim assumi meus filhos minha casa, e lá o curso lá é muito mais caro do que aqui, além deu ganhava um salaro lá eu ainda pagava aluguel, e o trabaio daqui da terra é melhor do que o de faxineira (risos), eu acho que é um seviço melhor po que a gente faz pa gente mermo e o que a gente fazer ta bom, e o de faxinera a gente tem que fazer os jeito que eles quer,(risos) se não fazer não trabaia” (Ana, agricultora da Horta Comunitária de Ipiá)

Novamente percebe-se, na venda da força de trabalho, a perda da independência na realização de uma atividade e a perda da autonomia, a agricultora celebrava o trabalhar para si mesma. No relato de Ana chama atenção o vínculo entre o contexto da situação do emprego de faxineira e outros aspectos da vida. Embora ganhasse um salário, preço pago pela venda da força de trabalho e indicativo de uma melhor condição de vida, ou seja, o salário lhe possibilitaria um relativo poder de consumo, ela diz sobre inúmeras dificuldades não amenizadas pelo salário. A situação descrita, neste ponto, é relacionada a discussão sobre “reprodução social” versus “reprodução ampliada da vida” TIRIBA (2019), novamente aproximando pode-se afirmar que enquanto faxineira a vida de Ana não se reproduzia amplamente, além de condições materiais precarizadas, a ausência de liberdade na experiência de trabalho não lhe permitia ir-se humanizando.

Tendo apresentados alguns achados importantes é necessário falar da concepção de educação que subsidiou esse processo, a sistematização de experiência, como metodologia para coleta de dados, mas sobretudo como método que provoca, questiona e pergunta sobre o que foi



feito buscando levar a reflexões, se sustenta numa concepção também ampla de formação humana. Este está sendo um processo de formação que exige a construção coletiva, dialógica, emancipatória e uma postura, principalmente do pesquisador, cognoscível. Estas especificações do processo formativo estão presentes no pensamento de Freire (1983).

Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. (Freire, 1983, p. 48).

Processo de formação humana é um movimento contínuo, segue desenvolvendo saberes e práticas que capacitam o ser para viver sua humanidade, o tornar-se humano é ato que se efetiva permanentemente, movimento engrenado pelo coletivo e impulsionado pelo diálogo, nisto gera-se a emancipação. Da forma como é colocada a educação, enquanto se materializa, afirma e confirma nos sujeitos a sua capacidade, no diálogo estabelecido interlocutores sabem e por isso falam, saber e pronunciar ampliam nos sujeitos a confiança, o pensar reflexivo, potencializando-os para pensar e transformar a realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os frutos do processo prático da pesquisa, ou seja, as falas dos agricultores e agricultoras, denominados tecnicamente de dados construídos com os sujeitos, encontram ressonância numa ampla base teórica, pode-se evidenciar que a fala dessa gente da horta são ecos de teóricos como Caldart (2015), Arroyo (1995), Mézaros (2008) e Tiriba (2001). Nestas obras, fala-se sobre a formação humana que se constitui para além dos espaços formais, como a escola. Os dados construídos com os sujeitos são saberes da experiência destes homens e mulheres com o trabalho. Relacionando estes saberes com a teoria estudada, pode-se afirmar que os espaços da vida ou “território de resistência”, a experiência ou “o fazer do povo” carregam possibilidades de formação. Enquanto realiza suas atividades em seu território, as pessoas se fazem.

Estes espaços, quando caracterizados como territórios da vida (e não do capital), podem se delinear como lugar da rebeldia, da insurgência, dos “sonhos possíveis” (FREIRE, 2015), da experimentação, da contra hegemonia, da libertação, contra hegemônica, práticas insurgentes, permitindo ao participante ampliar sua compreensão sobre as relações sociais, de poder e de



trabalho. Assim, a horta comunitária de Ipiaú, transformou-se num espaço de reprodução da vida, gerando o pão que alimenta o corpo e a resistência, através de um trabalho que liberta provocando as relações e fazendo brotar vínculos de solidariedade que constrói a emancipação do coletivo.

A concepção apresentada sobre processo de formação humana/educação tem-se concretizado como umas das possibilidades de se construir saberes a partir e uma perspectiva diferente da que vem sendo empreendida pela educação escolar. Educar assume um sentido amplo, permitindo a perspectiva de uma formação partindo da vida. Essa viabilidade de educação se constitui em espaços diversos da prática humana e social, observa-se conhecimentos outros e saberes emancipatórios sendo construídos em espaços não escolares.

Fala-se, sobre a formação/educação que se configura como um processo que alcança diversas dimensões da vida, entre elas as aprendizagens em relação à política, aos direitos e deveres, aprendizagens que partem da ação de trabalhar, do desenvolvimento de habilidades, da prática, da reflexão que leva a soluções para questões coletivas dentre outras dimensões que poderiam ser aqui elencadas. A concretização desta perspectiva de formação não tem se dado em ambientes formais, como a escola, contudo observa-se um movimento de estudos, pesquisas e análises sobre formação humana em ambientes outros que não o institucionalizado.

Se estes espaços promovem a formação humana entendida amplamente, então podem-se se constituir em fonte de conhecimento para a educação profissional problematizar as perspectivas que lhe são impostas pela sociedade capitalista e buscar construir uma formação mais ampla.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMES, Carlos Minayo;

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos *et al.* **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador** – 3 ed. – São Paulo: Cortez; 1995.

CALDART, Roseli Salette. Caminhos para a transformação da escola. In: CALDART, Roseli Salette; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Daiana. **Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 125 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional,  
Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento  
Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para Sistematizar Experiências**. 2 ed. Brasília: MMA, 2006.

MARX, Karl. O Duplo Caráter do Trabalho representando nas mercadorias. *In*: MARX, Karl. **O Capital Crítica a Economia Política**. E-book Boi Tempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. O Processo de Trabalho e o Processo de Valorização. *In*: MARX, Karl. **O Capital Crítica a Economia Política**. E-book Boi Tempo Editorial, 2013.

MENDES, Sandra Regina. Do Reino do Sol ao Sul da Bahia. *In*: MENDES, Sandra Regina; ANJOS, Dilson Araújo dos. **Ipiaú: Histórias da nossa História**. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, 2006.

MESZÁRÓS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho: pedagogia (s) da produção associada**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.



**Grupo de Diálogo 03: Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado e Economia Solidária.**

## **Agricultura familiar: a feira agroecológica como base para o empoderamento feminino**

**José de Jesus Cruz**, Mestrando em Planejamento Territorial – UEFS, Graduado em Administração de Empresa, Licenciado em Sociologia, Especialista em Inovação Social, com ênfase em Economia Solidária e Agroecologia pelo IFBAIANO, Professor da rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica. Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS. [jose.cruz.casagbi@gmail.com](mailto:jose.cruz.casagbi@gmail.com);

**José Raimundo de Oliveira Lima**. Doutor em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc e Mestre em Gestão Integrada de Organizações pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui Pós-Graduação lato sensu em Gestão Organizacional e Graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Foi Membro do primeiro Conselho Estadual de Economia Solidária e é Representante da Universidade Estadual de Feira de Santana no Colegiado Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território de Identidade Portal do Sertão, Professor Titular do Curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Feira de Santana. Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS. [zeraimundo@uefs.br](mailto:zeraimundo@uefs.br);

**Laisa Kelle Cardoso Campos**. Especialista em Gestão e Planejamento Educacional pela Faculdade Montenegro, Licenciada em Letras Português pela Universidade Metropolitana de Santos e Graduada em Pedagogia pela UNEB, Professora da rede Municipal de Ensino de Palmas de Monte Alto-BA. Rede Municipal de Ensino de Palmas de Monte Alto - BA. [laisakellecampos@gmail.com](mailto:laisakellecampos@gmail.com).

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado, Economia Solidária.

### **INTRODUÇÃO**

No Brasil, historicamente o olhar sempre esteve voltado para a agricultura, devido a sua resposta positiva com grandes índices de produtividade, desde o período colonial com a produção de cana-de-açúcar para abastecer o mercado europeu. Assim, ao longo de sua história o país sempre passou por grandes ciclos agrícolas, como: café no Sudeste, o fumo na região Sul, a borracha na região Norte, ainda que de maneira extrativista.

Para Wanderley (1996), a agricultura familiar tem uma lógica alicerçada em um modo de produção intrinsecamente ligada à família, ao trabalho e à propriedade que trazem características das formas sociais camponesas. Essas características implicam no estabelecimento de relações



sociais internas e externas peculiares e que remetem ao modo de vida desses agricultores, em que a capacidade de adaptação aos mais diferentes contextos econômicos, sociais e políticos é ressaltada dentro de cuidado que se estende desde o humano ao meio ambiente, muitos identificados como modo de produção agroecológica, onde uma das principais preocupação é sustentabilidade social, ambiental e econômica, formando assim, uma tríade igualmente importante para este setor.

Por agricultores familiares, entende-se as famílias que produzem sua existência vinculada à reprodução de um modo de vida alicerçado na relação indissociável entre trabalho, família e unidade produtiva da agricultura (LAMARCHE, 1994, WANDERLEY, 1996).

Assim, este relato tem como objetivo principal apresentar a importância da agricultura familiar, da agroecologia e das feiras livres para o empoderamento e protagonismo de mulheres camponesas, tendo por intenção dar visibilidade a ações como esta, para que possa ser reconhecida e reproduzida em outros lugares por outros grupos de mulheres agricultoras.

## DESENVOLVIMENTO

Atualmente, o país passa por um ciclo muito próspero com o milho, a soja e o algodão. No entanto, sempre direcionado pelos princípios e diretrizes do agronegócio, visando grandes produtores. Deste modo, a agricultura familiar teve sempre pouca visibilidade por parte das políticas de incentivo e investimento dos governantes, principalmente na região Nordeste. Apesar de ser a agricultura familiar a maior responsável pela geração de empregos no campo, e ser de fato quem põe comida na mesa dos brasileiros.

A agricultura familiar enquanto categoria de análise pode ser entendida como uma unidade de produção familiar com a finalidade de promover recursos para um abastecimento próprio e o excedente é comercializado em feiras livres a fim de gerar e incrementar a renda.

A agricultura familiar é aquela em que a gestão, a propriedade e a maior parte do trabalho, vêm de indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou de casamento. Que esta definição não seja unânime e muitas vezes tampouco operacional. É perfeitamente compreensível, já que os diferentes setores sociais e suas representações constroem categorias científicas que servirão a certas finalidades práticas: a definição de agricultura familiar, para fins de atribuição de crédito, pode não ser exatamente a mesma daquela estabelecida com finalidades de quantificação estatística num estudo acadêmico. O importante é que estes três atributos



básicos (gestão, propriedade e trabalho familiar) estão presentes em todas elas. (ABRAMOVAY, 1997, p.3).

No entanto, a agricultura familiar camponesa, sobretudo a praticada no semiárido tem um modelo e uma estrutura própria, demandada especificamente pelo clima da região, o que torna sua prática ainda mais desafiadora do que em qualquer outra região do país. Devido a distribuição temporal das chuvas, que concentram em poucos meses (3-4 meses), geralmente intensas e ocorrem em poucos dias do ano, afetando substancialmente os recursos hídricos para a prática da agricultura de cerqueiro.

Ainda sobre a agricultura familiar praticada no semiárido, é muito diversa e carrega inúmeras características que variam consideravelmente de um lugar para outro, no território de identidade Sertão Produtivo. O que a torna diferente dos demais lugares é sua forma de escoação, que é feita através de feiras livres, onde vendedor e comprador se conhecem formando uma rede agroalimentar interligada que mais se assemelha a um grupo de troca, um dos princípios da economia solidária, algo muito presente nesse tipo de relação.

Neste modo de produção, a gestão, a propriedade e a maior parte do trabalho, vêm de indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou uma relação afetiva vivificada no companheirismo e na solidariedade fraternal, independente do gênero, todos tem sua contribuição bem definida. No entanto, esta definição não é unânime e tampouco operacional, pois a terminologia agricultura familiar é algo muito complexo e único ao mesmo tempo, no imaginário de cada sujeito.

Na busca por uma melhor compreensão acerca da relação existente entre a produção e comercialização, é que foi desenvolvido este trabalho de pesquisa sobre a Feira da Agricultura Familiar organizada pela Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Guanambi. Feira esta que acontece todos os domingos das 6:00 horas até as 10 horas da manhã, organizada em frente à sede do sindicato dos produtores rurais de Guanambi. Onde são instaladas as bancas nas quais são expostos os mais diversos produtos advindos das atividades de agricultoras e agricultores familiares denominada pelos mesmos de Feira da Agricultura Familiar Raiz.

A ideia da criação da feira surgiu através de uma educadora popular que testemunhou experiências exitosas no Maranhão, resolveu trazê-las para Guanambi, como forma de incentivar os agricultores e agricultoras a produzir alimentos sem agrotóxicos de maneira que pudessem ser comercializados em espaço próprio para demarcar uma posição agroecológica. A primeira feira





aconteceu por ocasião da comemoração do aniversário do Sindicato que acontece no dia 25 de maio.

A ideia inicial tanto da educadora, como da Assessoria Técnica de Extensão Rural - ATER do Sindicato, era fazer a feira apenas na comemoração do aniversário do sindicato, só que o resultado foi tão positivo e a repercussão foi tão boa, tanto para os agricultores e agricultoras comercializadores como para os consumidores, que a feira foi efetivada e agora ela acontece todos domingos pela manhã.

A organização da feira da Agricultura Familiar conta com o apoio irrestrito da Secretaria de Política Agrícola e da Secretaria das Mulheres do Sindicato dos trabalhadores rurais de Guanambi. Essa parceria entre sindicato e agricultores é marcada pelo diálogo, como aconteceu no planejamento de 2020, onde foi encaminhado o cadastramento das agricultoras e agricultores, a partir de uma visita técnica às propriedades, cujos agricultores/as demonstrassem interesse em fazer parte da feira, como comerciante.

Durante a visita, além do cadastro é realizado um momento de formação, mobilização e de sensibilização sobre a importância de se fazer uma produção agroecológica livre de agrotóxicos. O maior benefício da feira é a concretização de um sonho antigo dos agricultores/as a venda direta de seus produtos evitando assim atravessadores, pois são eles mesmos que produzem e comercializam, garantindo um preço justo.

As pessoas que vendem seus produtos na feira da Agricultura familiar são os agricultores/as cadastrados, a maioria são as mulheres, e suas produções em sua maioria são advindas das tecnologias sociais de captação de água da chuva para a produção de hortaliças como: cisternas de produção com capacidade 52 mil, barreiros de trincheiras, tanque de pedra, barragem subterrânea, e também são utilizados poços artesianos de pequena vazão. Essas tecnologias foram viabilizadas através do programa Um Milhão de Cisternas executado pela Asa Brasil, com financiamento do extinto Ministério do Desenvolvimento Social nos Governos petista de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff.

Para as pessoas se cadastrarem e venderem na feira é necessário fazerem parte do Sindicato, ou seja, são pessoas que estão filiadas, contribui com movimento sindical e recebe do sindicato assistência técnica direcionada. A intenção não é tão somente pela contribuição para o



movimento Sindical, mas sim provocar um movimento em rede incentivando-os a produzirem alimentos de alta qualidade que não apresentam nenhum risco à saúde das pessoas, uma vez que os mesmos não contêm nenhum tipo de agrotóxico.

A feira da agricultura familiar é de fundamental importância para a sociedade local, principalmente porque a alimentação que é colocada na mesa dos brasileiros, mais de 70%, segundo pesquisas da Organização das Nações Unidas para a Alimentação, também conhecida como FAO (sigla do inglês *Food and Agriculture Organization*), são frutos da Agricultura Familiar e são cultivados manualmente. Ao contrário do agronegócio que cultiva com máquinas e são alimentos que em seu processo não contêm nenhum sentimento de preocupação com a saúde e com a segurança alimentar. Quanto aos alimentos cultivados pela agricultura familiar, geralmente são alimentos que têm sentimento de solidariedade, ao contrário dos produtos que são cultivados com máquinas pesadas, e que usa uma grande quantidade de agrotóxicos que agride e contamina o meio ambiente, além prejudicar a saúde humana.

Os produtos que são cultivados sem agrotóxicos na agricultura familiar são produtos naturais, apesar de não serem reconhecidos como produtos orgânicos, pois, não contém o selo. Entretanto, é uma produção que verdadeiramente se preocupa com a segurança alimentar e nutricional. Muitos consumidores que procuram a feira são pessoas que estão em busca de uma alimentação mais saudável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de conteúdos abordados neste relato, sintetiza a importância da prática da agricultura e seu modo de comercialização através de feira-livre agroecológica, que vai além dos aspectos econômicos da monetização, e evidencia um novo protagonismo sobretudo, para as mulheres camponesas, que com criatividade e muito trabalho rompem com os paradigmas da exploração do modo capitalista e constroem um novo canal alternativo para a geração de renda, proteção do meio ambiente e nova maneira de produzir e consumir alimentos.

Dessa forma, podemos concluir que a feira da agricultura familiar é constituída como uma iniciativa relevante na promoção de uma segurança alimentar e nutricional para toda comunidade na micro região de Guanambi e colabora com o desenvolvimento local, uma vez que oportuniza aos agricultores venderem suas produções a preço justo, livre de atravessadores.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em questão**. São Paulo. Anpocs, Unicamp, Hucitec, 1992. “Uma nova extensão para a agricultura familiar”. In: Seminário Nacional De Assistência Técnica e Extensão Rural. Brasília, DF, Anais, 1997, p. 29 (Texto para discussão).

ASA – Articulação no Semiárido Brasileiro. Cisternas nas escolas: uma conquista do povo do Semiárido. Recife: ASACom, 2011. (**Cartilha**)

ASA – Articulação no Semiárido Brasileiro. Recife: ASACom, 2010. (**Cartilha**).

CENTRO DE AGROECOLOGIA NO SEMIÁRIDO. Estatuto Social. CASA, 2013. (Org.). **Convivência com o Semiárido: autonomia e protagonismo social**. Brasília: IABS, 2013. P.53-210

BAPTISTA, Naidison Q. BARBOSA, A. G. PIRES, A. H. **A convivência com o Semiárido como condição *Sinequa non* para a produção sustentável de alimentos na região**. Realidade, desafios e perspectivas. Art. Março de 2014.

LAMARCHE, Hughes (Coord.). A agricultura familiar: Comparação internacional. Tradução de Ângela Maria NaokoTijiwa. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993, p.11 - 33. In: WANDERLEY, M.N.B. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidades**. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, n.21, p. 42-61, out. 2003

Portal da FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura - <http://www.fao.org/brasil/pt/>. Acessado em 10/09/2020



**Grupo de Diálogo 03: Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado e Economia Solidária.**

## **Apicultura entraves e perspectivas no Território do Velho Chico: ações de extensão**

**Felipe Nonato Santos**, Aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IFBaiano, estagiário do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes - felipenonato3@gmail.com;

**José Augusto Santos Souza**, Aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-IFBaiano, estagiário do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes - augusto8630@gmail.com;

**Emanuele Felipe Alves**, Aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IFBaiano, estagiário do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes - felipe16emanuelle@gmail.com;

**Ivna Herbênia da Silva Souza**, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes - herbeniasouza@gmail.com;

**Tatiana Santos Borba**, Professora Colaboradora da Pós-Graduação em Inovação Social com Ênfase em Agroecologia e Economia Solidária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus de Bom Jesus da Lapa /BA- Pesquisadora do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes – tsantosborba@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado e Economia Solidária.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho visa descrever as atividades desenvolvidas pelos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* de Bom Jesus da Lapa (BA), em alguns municípios do Território do Velho Chico para o fortalecimento e empoderamento dos meliponários e, conseqüentemente, dos produtores de mel desta região, sendo estas ações compostas por círculos de formações técnicas sobre a cultura do mel e melhoramento da produtividade através de minicursos, palestra e oficinas para e com a comunidade acadêmica e os povos tradicionais produtores de mel.



O processo formativo foi construído de forma dialógica entre educadores-educandos, e, no segundo momento com educandos-educadores-produtores, pois a problematização acerca do como fazer um apiário e conseqüentemente um meliponário produtivos e gerem uma boa comercialização perpassa pelo entendimento dos problemas vividos no cotidiano produtivos destas pessoas, da construção e fortalecimento do ser, enquanto pessoa humana e dos seu empoderamento frente ao negócio que se tem e que se pretende ter. Todas estas nuances vividas pelas comunidades tradicionais e/ou rurais são de interesse da extensão universitária através do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes, projeto de pesquisa vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – *campus* Bom Jesus da Lapa/BA.

Deste modo, construir este processo formativo para os apicultores das comunidades tradicionais, no Território do Velho Chico propõe, “uma ecoformação para torná-las conscientes. E a ecoformação necessita de uma ecopedagogia” (GADOTTI, p. 20, 2005). Ou seja, pressupõe uma reeducação destes produtores quanto ao uso consciente da terra, da natureza e seus recursos, pois a terra nos oferta o melhor, desde que da melhor forma tratemos ele, e toda esta ecopedagogia parte da extensão universitária e os processos de pesquisa-ação.

Segundo MOCHIUTTI et al. (2010), as experiências, no setor da apicultura, principalmente, nas últimas décadas, têm comprovado a sua perspectiva de sustentabilidade, não só econômica, mas também social. Partindo de uma perspectiva agroecológica de produção o presente trabalho busca apresentar ações do Grupo de Pesquisas e Práticas em Apicultura e Meliponicultura (APISMELIPO), no Território do Velho Chico, colocando em prática técnicas para qualificar e difundir a atividade, por meio de iniciativas no campo da pesquisa e extensão. Objetivou-se fomentar práticas apícolas agroecológicas, sintonizadas com a preservação da biodiversidade dos ecossistemas, no âmbito do Território Velho Chico, contribuindo para sensibilização dos apicultores quanto às técnicas necessárias para a melhoria na produtividade, gestão e comercialização.

## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

*“Sonhar é acordar-se para dentro”  
É dar sentido à vida... (Mário Quintana)*



O grupo de pesquisa está em atividade desde dezembro de 2015 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – campus Bom Jesus da Lapa/BA, sendo realizado por estagiários do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes, por meio da pesquisa e extensão universitária tem realizado pesquisas, oficinas, minicursos e dias de campo, com intuito de (des)envolver, e promover a autonomia dos apicultores locais, com foco nos seguintes aspectos: pesquisas da teia apícola do , planejamento, manejo apícola, técnicas de produção.

O Grupo conta, atualmente, com estudantes, pesquisadores das áreas pedagogia, geografia e engenharia agrônoma, administração, sociologia, além de estudantes técnicos integrado em agroecologia e agricultura. A equipe vem participando de diversos eventos técnico-científicos, ministrando cursos de formação, pesquisas de campo com apicultores e meliponicultores da região, com intuito de identificar as potencialidades e desafios, além de promover extensão de qualidade por meio da pesquisa-ação. Contando com o apoio de atores territoriais como a ASASERRA, CODEVASF e Coopamesf.

Para realizarmos as atividades, nós do LaPPRuDes, elaboramos cursos de formação apicultura ao planejamento e implantação de apiário no IF Baiano *Campus* Bom Jesus da Lapa. A ação e a reflexão estão imbricadas em todo o processo, surgidas e analisadas a partir de conversas, entrevistas e atividades de campo, entre outras atividades, resultando em um mosaico rico e complexo de informações, percepções e questões levantadas que nos orientam para as próximas ações a serem articuladas e aplicadas, pois “a educação é dialógica, (FREIRE, p. 35, 1977). Já para Thiollent, “a pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (in MINAYO, 1994, p. 26).

O LaPPRuDes reconhece na ação da extensão universitária a oportunidade de fomentar um diálogo rico de inovação, que busca a apropriação e o empoderamento dos seus participantes de forma a emancipá-los e libertá-los para a construção do compartilhamento de conhecimento conscientes de si e do mundo a sua volta. Logo então nos apoiamos em (Freire, 1977), quando ele discorre sobre as relações entre os educadores e educandos, “O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, [...] mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador”.



Neste sentido, o processo de ação e de reflexão destas atividades, que o tempo e o desenvolvimento das mesmas se situam no orbe das demandas ocorridas, onde as respostas e formulações de estratégias são construídas coletivamente. Tal formulação é típica do processo de pesquisa-ação, onde a ação-reflexão-ação é constante, fundamental para a consolidação da ação coletiva que constrói a autonomia e situa a agroecologia como estratégia presente no cotidiano dos(as) apicultores(as), além de contribuir com a formação dos estagiários vinculados a este projeto. Desta forma, a extensão remete-se, indiscutivelmente, a Paulo Freire, quando afirma que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados” (FREIRE, p. 69, 1992).

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Atualmente está em execução um projeto voltado para produção de abelhas rainhas, com uma metodologia que atenda o contexto dos apicultores locais pelo método de produção de rainhas espanhol, além de estudos de manejo de abelhas no período de entressafra. Neste contexto, o apiário possui dezoito colméias de *Apis mellifera* para experimentos.

Como forma de desenvolver a proposta da ecopedagogia, realizados um minicurso sobre as melhores práticas e conscientização do uso da natureza para alunos dos cursos técnicos em agroecologia, agroindústria e agropecuária (modalidade integrado, subsequente e PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - *Campus Serrinha*; Uma palestra para alunos da Escola Municipal São Francisco do Assentamento Agroextrativista São Francisco (Serra do Ramalho) e para alunos da escola municipal do Quilombo Pau D’arco e Parateca (Malhada). Além disso, realizou-se Uma Oficina de Apicultura para representantes de Territórios Quilombolas do Território Velho Chico, Chapada Diamantina, Sertão Produtivo e Bacia do Corrente, durante o I Encontro Interterritorial Quilombola, além das associações dos municípios de Bom Jesus da Lapa, Paratinga e Serra do Ramalho. Está em execução desde maio de 2018 a realização de mais um minicurso e dia de campo de apicultura avançada com produtores do município de Serra do Ramalho, em parceria com a ASASERRA, formação continuada da equipe e de apicultores em parceria o Senar, e a consequente extensão das experiências vivenciadas pelo grupo, visando atender associações do município de Serra do Ramalho – BA a além de outros Municípios do TVC.



Todos os círculos de formação buscaram sistematizar os saberes tácitos dos apicultores participantes com técnicas de melhoramento e cuidados com os apiários. Logo então, buscamos aliar as questões pré-existentes como o clima, a água, as questões referentes à florada, as mudanças das rainhas, o alimento das abelhas, dentre outras particularidades, para que a produção do mel tivesse maior quantidade sem perder qualidade. Sendo estes saberes compartilhados e exercitados com o auxílio da extensão universitária buscamos o fortalecimento e empoderamento dos produtores de mel das regiões alcançadas; uso de técnicas racionais e da possível adesão ao associativismo e cooperativismos, através da economia solidária para o processamento e comercialização do mel produzido. Para Tiriba,

No movimento da economia popular solidária, comunidades urbanas e rurais se organizaram coletivamente grupos de produção, compras coletivas e fundos solidários e rotativos de crédito [...] Na verdade, trata-se de um movimento social onde convivem grupos sociais com diferentes concepções e projetos societários, cujas demandas são, em parte, atendidas pelo Estado e mediados por instituições que dão apoio e assessoria para buscar assegurar a existência e viabilidade dos chamados empreendimentos econômicos solidários (TIRIBA, p, 10, 2009).

O fato destas iniciativas formativas partirem da problematização de auxiliar na melhoria da qualidade da produção do mel, levantada pelos estagiários do LaPPRuDes torna-se indispensável o indicativo de ações de cooperações coletivas e solidárias que construam nos trabalhadores-produtores um desejo de emancipação da produção solitária, onde antes eram enfraquecida pelo sistema econômico vigente, e não busca na cooperação uma alternativa para cercados consumidores conscientes e ecologicamente corretos e socialmente justos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretende nesse trabalho apenas a qualificação destes produtores e sim um processo de aprendizagem e a contribuição da extensão universitária através de diálogos formativos, participativos e emancipatório na busca de uma autonomia sólida e libertadora para a construção de ações solidárias, cooperativas de processamento, beneficiamento e comercialização da produção alcançada. Mas, principalmente, sensibilizar no que tange ao compromisso das Instituições de Ensino com uma educação mais humana e comprometida com o seu tempo presente, contrapondo-se ao que estamos assistindo cotidianamente no cenário educacional brasileiro.





## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 3. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1992

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. **Rev. Lusófona de Educação** [online]. n. 6 pp. 15-29, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502005000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502005000200002&lng=pt&nrm=iso)

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 69-94, abr. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10295>>. Acesso em: 08 set. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p69>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOCHIUTTI, F. G.; ROSINA, C. D.; FERREIRA, E. T. D. **Fatores relacionados à criação de abelhas.** In: Anais do IV Encontro de Engenharia de Produção Agroindustrial, Campos Mourão – PR, 2010.



**Grupo de Diálogo 03: Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado e Economia Solidária.**

## **Entidade de apoio e fomento: a atuação das universidades na economia solidária**

**Tatiana Santos Borba**, Professora Colaboradora da Pós-Graduação em Inovação Social com Ênfase em Agroecologia e Economia Solidária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus de Bom Jesus da Lapa /BA- Pesquisadora do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes – [tsantosborba@gmail.com](mailto:tsantosborba@gmail.com);

**Ivna Herbênia da Silva Souza**, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes - [herbeniasouza@gmail.com](mailto:herbeniasouza@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado, Economia Solidária.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho busca relatar a experiência vivida junto aos empreendimentos de economia solidária através da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – ITCP, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Através destes relatos buscamos evidenciar a construção de conhecimento dialógico e, conseqüentemente a formação de sujeitos autônomos e protagonistas da sua própria história na práxis, a partir do movimento de economia solidária e os empreendimentos de economia solidária.

As ITCPs fazem parte da Entidade de Apoio e Fomento – EAFs, caracterizadas pela Secretaria Nacional de Economia Solidária, vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego – TEM, na gestão do então presidente Lula, criada em 2003 e aperfeiçoada ao longo da década seguinte. Esta EAF representa o braço da extensão universitária no movimento de economia solidária, um trabalho sempre esperado, tanto pela universidade, com construtora da ciência e conhecimento, tanto pela sociedade, que ansiava por este conhecimento propriamente dito. A ITCP/IFBA buscava construir um diálogo entre a universidade e a sociedade local através de processo de incubação de



Empreendimentos de Economia Solidária – EES, buscando a produção de uma relação dialógica e de empoderamento dos participantes, de forma que os mesmos passassem a perceber – se como protagonistas de um negócio com proposta de geração de trabalho e renda para um coletivo comum e excluído do sistema formal de geração de emprego formal.

Diante do exposto a ITCP/IFBA buscava proposta de diálogos a partir da concepção de Paulo Freire, Moacir Gadotti e Ladislau Dowbor, além de tratarmos conceitos produzidos historicamente pelo sistema capitalista para as empresas e indústrias, sempre de forma adaptadas e respeitando os princípios da autogestão, cooperação, solidariedade, ética, respeitos mútuos, buscando a formação de indivíduos mais conscientes do seu papel diante o processo produtivo.

## A ECONOMIA SOLIDÁRIA

A outra economia, como é conhecida a economia Solidária é uma forma diferente de viver o mundo e de fazer a Economia responsável, sustentável e valorizando os trabalhadores e trabalhadoras autogeridos. É uma economia que se preocupa com as pessoas, com a natureza, com as nossas relações, é uma forma de pensar as relações econômicas a partir da propriedade dos meios de produção na base dos trabalhadores. Por representar um projeto político de sociedade, diz-se que a economia solidária é também um movimento social. Para Santos (2010, p. 2), “as iniciativas de economia solidária propõem-se construir alternativas de produção sustentáveis que contribuem para o melhoramento moral e social do ser humano, promovendo relacionamentos mais igualitários e convívio social comunitário”.

Para Gaiger (p. 193, 2003), “O fenômeno da economia solidária guarda semelhanças com a economia camponesa”, onde a relação existente, no seio da família ou no coletivo de trabalho, entre os que trabalham e os que não trabalham e sua combinação entre os recursos disponíveis e os meios de produção, terra e ferramentas de trabalho e a força de trabalho utilizada. Assim, Gaiger ((2003) afirma que “as relações sociais de produção desenvolvidas nos empreendimentos econômicos solidários são distintas da forma assalariada e pela distinção de princípios e finalidades do que excede da produção”.



Ao longo das décadas a economia solidária vem buscando a geração de trabalho e renda através de justiça social e autonomia de cidadãos que passaram boa parte da vida produtiva, quiçá a vida toda fora dos círculos econômicos produtivos, onde o homem tem de transformar-se num sujeito da sua própria realidade histórica e praxiológica que estar inserido, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação, enfrentando uma classe dominadora que pela violência, opressão, exploração e injustiça tenta perpetuar-se, visto que são premissas da pedagogia do oprimido.

A Pedagogia do oprimido, que busca a restauração das intersubjetividades, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão é instrumento de desumanização. Pois a “realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 1987, p.57).

A economia solidária agrega cidadãos oprimidos pelo sistema econômico dominante, para lutar por sua libertação, buscando assim evidenciar que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “prisão sem muros”, que as relações coletivas e autogeridas propostas por esta filosofia de geração de trabalho e renda podem ser um caminho para esta libertação e a busca por transformação para a autonomia.

## AITCP/IFBA

As Entidades de Apoio e Fomento (EAF), na constituição e fortalecimento da economia solidária como um campo de práticas, é de grande importância. As EAF podem ser ONGs, assessorias, centrais sindicais, igrejas ou mesmo Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs), que se multiplicam no movimento social da economia solidária e no interior dos centros acadêmicos como espaços organizativos de disseminação da extensão universitária voltada para o tema da economia solidária, o que implica em amplo processo de capacitação, articulando a sociedade em diferentes níveis. Seja na forma de incubadoras universitárias ou enquanto



organizações da sociedade civil, as EAFs estão envolvidas diretamente na ação de apoio ao desenvolvimento das iniciativas e empreendimentos da economia solidária.

A Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - ITCP/IFBA foi criada no ano de 2003, foi lançado um Edital pela FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos, através do Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares (PRONINC), que dota as Instituições de Ensino Superior de um programa de suporte tecnológico para cooperativas populares existentes no país desta forma. Com a concessão desse financiamento foi possível contemplar a aquisição de infraestruturas necessárias à operacionalização das atividades de incubação, na época denominada de ITCP/CEFET-BA (Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia), passou a ser a primeira incubadora do gênero na rede CEFET em todo o Brasil.

Assim, como alternativa ao processo de aprendizagem a qualificação tecnológica oferecida pelas assessorias no âmbito da economia solidária a ITCP é uma proposta em construção nos termos de assessoria, até mesmo por tratar-se de um apoio aos empreendimentos, formais ou informais, ligados a esta outra economia, que é um movimento social, econômico e cultural de enfrentamento ao desemprego promovido pela crise do capitalismo e ao modo de produção e geração de trabalho e renda através da autogestão.

Este modelo de assessoria, no Brasil, esteve ligado à existência de um vácuo institucional que promovesse a relação entre o ambiente acadêmico e o setor empresarial. Esta nova proposta coloca a universidade, no lugar dos Institutos de Pesquisa, na posição de potencial indutor desse processo de troca de conhecimentos com as comunidades ao entorno, favoráveis à inovação e à interação entre as universidades e o setor produtivo. Dessa forma, a universidade deveria deixar de atuar como provedor gratuito de conhecimento para passar a ser um ator do processo de cooperação do conhecimento, através da construção coletiva de direitos pelos resultados das pesquisas por ela realizadas ou apoiadas.

## O PROCESSO DE INCUBAÇÃO

A forma de incubação mais utilizada está na proposta composta por três etapas: a Pré-incubação, a incubação propriamente dita e a desincubação, onde o tempo previsto gira em torno de dois a três anos, voltado para a práxis da extensão universitária, isto é, para promover a interação



direta entre universidade e comunidade, através da troca de saberes, na medida em que sistematiza e (re)elabora o conhecimento tanto acadêmico quanto popular concretizando a troca mútua de conhecimentos e experiências diferenciadas entre cooperados, professores, colaboradores e alunos no trabalho conjunto para a construção da emancipação das cooperativas.

Na pré-incubação, a “porta de entrada” do processo educativo de incubação deve ser através de um diagnóstico participativo, um questionário que proporciona a investigação social do empreendimento, ou seja, uma anamnese do grupo e da localidade. O diagnóstico deve nos evidenciar a sistematização da realidade objetiva, contextual, na qual o grupo desenvolve as suas atividades e o seu produto final é a construção de um plano de incubação que é seguido até a última fase do processo de incubação, podendo sofrer alterações no decorrer do processo.

Porém ele não deve ser aplicado de forma direta e interrogativa, pois a práxis desta forma de aplicação mostra que as respostas são irreais dificultando o plano de trabalho dos assessores, haja vista que este é o primeiro contato com o grupo na sua referenciada realidade, que darão origem a uma construção metodológica e incentivadora à participação e ao empoderamento das pessoas permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais;

A etapa de Incubação inicia-se a partir do plano de incubação – aprovado conjuntamente pela equipe e pelos empreendedores/associados. Nesse momento são estabelecidas rotinas de assessorias conjuntas com o coletivo do empreendimento e a equipe da assessoria onde a troca de saberes é o fator “chave” para a estrutura da capacitação gerencial oferecida aos empreendimentos com a proposta de alcançar a sustentabilidade da atividade produtiva. São propostas umas rotinas de reuniões onde ocorrem as qualificações e debates acerca das dificuldades administrativas, ao final ocorre a elaboração de relatórios parciais como registro do trabalho e avaliação mútua dos participantes, fato que pode demandar a alteração na proposta do plano de incubação para alcançarem os resultados finais desejados. Concomitantemente, ocorrem reuniões da equipe técnica para avaliar os projetos assessorados e os métodos a serem aplicados na busca da construção de uma autonomia.

Assim, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, na vida cotidiana e produtiva destas pessoas é um saber que implica dizer que a prática não é neutra e exige destas pessoas uma definição, uma escolha política e consciente. Ensinar exige liberdade e



autoridade, no sentido de que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade em experiência respeitosa da liberdade e esta proposta é o método a ser desenvolvido pelas ITCPs e demais EAFs.

Na fase de desincubação, a assessoria vai se desligando gradativamente da cooperativa e realiza atividades periódicas (aproximadamente seis meses, podendo variar para mais ou para menos tempo) de acompanhamento e avaliação dos resultados da assessoria. Cada incubadora estrutura a sua forma de organizar os cursos para os grupos, que de modo geral não são muito diferentes umas das outras, sendo imprescindível à percepção dos diferentes níveis de formação dos grupos. São estabelecidos a interdisciplinaridade das etapas salientando três aspectos: a formação sociopolítica (situar a profissionalização dentro de um contexto histórico); a formação cultural (capacitação em organização, sensibilização a economia solidária, cultura de cooperação e da solidariedade), neste ponto faz-se necessária uma ressalva: o cerne da Economia Solidária jamais deve deixar de ser revisto e reafirmado, pois esta é uma cultura nova e, portanto fácil de dissipar, prejudicando assim a identidade do empreendimento da economia solidária, isso sem levar em consideração a alta rotatividade dos membros; e a formação técnico profissional (conhecimentos científicos, técnicos, habilidades, etc.)

A metodologia de aprendizagem deve ser vivencial, dialógica e buscando a autonomia, pois, construir aprendizagem exige curiosidade e não autoridade ou paternalismo, que são processos que inibem e impedem o exercício da curiosidade dos empreendedores solidários. Através de dinâmicas estruturadas, do ciclo de aprendizagem, do enfoque participativo para o trabalho com os empreendimentos de economia solidária, por motivo de desmistificar a forma convencional de aprendizagem em sala de aula e se inserir num contexto de troca de saberes, para tanto e correto “*desacademizar*” a linguagem utilizada e “*aprender fazendo*” permitindo assim o empoderamento do conhecimento preciso dos empreendedores. Trata-se de um processo de qualificação, emancipação e aprendizagem sistematizado, contínuo e acumulativo, entendido como uma trajetória a ser percorrida com liberdade, transparência, respeito e responsabilidade, onde os atores envolvidos vencem etapas na busca dos objetivos traçados.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As EAFs, mais precisamente as ITCPs podem ter um papel fundamental na prestação das atividades de formação técnica, administrativa e política de forma integrada e continuada aos trabalhadores que pretendam formar empreendimentos de economia solidária autêntica e num trabalho conjunto, estes atores, buscam criar e motivar os valores cooperativistas desta economia que visa a não opressão e sim, a autonomia.

A grande dificuldade dos EES, de modo geral, está vinculada justamente a uma de suas funções básicas: geração de renda e sustentabilidade. Pelas condições sociais dos participantes muitas vezes se torna difícil que esses participantes enxerguem a importância da formação, que passa a competir com o tempo da produção (quanto mais se produz mais se ganha). É fundamental, portanto, para não banalizar o trabalho de formação, que este tenha sentido prático e real para os empreendedores, que no método de Paulo Freire é “aprender fazendo”, isto é, que a formação surja a partir de práticas evidentes (ou que possam ser evidenciadas) encontradas no processo produtivo dessas iniciativas e tendo em vista o déficit de educação formal e o processo de exclusão em que se encontram os empreendedores da economia solidária, dificultam o processo de aprendizagem e na temática de preencher a lacuna é necessária uma adaptação dos modelos de gestão existentes.

No seio dessas iniciativas solidárias produtivas é fundamental o debate sobre sistema econômico e as formas de produção. À medida que os empreendedores vão percebendo as dificuldades entre o processo produtivo capitalista e cooperativo é necessário ajudá-los no aprofundamento desse debate. De igual importância é o envolvimento das famílias desses associados ao redor dos empreendimentos e, na medida do possível, o envolvimento dos mesmos com o bairro fazendo com que este se torne um ponto de referência político, educacional e comunitário, seja através da organização de festas, campanhas de conscientização, palestras nas escolas da comunidade.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Publicação original 1996.





## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 145 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional,  
Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento  
Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

GAIGER, L. I. G. **A economia solidária diante do modo de produção capitalista.** Caderno CRH, Salvador, nº39, p.182-211, jul./dez. 2003.

GAIGER, L. I. G. (org). **Sentidos e experiências de economia solidária no Brasil.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.



**Grupo de Diálogo 03: Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado e Economia Solidária.**

## **Extensão universitária e a economia solidária: caminhos possíveis através do projeto de extensão ECOCAMPO**

**Ivna Herbênia da Silva Souza**, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes - [herbeniasouza@gmail.com](mailto:herbeniasouza@gmail.com);

**Tatiana Santos Borba**, Professora Colaboradora da Pós-Graduação em Inovação Social com Ênfase em Agroecologia e Economia Solidária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus de Bom Jesus da Lapa /BA- Pesquisadora do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes – [tsantosborba@gmail.com](mailto:tsantosborba@gmail.com);

**Ana Maria Ferreira Menezes**, Professora Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal, na modalidade a distância (bolsista CAPES) e Professora permanente do Doutorado Multi-Institucional, Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento – [ana\\_mmenezes@hotmail.com](mailto:ana_mmenezes@hotmail.com).

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado, Economia Solidária.

### **INTRODUÇÃO**

O processo de financeirização do capital e a flexibilização das relações entre capital e trabalho fomentam uma nova forma de divisão social do trabalho, que inclui/exclui o trabalhador (a) na perspectiva do lucro; ignora a diversidade cultural; e, à realidade das comunidades locais, estabelece-se como nova ordem produtiva na sociedade capitalista. Todo este movimento por parte do capital proporciona o aumento acirrado da competitividade e, assim, amplia a demanda pelo conhecimento e informação que desenvolvam cada vez mais as competências e habilidades destes trabalhadores (as).

Diante desta situação, a Economia Solidária surge como oportunidade de enfrentamento ao modelo hegemônico e excludente do capitalismo. Como pondera Kraychete (2000 apud Gaiger, 2000), o conceito de economia solidária carrega algo de projeção e de desejo. Ou seja, idealiza e



prefigura o que seria uma economia solidária e, depois, busca trabalhar neste sentido. Com este movimento, surgem também outras necessidades voltadas a qualificação profissional destes empreendedores, que buscam relações econômicas mais solidárias e éticas, na geração de trabalho/renda e na busca pela sobrevivência diária.

Na tentativa de suprir as necessidades enfrentadas por estes empreendedores da economia solidária (que muitas vezes são de ordem administrativa e contábil), as universidades brasileiras buscam integrar à pesquisa e extensão universitárias as demandas destes empreendimentos, a partir do processo conhecido como incubação.

Singer (2004. p. 01), afirma que “a economia solidária foi inventada por operários, nos primórdios do capitalismo industrial, como resposta à pobreza e ao desemprego resultantes da difusão ‘desregulamentada’ das máquinas-ferramenta e do motor a vapor, no início do século XIX”. A história tem revelado tempos de constante adaptação e correções de deficiências a nível social. Na própria história do capitalismo denota-se casos de fragilidade, como a enfermidade social que atingiu a sociedade europeia no século XX. As más condições de trabalho e de remuneração fizeram sentir-se fortemente no sistema industrial em vigor, devido à facilidade de contratar e demitir, que trouxeram precariedade no emprego (SILVA e SILVA, 2008, p. 03).

A intervenção do Estado nas relações sociais, sob a forma de política social, surge no final do século XIX como uma resposta ordenada às lacunas existentes na sociedade humana, procurando alcançar o bem-estar social através de medidas que levam a uma ordenação social mais justa.

Na atual crise política e econômica do nosso país os modelos de economia solidária estão novamente se fortalecendo e servindo de base de sobrevivência diária para diversos trabalhadores (as) que novamente sofrem com a crise estrutural do pleno emprego. Para os trabalhadores (as) este outro modo de se relacionar economicamente garante a segurança alimentar e a qualidade de vida diante de um mercado tão retraído. Desta forma, a economia solidária configura-se uma alternativa de enfrentamento a mais uma crise do sistema capitalista.

Para Singer (2004) a Economia Solidária é formada, principalmente, por empreendimentos autogestionários atuantes em diversas atividades econômicas como a produção, comercialização, consumo e crédito que, uma vez reunidos em um todo economicamente consistente e cooperando



entre si, em vez de competirem, constituiriam as bases de um modo solidário de produção podendo superar o sistema capitalista.

Nesse sentido, o presente trabalho busca externalizar as atividades desenvolvidas no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT campus de Bom Jesus da Lapa através da Incubadora de Organizações Associativas EcoCampo, um projeto de extensão universitário, que atuou nas comunidades do município de Bom Jesus da Lapa - Bahia e no município de Serra do Ramalho. A metodologia utilizada para estes escritos é de pesquisa-ação que, para Thiollent, (2005, p.16) é um método ou uma estratégia de pesquisa que agrega várias técnicas da pesquisa social, [...] participativa e ativa ao nível da captação da informação.

## A ECONOMIA SOLIDÁRIA

A economia solidária é uma forma de organização para o trabalho, onde as pessoas e seus saberes tácitos são mais valorizadas do que a lucratividade e a competitividade, habilidades postas pelo sistema capitalista. É válido pensarmos, também na Economia Solidária como modo de geração de trabalho e renda, bem como organização para o trabalho que se adaptam a produções atípicas, onde se tem a posse da terra e do processo produtivo, como é o modelo praticado na agricultura familiar. Para Singer, (2002, p. 10) a economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual.

A economia solidária indica uma interface com a definição do desenvolvimento sustentável que parece caber diversos significados, pois é tratado como sinônimo de sociedade racional, de indústrias limpas, de crescimento econômico, de utopias românticas; tudo nele parece pertencer. O que abrange ainda a satisfação das necessidades do presente, o atendimento das necessidades dos pobres e manutenção da capacidade das gerações futuras em satisfazer suas necessidades (BORBA, 2011, p, 2), principalmente nos quesitos sociais - que se entende como a criação de um processo de desenvolvimento sustentado por uma civilização com maior equidade na distribuição de renda e de bens, de modo a reduzir o abismo entre os padrões de vida dos ricos e dos pobres, econômicos, cultural e espacial.



A economia solidária no Brasil, é fruto da relação entre dois processos históricos, um econômico político e um social. O primeiro refere-se às mudanças sofridas nas relações do mercado de trabalho, como o exército de reserva e os excluídos deste processo, e as transformações da nossa moeda em conjunto com a reforma de Estado. O segundo, processo social, refere-se as experiências acumuladas pelos atores sociais dos mais diversos grupos de luta por melhores condições de vida e de trabalho.

Assim sendo, o desenvolvimento dessa forma de organização socioeconômica aparece também como resposta dos setores organizados da sociedade aos impactos das transformações econômicas e sociais para a esfera do trabalho e suas repercussões para pior das condições de grande parcela da população brasileira.

Num plano mais imediato, o enfrentamento de muitas das atuais dificuldades das organizações econômicas populares pressupõe um trabalho educativo mais permanente junto às mesmas, voltado para a construção de um conhecimento, por parte dos seus integrantes, sobre as condições necessárias de sustentabilidade e gestão destas organizações. Isto requer o desenvolvimento e à amplificação de conhecimentos e práticas adequadas à realidade específica dos empreendimentos da economia solidária e popular, para que se transforme num saber coletivo. Para Singer:

A empresa solidária nega a separação entre trabalho e posse dos meios de produção, que é reconhecidamente a base do capitalismo. [...] A empresa solidária é basicamente de trabalhadores, que apenas secundariamente são seus proprietários. Por isso, sua finalidade básica não é maximizar lucro, mas a quantidade e a qualidade do trabalho. (SINGER, 2002, p. 04)

As relações de trabalho na economia solidária proporcionam um ambiente fértil para as experiências de organização coletiva, que crescem e se renovam, cada vez mais e gradativamente, para outros ambientes da vida em sociedade. São iniciativas que surgem inicialmente da necessidade das pessoas em garantir a sobrevivência diária, mas aos poucos exercem uma transformação cultural social, nas relações entre os trabalhadores que vivenciam estas experiências.

Com poucas exceções, o membro de Empreendimento de Economia Solidária - EES tem baixa escolaridade, pouca ou nenhuma experiência no mercado formal e é oriundo de bairros populares e da agricultura familiar ou de empresas falimentares por terem passado a vida produtiva presos à cultura da heterogestão. Não obstante o conhecimento tácito que estes trabalhadores têm



do processo produtivo em si, a baixa escolaridade compromete o processo de formação gerencial, que tende a ser mais longo e penoso. O baixo domínio da língua e das operações básicas de matemática impõe que se utilizem também técnicas não letradas (comunicação oral, jogos, teatro, dinâmicas de grupo diversas, etc.) na formação.

Esta baixa escolaridade implica em dificuldades para a realização do estudo de viabilidade econômica, de cálculo do ponto de equilíbrio e da gerência cotidiana do empreendimento, assim como se reflete na grande resistência dos cooperados em relação aos controles financeiros e administrativos que se busca implantar no processo de empoderamento dos empreendedores. Assim, é importante que se associe à incubação a facilitação do acesso à escolaridade básica, através do retorno à escola ou de algum tipo de formação complementar.

Diante de tais desafios trabalhamos a metodologia de incubação universitária que é uma proposta composta por três etapas: a Pré-incubação, a incubação propriamente dita e a desincubação, onde o tempo previsto gira em torno de dois a três anos, voltado para a práxis da extensão universitária, isto é, para promover a interação direta entre universidade e comunidade, através da troca de saberes, na medida em que sistematiza e (re)elabora o conhecimento tanto acadêmico quanto popular concretizando a troca mútua de conhecimentos e experiências diferenciadas entre cooperados, professores, colaboradores e alunos no trabalho conjunto para a construção da emancipação das cooperativas.

## O TRABALHO DA ECOCAMPO

O projeto objetivou promover a atividade extensionista da Universidade do Estado da Bahia – UNEB / CAMPUS XVII através da inclusão social, bem como a formação de pesquisadores e agentes experientes no campo do Cooperativismo e da Economia Solidária. Ao todo, participaram do projeto três associações e uma cooperativa. Para desenvolvimento das atividades e levantamento dos problemas foi utilizada como metodologia a pesquisa-ação com realização de um diagnóstico rápido participativo - DRP, estabelecendo-se, assim, o período da Pré-incubação.

Na etapa, do processo de incubação propriamente dito, com base no DRP, para sanar algumas pendências das comunidades haja vista a falta de incentivo e cobertura do Estado nas



políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural- ATER, foi desenvolvida uma parceria com o Laboratório de Políticas Públicas, ruralidades de Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDEs do IF Baiano – Campus Bom Jesus da Lapa, através dos estagiários para suporte técnico das atividades de construção de hortas comunitárias, manejos de sistemas agroecológicos, treinamento para atividades em apiários, manejo de bioinseticidas e criação de um banco de sementes crioulas para a implantação de quintais produtivos. Nesse sentido, foram realizadas visitas técnicas, cursos, seminários e oficinas com o intuito de promover a formação continuada dos associados, com estas ações estabelecemos a mesma metodologia para todas as associações participantes.

Foram desenvolvidas atividades importantes, tais como: Criação do Grupo de Mulheres da Universidade Aberta da Terceira Idade - UATI, elaboração do planejamento estratégico de associações em comunidades rurais como a Associação de Mulheres Campesinas de Serra do Ramalho, Associação Arco Verde no Mossorongo (zona rural de Bom Jesus da Lapa), além da construção do Plano de Negócio da Cooperativa de Produtores da Agricultura Familiar de Serra do Ramalho - COOPRASERRA, no município de Serra do Ramalho.

Na etapa pós-incubação, pudemos observar a evolução das associações e cooperativa no modo de gerir os empreendimentos. Todos estavam mais conscientes das necessidades de ajustes ao mercado para enfrentamento das dificuldades, principalmente no quesito comercialização, bem como da importância do planejamento estratégico e da estruturação do plano de negócios, itens básicos para a sobrevivência dos empreendimentos frente ao mercado capitalista. Além do mais, todos, compreenderam a importância dos princípios da autogestão para o fazer colaborativo e sustentabilidade dos seus empreendimentos, bem como a importância de se ter uma rede de comércio justo solidário para desenvolvimento de prática solidárias.

Destarte, o projeto buscou ao longo dos quatro anos de execução, proporcionar aos associados, conhecimentos, específicos para cada participante, que perpassa por aspectos sociais, econômicos, técnicos, além da dimensão política que se fundamenta a partir de sistemas de representação que criam condições para que a tomada de decisões seja fruto de uma construção coletiva, de poder compartilhado de opinar e decidir, como forma a garantir o equilíbrio de forças presentes no coletivo. Além do entendimento sobre a prática da autogestão, compreendendo esse exercício, como uma prática de poder compartilhado, um conjunto de práticas sociais cuja



característica principal é a natureza democrática das tomadas de decisão, que propicia a autonomia de um coletivo.

Fica evidente que encontrar uma harmonia das práticas extensionista e a realidade das comunidades que necessitam serem atendidas em suas demandas um dos desafios desafio das universidades. Pois, tal ação, representa um processo de construção e aprendizagem sistematizado, contínuo e acumulativo, entendido como um percurso a ser feito com liberdade, transparência, respeito e responsabilidade, onde os atores quebram barreiras e eliminam etapas na busca dos objetivos traçados. Pois, o conhecimento precisa ser libertador e inovar-se sempre e neste sentido trazemos Freire (2005) ao afirmar que:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis [...] É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2005, p. 29).

Por um lado, esse modo de geração de renda pelo qual, as pessoas se associam, deixa evidente a necessidade de uma incubadora, que é a definição do tempo de aprendizagem de um EES com a retaguarda da universidade. Já a forma de capacitação para a geração de trabalho e renda dessas incubadoras representa um desafio para a sua equipe, pois os grupos que são assessorados não se encontram num mesmo patamar de organização política, social, jurídica e produtiva. E, para tanto, se faz necessária uma metodologia que se adapte a cada perfil de empreendimento bem como ao tempo da assessoria junto a estes. Lembramos que cada associação/cooperativa deve ter uma proposta individual de incubação, que em algum momento puderam convergir em ações metodológicas, ou não. Quanto ao processo de desincubação ele pode acontecer ou apenas amadurecer no que tange as relações inicialmente pactuadas, pois estamos falando de empreendimentos que nascem frágeis e necessitam sobreviver ao lado de uma economia de capital, já que não temos um circuito de comercialização totalmente solidário. Sendo as relações de solidariedade uma nuance interna dessas experiências.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A economia solidária aposta em outra construção para a geração de trabalho que não passa pela tomada de poder. O trabalho na cooperativa ou associação, paralelo a um sistema capitalista, impõe vários obstáculos aos associados que geram a necessidade de uma incubação, estudo e aprofundamento teórico para entendimento das raízes reais dos problemas, que nos dão a possibilidade para fomentar o debate e estudo, já que as atividades de formação brotam facilmente das dificuldades inerentes ao trabalho associativo numa sociedade capitalista.

A disseminação da economia solidária representa cada vez mais uma possibilidade de sobrevivência das camadas da população excluídas do mercado formal de trabalho. Sob diferentes formas organizativas de manifestações, constroem sob princípios gerais e fundamentais, a prática da autogestão, caracterizada por tomadas de decisão mais democráticas, relações sociais de cooperação entre pessoas e grupos e pela horizontalidade nas relações sociais em geral.

O projeto trouxe vários frutos tanto para os empreendimentos envolvidos no processo de incubação quanto aos alunos no curso de Bacharelado em Administração da UNEB e aos alunos do curso Técnico Subsequente em Agricultura do IF Baiano. Os empreendimentos puderam viver a compreensão dos princípios da economia solidária e os alunos puderam colocar em prática as teorias e conceitos vistos em sala de aula.

Contudo, as dificuldades encontradas para a realização das atividades perpassam por questões pontuais, tais como: dificuldades de locomoção para a realização dos diagnósticos, visto que, algumas comunidades são de difícil acesso e a UNEB não dispunha de carro para deslocamento dos professores e alunos; ausência de material didático (livros) sobre os assuntos na biblioteca do DCHT/XVII, para elaboração do material de apoio para os ciclos de formação; falta de espaço físico no Departamento, para realização dos trabalhos, reuniões e treinamentos

Destarte, as incubadoras desempenham um papel muito importante na prestação das atividades de formação técnica, administrativa e política (de forma integrada e continuada) aos trabalhadores que pretendam formar uma cooperativa popular autêntica. E, num trabalho conjunto, estes atores, buscam criar e motivar os valores cooperativistas da economia solidária. Porém, o trabalho das incubadoras por si só, não traz a sustentabilidade e a emancipação dos empreendimentos de economia solidária, pois existem problemas mais processuais que vão além



dos processos de incubação e dependem de vários fatores, como as relações interpessoais, a gestão, o cumprimento das regras e normas previstas no ato de constituição deste EES, ou mesmo a falta de regras claras no caso de grupos informais.

As concepções teóricas e metodológicas daqueles que estão trabalhando, a partir de uma incubadora universitária constituem, no mínimo, ponto de partida relevante para a socialização dessas concepções, conferência e ajuste de conceitos no âmbito da coletividade. Nesse sentido, as atividades de formação (enquanto ferramentas de fortalecimento da educação no e para o trabalho) devem pautar-se em relações horizontais, potencializando o vínculo grupal e a projeção da imagem dos trabalhadores, para que os mesmos sejam vistos como sujeitos ativos, capazes de decidir coletivamente seus destinos, totalmente conscientes de suas possibilidades e limites.

## REFERÊNCIAS

BORBA, T. S. Incubadoras universitárias e movimento social da economia solidária. In: **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – Diversidade e (Des)igualdade** – CONLAB. UFBA, 10 ago 2011. 15p. Disponível em: < <https://www.yumpu.com/pt/document/view/37130847/incubadoras-universitarias-e-movimento-social-da->>, acessado em 01/09/2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra 1970, 23ª Edição, 2005.

GALLO, Ana Rita; EID, Farid. Metodologia de Incubação e Desafios para o Cooperativismo Popular: uma análise sobre o trabalho da Incubadora de Cooperativas Populares da UFSCar. In: **Seminários de Metodologia para Projetos de Extensão**, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/11776050/Metodologia-de-Incubacao-e-Desafios-Para-o-Cooperativismo-Popular-Uma-Analise-Sobre-o-Trabalho-Da-a-de-Cooperativas-Populares-Da-UFSCar>. Acessado em: 18/06/2018.

KRAYCHETE, Gabriel. **Economia dos setores populares**: entre a realidade e a utopia. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes Capina, Salvador: CESE: UCSAL, 2000, 246.

KRAYCHETE, Gabriel. Economia popular solidária: paisagens e miragens. **Cadernos do CEAS**, n 228, 2007.

MEDEIROS, Amanda Cristina e CUNHA, Eduardo Vivian da. Economia Solidária e Desenvolvimento local: a Prática dos Empreendimentos Econômicos Solidários na Região do Cariri Cearense. **Desenvolvimento em Questão**. Editora Unijuí. Ano 10, n. 21. (2012). p. 61-87.

SILVA, José Luís Alves da e SILVA, Sandra Isabel Reis da. A economia solidária como base do desenvolvimento local. **E-cadernos ces** [Online], 02 | 2008, colocado online no dia 01 Dezembro 2008, consultado a 21 Setembro 2015. URL : <http://eces.revues.org/1451>; DOI : <https://doi.org/10.4000/eces.1451>. Acessado em 19/09/2018.



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 155 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional,  
Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento  
Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

SINGER, P.; SOUZA, A. (Orgs.). **A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, Sandra Mayrink; FONSECA, Isaque. **Cooperativismo: uma revolução pacífica em ação**. Rio de Janeiro: DP&A: Fase, 2001.

VEIGA, Sandra Mayrink; FONSECA, Isaque. **Pensando o Brasil, a economia solidária e o desenvolvimento local**. Acessado em: 23/09/2018, em [http://fmf.marista.edu.br/download/rs\\_ESDL.pdf](http://fmf.marista.edu.br/download/rs_ESDL.pdf).



## Grupo de Diálogo 04: Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico

# Uso do ambiente virtual de aprendizagem *Google Classroom* no ensino da anatomia humana: um relato de experiência na educação profissional da Bahia

Leila Valverde Ramos, UNICEUSA-FACSA, [leilaval@gmail.com](mailto:leilaval@gmail.com);

Maria Penha Oliveira Belém, Universidade Federal da Bahia, [mapbelen@gmail.com](mailto:mapbelen@gmail.com);

Luiz Henrique Souza Teixeira, Secretaria da Educação da Bahia, [lulahenrique55@gmail.com](mailto:lulahenrique55@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Associado, Economia Solidária.

## INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas contemporâneas têm passado por reestruturações e mudanças de paradigmas; neste cenário, emergiu o ensino híbrido (SCHEUNEMANN et al, 2020). A evolução tecnológica impulsionou estudantes e professores para a busca de novas ferramentas que pudessem mediar o ensino e aprendizagem (SIMÃO et al, 2017). Partindo desse pressuposto, de forma a dinamizar esse processo, iniciou-se no ano letivo de 2019, um projeto para criação de salas de aulas virtuais referente à disciplina Anatomia Humana no curso técnico de enfermagem do CEEP STI (Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Tecnologia da Informação) Carlos Corrêa de Menezes Sant'Anna, localizado em Salvador - BA.

A Anatomia Humana tem apresentado durante séculos o mesmo conteúdo. O que faz o seu diferencial é a metodologia empregada para trabalhá-los. O modelo tradicional, baseado nas aulas expositivas dialogadas associadas às práticas e realização de avaliações periódicas, tem-se mostrado ineficientes e inadequadas frente às atuais demandas educacionais do século XXI (VÁZQUEZ et al, 2005).

A *AMERICAN ASSOCIATION OF ANATOMISTS* (1981) propôs um conceito de Anatomia com a seguinte definição:

Anatomia é a análise da estrutura biológica, sua correlação com a função e com as modulações de estrutura em resposta a fatores temporais, genéticos e ambientais. Tem como metas principais a compreensão dos princípios arquitetônicos da construção dos organismos



vivos, a descoberta da base estrutural do funcionamento das várias partes e a compreensão dos mecanismos formativos envolvidos no desenvolvimento destas.

A motivação para a realização do presente trabalho foi a partir da observação, da quantidade de livros didáticos ofertados a cada ano pelo MEC (Ministério da Educação) e SEC-BA (Secretaria da Educação da Bahia), mas que permanecem nas bibliotecas e estantes das escolas públicas e Centros de educação profissionais. É muito comum nas salas e corredores dessas instituições, os referidos livros, muitas vezes, ainda permanecerem fechados, reflexo de uma ausência total de uso por parte dos alunos e docentes. O material disponibilizado é de excelente qualidade, no entanto parece não despertar mais o interesse dos alunos.

Essa realidade começou a gerar inquietação e a despertar uma série de questionamentos na minha prática docente. Estarão os livros obsoletos? Pode ser que sim! Diante do contexto em que se vive, nesta e nas próximas gerações, necessita-se, com urgência, buscar alternativas que objetivem mudar a forma de transmitir e consolidar os conhecimentos dos estudantes na área de saúde.

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência vivenciada na disciplina Anatomia Humana no curso Técnico de Enfermagem do CEEPsti Carlos Corrêa de Menezes Sant'Anna através do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) com a criação e uso de salas virtuais no *Google Classroom* visando motivar e atrair a atenção dos alunos acerca dos temas trabalhados nas aulas presenciais teóricas e práticas de Anatomia Humana, destacando os benefícios para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina, tornando, assim, as aulas mais dinâmicas, atualizadas, interativas e atualizadas. Ressaltam-se também, os desafios para os docentes e alunos na implementação das tecnologias no cotidiano dos Centros de Educação Profissional (CEEP) como capacitação e igualdade de acesso a todos.

O incentivo ao uso de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) surge como um instrumento que visa mudar a forma de buscar o conhecimento através dos recursos digitais. Permite uma aproximação à realidade atual, tentando resgatar, portanto, o interesse e despertar a curiosidade pelos temas relacionados à Anatomia de forma mais lúdica, criativa, interativa, dinâmica e inovadora (MARCHIORI & CARNEIRO, 2018).

Dentre as atuais tecnologias disponíveis para auxiliar o processo de ensino da Anatomia Humana, elegeram-se para a consecução deste trabalho, o AVA *Google Classroom*. Através da criação



e utilização de salas de aulas virtuais para complementação das aulas presenciais, visando motivar e atrair a atenção dos alunos acerca dos temas trabalhados nas aulas presenciais teóricas e práticas de Anatomia Humana no curso técnico de enfermagem do CEEPsti. Segundo IFTAKHAR (2016), a sala de aula on-line, permite que os participantes se comuniquem, visualizem apresentações ou vídeos, interaja com outros participantes e utilize recursos em grupos de trabalho, trazendo inúmeros benefícios para o processo do ensino e aprendizagem.

O *Classroom* foi anunciado pelo *Google* em maio de 2014 como uma nova ferramenta no *Google Apps for Education* e desde então tem sido progressivamente utilizada por instituições educacionais públicas e privadas em todo mundo (VENTAYEN et al, 2017), especialmente devido ao aumento da demanda pelos cursos à distância (MEC, 2018). O *Google Classroom* é uma plataforma gratuita, de fácil utilização, que visa auxiliar os docentes na organização, acessibilidade, disponibilização dos materiais didáticos, comunicação com os alunos, buscando sempre melhorar a qualidade das aulas. Os professores podem criar e receber tarefas guardá-las no *Google Drive* e dialogar em tempo real com seus estudantes (ROSITA et al, 2020).

A passagem do modelo de educação tradicional com aulas exclusivamente presenciais para o ensino híbrido, com a presença de salas de aulas e atividades virtuais complementares surgem como uma tendência para a educação. No momento atual, por conta da suspensão das aulas presenciais imposto pelo isolamento social em decorrência da COVID-19, observou-se uma busca acentuada e uma necessidade urgente para atividades pedagógicas realizadas remotamente (TORRES et al, 2020). Para isso, ações específicas no curso técnico em enfermagem no CEEPsti precisam ser desenvolvidas e redimensionadas, construindo uma "nova perspectiva" para o processo de ensino e aprendizagem.

## DESENVOLVIMENTO

### METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, com características descritivas, do tipo relato de experiência. As atividades foram realizadas no CEEPsti, localizado em Salvador - BA, com aproximadamente 300 alunos na modalidade PROSUB (Educação Profissional Subsequente ao



Ensino Médio) distribuídos pelos cursos de: Técnico em Enfermagem, Informática, Análise Clínicas, Segurança do Trabalho e Nutrição.

O trabalho foi realizado no curso técnico de Enfermagem na modalidade PROSUB, no contexto da disciplina Anatomia Humana, no semestre de 2019.1, no período matutino. A disciplina é ministrada nos dois primeiros módulos do curso por meio de aulas teóricas e práticas, com carga horária total de 20h. As aulas teóricas ocorrem em sala de aula presencial com turmas de até 35 alunos, sendo utilizados recursos como quadro branco, pincel e projetor multimídia. As aulas práticas são ministradas no laboratório de Enfermagem da instituição, sob supervisão do professor, utilizando maquetes anatômicas sintéticas, atlas e livros-texto dos próprios alunos ou da biblioteca.

O projeto foi apresentado aos discentes das duas turmas do primeiro módulo com o total de 68 alunos do curso técnico de enfermagem. Criou-se uma sala de aula virtual no AVA *Google Classroom* denominada Anatomia Técnicos de Enfermagem; inseriu-se um e-mail com detalhes acerca do funcionamento e objetivos da sala virtual; presencialmente, coletou-se os *e-mails* dos alunos e foram realizados os convites para ingresso na sala virtual. Após a aceitação dos convites por parte dos alunos, criou-se um canal de interação virtual onde foram disponibilizados os materiais didáticos acerca dos temas abordados na sala de aula presencial relacionados à Anatomia Humana, onde alunos e a professora tiveram contato constante durante todo o módulo.

Foram definidas tarefas, questionários, anexados *links* de atlas virtuais de anatomia e arquivos relevantes sempre após as aulas teóricas e práticas realizadas presencialmente. Geralmente, adicionava-se uma data de conclusão para as tarefas ou questionários criados, os quais entravam na agenda compartilhada da sala virtual. Para a resolução das tarefas e questionários propostos, o aluno anexava o trabalho pronto e enviava para o docente via *Google Forms*. Porém, além disso, também eram postados avisos aos alunos, informações gerais acerca de eventuais cursos e atualizações na área da Enfermagem.

Após o término do primeiro módulo, manteve-se a sala virtual no *Google Classroom* de forma a estimular a formação de um espaço para troca de informações e interação entre alunos e docente. Ao longo de todas as etapas a docente responsável e um grupo de apoio formado por discentes voluntários esteve sempre disponível para auxiliar os alunos, sanando eventuais dúvidas, especialmente em relação à navegação no AVA *Google Classroom*.



## RESULTADOS

A amostra desta pesquisa foi constituída por 31 alunos do curso técnico em enfermagem da modalidade PROSUB do CEEP STI, em Salvador - BA, com idades compreendidas entre os 18 e 45 anos. Num primeiro momento, 68 alunos foram incluídos para participar do estudo, no entanto, 15 referiram não possuir conhecimento suficiente acerca do *Google Classroom*; 10 não dispunham de tempo extraclasse para realizar as atividades propostas; 7 não possuíam computador, celular ou *tablet* para acessar a sala virtual e 5 recusaram-se a participar por falta de interesse.

De forma a alcançar os objetivos do estudo, iniciou-se com uma reflexão sobre as metodologias de ensino da Anatomia, as quais tem sido motivo de grandes preocupações para pesquisadores nas áreas da educação e saúde nas últimas décadas (LUFLEER et al, 2020). A grande quantidade de termos técnicos e o caráter decorativo da disciplina torna o aprendizado desafiador e complexo. Estudos demonstram que recursos didáticos são instrumentos pedagógicos capazes de promover o aprendizado de maneira lúdica e interessante, munindo os profissionais com ferramentas atuais e eficientes, promovendo junto aos estudantes ganhos significativos na relação ensino e aprendizagem (MORAIS et al, 2008).

Os temas de Anatomia abordados nas salas presenciais e virtuais do presente estudo foram acerca dos órgãos e sistemas do corpo humano. Muitas vezes, torna-se difícil explicar ao aluno a importância de se estudar determinados assuntos da Anatomia quando a aula é ministrada presencialmente. Com as salas virtuais, convencer os discentes, especialmente os mais jovens, torna-se mais fácil, pois existe uma grande quantidade de recursos disponíveis que aumentam a capacidade argumentativa, facilitando a inter-relação do conteúdo com maior embasamento teórico-prático.

VENTAYEN et al (2017) citam recursos que podem ser usados nas salas virtuais, como por exemplo, links, vídeos no *YouTube*, infográficos, vídeo-aulas pré-gravadas, entrevistas, jogos, questionários, nuvem de palavras, editor de livros e imagens. Todos esses recursos didáticos funcionam como atrativos para os alunos, pois passam a entender melhor o tema abordado, associando sempre com a vida cotidiana e contribuindo para a construção de um aprendizado significativo.





SOARES et al (2018) em seus estudos analisaram a compreensão dos estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás sobre a influência das tecnologias digitais na educação e os possíveis processos de mediação pedagógica e afirmam que as tecnologias digitais estão presentes no contexto histórico e social dos alunos. Desse modo, o ambiente escolar deve perceber o potencial pedagógico desses recursos a partir da ressignificação de seu uso e dos processos de mediação didáticos e pedagógicos. Como ocorreu no presente trabalho, é necessário que os professores e alunos entendam as tecnologias como facilitadoras que trazem benefícios ao processo de ensino e aprendizagem e preparem os seus alunos para os desafios profissionais impostos ao mundo atual.

VILAÇA & ARAÚJO (2016) acrescentam que com o surgimento dos recursos digitais e, conseqüentemente, com o avanço da internet, abriram-se novas oportunidades que potencializam situações em que professores e alunos possam pesquisar, discutir e construir, individual e coletivamente, seus conhecimentos. Os instrumentos tecnológicos podem trazer novas perspectivas para uma educação mais significativa, em que o homem moderno poderá dar uma maior prioridade à aprendizagem que ao ensino. Podem também contribuir para a conquista da autonomia dos discentes a fim de que estes sejam indivíduos ativos e responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, contribuindo igualmente para a coletividade.

A utilização do AVA *Google Classroom* na disciplina Anatomia no presente trabalho, apresentou as seguintes vantagens:

1. Maior aproximação dos alunos com o docente, especialmente para os alunos mais tímidos e reservados, já que, virtualmente, rompe-se uma barreira muitas vezes imposta pela formalidade da sala de aula presencial;
2. Possibilidade de acompanhamento mais individualizado de cada aluno, permitindo mapear fragilidades e pontos fortes, acompanhando a sua evolução;
3. Possibilidade de interação assíncrona, respeitando os limites da vida pessoal, profissional e acadêmica, o que não ocorre nos contatos síncronos como os grupos do *Facebook*, *Whatsapp* ou *Instagram*;



4. O fato de ser uma sala virtual reduz a quantidade de impressões e gastos com papel e tinta, gerando maior praticidade, economicidade e estímulo à adoção de uma atitude sustentável;
5. As atividades propostas serem realizadas e editadas no próprio programa, por exemplo, através do *Google Docs* ou *Google Forms*;
6. Relativamente à identificação dos alunos, há uma maior facilidade já que a maioria dos perfis na sala virtual vem acompanhado com fotos, o que muitas vezes não ocorre nas aulas presenciais, pois muitas cadernetas não possuem foto do aluno ou não há qualidade na digitalização;
7. Há que referir ainda uma maior celeridade nas correções das atividades propostas, pois são feitas pelo próprio programa, disponibilizando, ainda, um relatório final com as notas e médias obtidas.

O AVA *Google Classroom* na disciplina Anatomia no presente trabalho apresentou as seguintes desvantagens no presente trabalho:

1. Muitos alunos não possuíam o Gmail como e-mail principal (requisito básico para o cadastro na sala de aula virtual no *Google Classroom*), embora a SEC-BA, por força do convênio com a *Google*, tenha instituído para todos os alunos um e-mail gratuito da plataforma enova ligada a navegador *Chrome* pertencente a *Google*, mas que por desconhecimento e ausência de maiores informações até do pessoal da secretaria da escola, muitos desconheciam, o que dificultou o cadastro de alguns alunos e realização das atividades;
2. Além de depender da adesão dos alunos e migração para *Gmail* para a realização das atividades, era necessário, o professor avisar constantemente em sala de aula presencial e reforçar através das redes sociais, como *WhatsApp*;
3. A aplicação do *Google Classroom* no contexto atual das salas de aulas em escolas públicas depende de conexão constante à rede por parte do professor, exigindo, portanto, muito tempo extraclasse.



4. Ao longo de todo o semestre, o docente e discentes tiveram que utilizar meios próprios (celulares, *tablets* e/ou computadores) para conseguirem dar continuidade ao projeto, o que muitas vezes era inviável, pois muitos não dispunham dos recursos supracitados;
5. Alguns alunos tinham dúvidas acerca do material disponibilizado na sala de aula virtual, mas tinham a oportunidade de esclarecê-las nas aulas presenciais com a docente ou grupo de apoio voluntário.

No que diz respeito à prática docente no CEEPsti, de uma forma geral observou-se uma rotina de trabalho com predominância de aulas expositivas dialogadas presenciais, que reforça a transmissão de conteúdos limitadas ao espaço físico e aos saberes inerentes aos alunos e professor. Sobre esse assunto, MOURA & MESQUITA (2010) afirmam que tanto o professor quanto o aluno necessitam de fatores como motivação, conhecimento e principalmente persistência, processo no qual, o docente também é aprendiz, possibilitando uma troca valorosa de papéis.

Como tudo, a implantação de uma nova metodologia pode levar algum tempo, ou não. Dependerá do estímulo e motivação ao uso do novo recurso e a forma como é transmitida aos alunos ao longo de toda a sua utilização. Na sua aplicação, se forem enfatizados os aspectos positivos do AVA *Google Classroom*, acredita-se que a aceitação será bastante positiva por parte dos alunos e professores nos centros de educação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O AVA *Google Classroom* destacou-se como uma excelente ferramenta para apoiar o processo de ensino e aprendizagem nos cursos técnicos de Enfermagem. Particularmente no que respeita aos benefícios na sua utilização, destacaram-se a rapidez e a facilidade no acesso às salas de aula virtuais; maior interesse por parte dos alunos pelas aulas de Anatomia Humana devido a uma maior aproximação da realidade tecnológica vivenciada atualmente; acompanhamento mais individualizado dos alunos; rompimento da barreira imposta entre o aluno-professor nas aulas presenciais; possibilidade de interação assíncrona, respeitando os limites da vida pessoal, profissional e acadêmica.



Observar no CEEPsti Carlos Correa de Menezes Sant'Anna um ambiente virtual de aprendizagem juntamente às aulas presenciais, possibilitou um novo olhar sobre a educação profissional, gerando reflexões acerca de pontos fundamentais na práxis docente. O presente trabalho apresentou-se como uma oportunidade de redimensionar caminhos e intervenções que se fazem necessárias diante da necessidade de integrar os conhecimentos teórico-práticos com recursos didáticos virtuais e mais dinâmicos.

A criação das salas virtuais, adesão dos alunos, docentes e o aumento da quantidade de computadores nos laboratórios de informática do CEEPsti não são suficientes para que a prática pedagógica possa ser ressignificada e alcancem êxito nas aulas quando a questão é o estabelecimento de uma nova relação de ensino e aprendizagem. É necessário que haja manutenção dos laboratórios de informática da instituição, melhora da qualidade da internet oferecida para alunos e professores a fim de possam acessar as salas virtuais da instituição, elaboração dos planos de aula adaptados para o ensino híbrido, formação contínua dos alunos, professores, equipe pedagógica, administrativa, e, principalmente, mudança na mentalidade de muitos professores que ainda resistem às inovações trazidas pelas tecnologias.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION OF ANATOMISTS. PROCEEDINGS OF THE AMERICAN. Association of Anatomists Ninety- Fourth Meeting. Louisiana State University Medical Center. April, p.20-23, 1981. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ar.1092010211>. Acessado em: Julho 2020.

IFTAKHAR, S. Google classroom: what works and how? Journal of Education and Social Sciences. v. 3 (Feb.), p.12-18, 2016. Disponível em: [https://www.jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3\\_35.pdf](https://www.jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3_35.pdf). Acessado em: Julho 2020.

LUFLE, R.S. et al The Spectrum of Learning and Teaching: The Impact of a Fourth-Year Anatomy Course on Medical Student Knowledge and Confidence. Anatomical Sciences Education, v. 13, p. 19-29, 2020. Disponível em: <https://anatomypubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ase.1872>. Acessado em: Julho 2020.

MARCHIORI M; CARNEIRO R.W. Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de anatomia e neuroanatomia. Revista Faculdades do saber, v. 3 (5), p. 365-378, 2018. Disponível em: <https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/view/48>. Acessado em: Agosto 2020.

MEC (Ministério da Educação). Censo da Educação Superior 2017. Divulgação dos principais resultados MEC. Brasília. Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/centso-da-educacao-superior>. Acessado em: Setembro 2020.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v.23 (126), p. 24-26, setembro-outubro, 1995. Disponível em:



[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacao/novtec.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/novtec.pdf). Acessado em: Setembro 2020.

MORAES, T. S. et al. O uso de jogos educativos e o impacto no ensino: uma experiência para o ensino de ciências e biologia. II STAES. Seminário de Tecnologias Aplicadas à Educação e Saúde, p. 63-72, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/staes/article/view/1619/1096>. Acessado em: Setembro 2020.

MOURA, E.C.C.; MESQUITA, L.F.C. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 63 (5), p. 793-798. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672010000500016>. Acessado em: Julho 2020.

ROSITA, N. et al. Google Classroom for Hybrid Learning in Senior High School. Journal of Learning and Teaching in Digital Age, v.5(1), p. 35-41. 2020. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/216612/>. Acessado em: Agosto 2020.

SCHEUNEMANN, C.M.B. et al. Flipped classroom in human anatomy teaching and learning: performance analysis and perceptions of health academics. Acta Scientiae, v. 22(1), p. 151-174, Jan./Fev 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/340402598\\_Flipped\\_Classroom\\_in\\_Human\\_Anatomy\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_Performance\\_Analysis\\_and\\_Perceptions\\_of\\_Health\\_Academics](https://www.researchgate.net/publication/340402598_Flipped_Classroom_in_Human_Anatomy_Teaching_and_Learning_Performance_Analysis_and_Perceptions_of_Health_Academics) Acessado em: Setembro 2020.

SIMÃO, J.P.S. et al. Inovação Educativa e Usabilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais (SITED). Revista Tecnologias na Educação, v. 21, Ano 9, Edição Temática V, p. 1-12, 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art7-vol.21-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-V-Outubro-2017.pdf>. Acessado em: Setembro 2020.

SOARES JR et al. As tecnologias digitais e o processo de mediação: práxis no estágio supervisionado do curso de ciências biológicas. Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS), v.11 (4), Oct.-Dec., p.543-553, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n4>. Acessado em: Setembro 2020.

TORRES, A.C.M. et al. Education and Health: reflections on the university context in times of COVID-19. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/640>. Acessado: Julho 2020.

VÁZQUEZ, R. et al. Reflections and challenges in the teaching of human anatomy at the beginning of the 21st century. European Journal of Anatomy, 9 (2), p. 111-115, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28101457\\_Reflections\\_and\\_challenges\\_in\\_the\\_teaching\\_of\\_human\\_anatomy\\_at\\_the\\_beginning\\_of\\_the\\_21st\\_century](https://www.researchgate.net/publication/28101457_Reflections_and_challenges_in_the_teaching_of_human_anatomy_at_the_beginning_of_the_21st_century). Acessado em: Setembro 2020.

VENTAYEN, R.J.M. et al. Usability evaluation of google classroom: Basis for the adaptation of gsuite e-learning platform. Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences. v. 5 (1), p. 47-51, 2017. Disponível em: <http://apjeas.apjmr.com/wp-content/uploads/2017/12/APJEAS-2018.5.1.05.pdf>. Acessado em: Setembro 2020.

VILAÇA, M.L.C.; ARAÚJO, E.V.F.A. Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital. 300f, ebook. Duque de Caxias, Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2016. Disponível em: [http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeducacaonaeradigital\\_011120181554.pdf](http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf). Acessado em: Setembro 2020.



Grupo de diálogo 04: Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico.

## O PIBID como potencializador de novas metodologias para o ensino de geografia

Jerfeson Alves da Costa, Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, [jerfesnalves8765@gmail.com](mailto:jerfesnalves8765@gmail.com)

Maria Jocilene Lima da Silva, Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, [jocilenelimma16@gmail.com](mailto:jocilenelimma16@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Paulo Freire.

### INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, tem como objetivo promover a capacitação e aperfeiçoamento da prática docente em escolas de ensino médio e fundamental. O presente relato adveio das experiências obtidas através do programa na Escola EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior, localizada em Sobral – Ceará. Foi nessa escola de tempo integral, através da vivência cotidiana com os alunos do ensino médio que os bolsistas conseguiram desenvolver diferentes metodologias de ensino visando um crescimento profissional atento para a construção do senso crítico, promovendo assim eventos em que os alunos se sintam a vontade em participar como feiras, debates e rodas de conversas. O presente relato tem como objetivo principal, abordar a importância do programa como fomento para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino dentro e fora da sala de aula, utilizando-se como base teórica autores como, Helena Callai, Nídia Pontuschka, e Ângela Silva. Deste modo, procura-se através desse pequeno relato entender a relação aluno/professor enquanto profissionais em formação.

### DESENVOLVIMENTO



O ensino de geografia muitas das vezes é considerado como abstrato, deixando muitas vezes o aluno sem compreender o conteúdo, ou não é capaz de compreender devido possuir um teor figurativo. Na escola Prefeito José Euclides não é diferente, os alunos lidam com determinados assuntos com indiferença tais como: geomorfologia, solo, relevo, clima, demografia, urbana, conflitos sociais etc. É nesses assuntos que surge a seguinte indagação, como transformar esses temas em assuntos de possível assimilação, ou um conteúdo palpável para os alunos? De fato, é uma pergunta que nos faz questionar a importância dos programas de formação de professores, como no caso o PIBID. Na escola atuava um grupo de 8 bolsistas que eram responsáveis de desenvolver diferentes práticas metodológicas.

A escola é de tempo integral, a professora responsável por receber os bolsistas atuava apenas no período matutino e o curso de geografia dos bolsistas era matutino, então surge um desafio para os bolsistas, de como trabalhar no período matutino sem se prejudicar na academia, a resposta dada à elas eram o período de almoço dos alunos por volta de 11:30 as 13:00 ou o tempo livre na academia. Para desenvolver as metodologias os bolsistas tiveram que utilizar essa janela de tempo disposto pela preceptora. Desta forma, o desenvolvimento das atividades foi dividido em etapas, concebendo a primeira da pesquisa bibliográfica de autores e posterior a construção das metodologias.

As atividades desenvolvidas nessa janela de tempo foram: Intolerância: para que o mundo jamais se esqueça e Mostra de Mapas temáticos. Essas atividades foram consideradas de extrema importância pela supervisora por julgar que promoveu uma maior participação dos alunos nelas, como mostra as figuras a seguir da atividade Intolerância.

Nessa atividade, o tema trabalhado relacionava-se com racismo, sendo trabalhado uma semana antes do dia da consciência negra, essa atividade durou uma semana nela utilizamos da gamificação para um melhor engajamento dos alunos e imagens, que segundo Pontuschka, (2007, pag. 278) “As imagens estão a invadir nossas casas, os painéis e outdoors, acompanhando-nos onde quer que estejamos.” Ou seja, o uso de imagens durante a exposição vai acompanhar eles durante o dia inteiro e a semana que perdurar a atividade promovendo uma reflexão sobre as atitudes deles em relação ao racismo. Nessa atividade, os bolsistas trouxeram temas geográficos para uma assimilação como o dia da consciência negra, apresentando dados de pessoas negras que entraram no ensino superior, a disparidade salarial entre pessoas brancas e negras e taxa de

desemprego. Foram abordadas as categorias de análise geográfica durante a exposição, para posterior a preceptora realizar um diálogo em sala de aula sobre os temas trabalhados na exposição.

Na segunda atividade, que foi uma discussão sobre a importância da preservação da Amazônia, levamos alguns dados sobre ela e sua biodiversidade, abordamos a relação da mesma com o clima e como fator contribuinte na manutenção das chuvas na região sul e sudeste. Diferente da outra atividade, está trabalhou a oratória de cada aluno, um assunto era posto na lousa e cedido a palavra para eles sobre sua perspectiva. A figura 1 exibe um pouco desta atividade.

**Figura 1:** Evento Intolerância para que o mundo não se esqueça.



Fonte: dos Autores, 2019.

Nesta atividade, a participação discente foi importante para o entendimento e preocupação sobre os recursos ambientais e sua preservação além de fazer ligação com outros temas da geografia como: clima, vegetação, relevo e questão agrária, trazendo à tona o papel da Terra e as disputas que interlaçam elas. Nesse sentido, quando trazemos essa relação ao indivíduo promove-se uma compreensão do espaço em que o ser está instituído, que segundo Callai, (2001, pág. 141) “A relação do indivíduo com o seu meio, a compreensão do espaço construído no cotidiano, os microespaços que são os territórios do indivíduo, da família, da escola, dos amigos, devem ser incorporados aos conteúdos formais que as listas de Geografia contêm.” Nesse sentido, esses debates acerca das atividades didáticas promovem uma discussão sobre os espaços em que os estudantes estão inseridos. A figura 2 demonstram a realização da atividade sobre Amazônia e sua importância.



**Figura 2:** Grupo de alunos exibindo a realização da atividade sobre Amazônia



Fonte: dos autores, 2019.

Com as provas do ENEM chegando e a pauta agrária sendo um assunto que sempre possuem um bom número de questões na prova, a preceptora sugeriu utilizar os cadernos do ENEM que a escola recebeu do Estado, foram utilizados pelos bolsistas com o propósito de indagar sobre as questões que eles colocaram, fazendo correlação com o caderno de questões do ENEM. Durante a atividade, os bolsistas orientaram os alunos a acessarem sites que tratem deste assunto para um melhor entendimento e dúvidas que poderiam surgir.

Essas atividades foram realizadas em períodos diferentes, embora tenha ocorrido diversas outras atividades na escola essas duas foram categorizadas com uma maior participação dos alunos, diferentes das demais que ocorriam dentro da sala de aula.

A relação aluno professor foi posta em diferentes maneiras, procuramos sempre se colocar no lugar do aluno, possuindo a seguinte indagação este conteúdo é acessível para mim? Se a resposta fosse sim, estudávamos e procuramos criar metodologia para transmitir aquele conteúdo como argumenta Silva, (2008, pág. 38) “Os materiais didáticos são instrumentos de apoio às tentativas de vencer os obstáculos no ambiente escolar, principalmente no que tange ao ensino da Geografia, (...)”. Em vista disso, a produção de materiais didáticos através do PIBID torna-se um grande auxiliador para a ruptura de metodologias antigas e criação de novas, a partir da manutenção do programa para os estudantes de licenciaturas possam continuar a desenvolver metodologias e aperfeiçoar suas práticas docentes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades apresentadas no presente relato abordam a importância do PIBID e suas contribuições para desenvolvimento da prática docente. Durante o relato, foi apresentado os objetivos que era evidenciar o programa como potencializador no desenvolvimento de novas práticas docentes, à vista disso é importante reiterar a manutenção do programa para as diferentes licenciaturas do país, afim de uma política que possa dar continuidade e oportunidade aos futuros professores podendo promover um ensino lúdico, palpável e de fácil compreensão, evitando assim a reprodução da educação bancária. Diante das argumentações apresentadas, deve-se repensar a continuidade do programa afim de aprimora-lo com o intuito de promover mais políticas públicas como esta como grande potencializadoras na formação de educadores.

## REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a Escola: muda geografia? Muda o Ensino? Revista **Terra Livre**, São Paulo, 2001, nº19, p. 133-152. Disponível em <  
<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353> :> acesso em 23 de agosto de 2020.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I, CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo, CORTEZ, 2007. Disponível em: <  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb\\_nre/ensinar\\_aprender\\_geografia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/ensinar_aprender_geografia.pdf) >: acesso em 22 de agosto de 2020.

SILVA, Ângela Maria de Andrade. **O ENSINO DA GEOGRAFIA E OS RECURSOS DIDÁTICOS: UMA AVALIAÇÃO INICIAL ACERCA DOA MATERIAIS DE ENSINO E LIVROS DIDÁTICOS**. UBERLÂNDIA, 2008, 35p.



## Grupo de Diálogo 04: Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico.

### **Uma experiência de ensino das abordagens da qualidade com a utilização de filmes como recurso didático**

Pollyana Rufino de Souza Oliveira, IFAC- Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre,  
[pollyana.oliveira@ifac.edu.br](mailto:pollyana.oliveira@ifac.edu.br);

Cleilton Sampaio de Farias, IFAC- Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre,  
[cleilton.farias@ifac.edu.br](mailto:cleilton.farias@ifac.edu.br);

César Gomes de Freitas, IFAC- Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre,  
[cesar.freitas@ifac.edu.br](mailto:cesar.freitas@ifac.edu.br)

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Paulo Freire.

#### INTRODUÇÃO

O papel e o perfil de professores e estudantes são um recorrente motivo de estudos entre pesquisadores da educação, com a intenção de promover debates acerca do que possa melhorar a formação desses indivíduos com base na flexibilidade imposta pelas relações, mercado de trabalho e dimensões a que estão expostos. Em face a essa flexibilidade, fica claro que novas formas de ensinar se fazem necessárias para que a aprendizagem acompanhe o ritmo das intervenções ao meio educacional.

Os professores, de maneira geral, devem diagnosticar o contexto de trabalho em que estão inseridos, tomar decisões, agir e avaliar suas práticas com a intenção de conduzi-las e reconduzi-las de maneira adequada, o que exige destes profissionais a compreensão da complexidade da tarefa de ensinar (ZABALA, 1998).

Tomando como exemplo um professor de um curso técnico em Administração, que ao trabalhar o conteúdo de Gestão da Qualidade, esbarra com uma dificuldade logo no início da disciplina ao ensinar o significado de qualidade, por não se tratar apenas de um conceito técnico, mas de um termo amplo e abstrato, do qual todos possuem uma ideia do que se trata. Por ser um termo de domínio público, torna-se importante respeitar a noção de definição do termo qualidade



que as pessoas possuam, considerando igualmente as dificuldades que aparecem quando essa noção é equivocada (SILVA; LOBO, 2014).

Usada de forma indiscriminada, a palavra qualidade pode ser associada a beleza, luxo, moda, preço alto ou baixo, dentre outros termos. Cabe ao professor direcionar o entendimento do conceito prévio que os alunos tenham e conduzir as aulas de forma que suas percepções sobre qualidade não estão erradas, mas também não podem se restringir somente às suas ideias pré-concebidas.

Outro fator de preocupação para os professores é qual o tipo de recurso didático utilizar dentre os muitos existentes. Uma análise de adequação aos objetivos de aprendizagem, ao tema ensinado e a modalidade de ensino deve ser feita antes de realizar a experiência. É preciso saber os prós e contras, os benefícios e as dificuldades e quais os resultados que poderá proporcionar a aprendizagem: resolução de problemas, desenvolvimento de habilidades, aprendizagem significativa.

A utilização de recursos visuais em sala de aula pode contribuir sobremaneira com a aprendizagem dos alunos, levando em consideração a forma como esse recurso é utilizado e apresentado aos alunos. Cabe ao docente planejar sua aula com a utilização desses recursos e preparar o aluno para não apenas ser um receptor daquelas informações, mas um participante ativo daquele momento de aprendizagem.

Os filmes se apresentam como recursos que podem contribuir, se bem planejados, com a formação crítica e proximidade com a prática, já que eles são fonte de conhecimento e se propõem a reconstruir a realidade (SILVA, 2007).

Além disso, a utilização de filmes para o ensino da Administração poderá proporcionar a aprendizagem significativa à medida que os enredos dos filmes possam contribuir com o entendimento e a assimilação de conceitos presentes em uma organização.

Seja por metáforas ou até mesmo mediante os exemplos apresentados em filmes, vários conceitos relacionados ao estudo da administração podem ser melhor absorvidos e interiorizados pelos alunos ao relacionar e identificar as imagens com sua realidade.

Os filmes, quando utilizados em sala de aula, costumam agradar e despertar no aluno o interesse em comentar e discutir o que acabou de assistir (NAPOLITANO, 2013). Além disso, a



utilização de recursos visuais como filmes, documentários, animações, pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos abordados em Administração, desenvolvendo a capacidade de entendimento de mundo, de análise e visão crítica.

De forma geral, a utilização de aulas expositivas, livros didáticos e resolução de exercícios vêm sendo, na maioria das vezes, os recursos utilizados por professores na condução de suas aulas. Porém, percebe-se a desmotivação e desinteresse de alunos frente a esses métodos e recursos didáticos e, além disso, será que o aprendizado aconteceu de forma significativa?

A Aprendizagem Significativa surge de forma a confrontar a aprendizagem por memorização. Adquirir e reter informações são ações decorrentes da interação e integração entre o material instrucional e as ideias existentes na estrutura cognitiva do aluno, já relacionadas de forma particular com novas ideias formadas (AUSUBEL, 2003).

Ausubel (2003) aponta basicamente duas condições para a ocorrência de uma aprendizagem significativa: que o material de aprendizagem seja potencialmente significativo e que o aluno deva apresentar disposição para aprender.

Neste sentido, surge o conceito de Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS), definidas por Moreira (2011b, p.43) como “sequências de ensino fundamentadas teoricamente, voltadas para a aprendizagem significativa, [...], que podem estimular a pesquisa aplicada em ensino, aquela voltada diretamente à sala de aula”.

As UEPS aparecem como uma possibilidade de promover e potencializar a aprendizagem significativa, mediante uma sequência de oito passos. Possibilita ainda ao professor identificar evidências de aprendizagem significativa em todos os passos da UEPS, preservando o tempo de aprendizagem de cada estudante e tendo a oportunidade, se necessário for, de recuperação durante o processo (NUNCIO, 2016).

Nesse sentido, este trabalho apresenta o relato de uma experiência que utilizou uma UEPS, no ensino de abordagens da qualidade, para a disciplina de Gestão da Qualidade, em um curso técnico em Administração, com o uso de filmes como recurso didático.



## DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa, classificada como descritiva com a obtenção dos dados por meio de pesquisa bibliográfica sobre aprendizagem significativa e mais precisamente sobre as unidades de ensino potencialmente significativas (UEPS) na qual a apresentação dos resultados se deu pela abordagem qualitativa (GIL, 2010).

Ademais, se enquadra em uma forma de pesquisa-ação crítica que pretende ir além da ação pedagógica para o ensino das abordagens da qualidade por meio de filmes, mas ser também um fator de transformação e intervenção para o desenvolvimento de habilidades e alcance de aprendizado significativo.

Segundo Thiollent (1988) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para a construção de uma UEPS, Moreira (2011b) propõe uma sequência de oito passos que consistem em: 1) definir o tópico a ser estudado; 2) criar ou propor situações para que o aluno exteriorize conhecimentos prévios; 3) introduzir o assunto da aula levando em consideração o conhecimento prévio do aluno através de uma situação problema; 4) trabalhar o assunto levando em conta a diferenciação progressiva; 5) aumentar a complexidade do assunto; 6) buscar a reconciliação integrativa por meio de uma apresentação nova de significados; 7) avaliação somativa e 8) avaliação da própria UEPS.

As atividades foram desenvolvidas buscando a participação ativa dos alunos mediante a utilização de debates e construção de mapas conceituais, buscando promover a aprendizagem de forma significativa. Os alunos foram incentivados e estimulados a participar de todas as atividades propostas no decorrer das etapas da UEPS.

A execução da UEPS foi realizada ao longo de três semanas, no segundo semestre de 2019, no decorrer das aulas da disciplina Gestão da Qualidade, ofertada no curso técnico subsequente em Administração, do IFAC – Campus Rio Branco. As turmas selecionadas para a execução da UEPS foram do segundo período do curso, totalizando 42 alunos.



O conteúdo escolhido para construir a UEPS, faz parte do início da disciplina, onde busca-se apresentar as possibilidades de entendimento sobre qualidade. Assim, na primeira aula da disciplina, foi aplicado aos alunos um questionário diagnóstico para verificar a percepção dos alunos sobre a utilização de filmes no ensino.

Ao explicar a intenção do questionário, os alunos, de maneira geral, mostraram-se animados com a possibilidade de estudar utilizando filmes.

Quando apresentados sobre a ementa do curso e seu conteúdo programático, os alunos foram comunicados sobre a aplicação de uma unidade de ensino utilizando filmes para a parte inicial da disciplina, referente ao entendimento das diferentes abordagens da qualidade. Nesse momento foi ressaltada a importância do comprometimento com as atividades propostas a partir das próximas aulas.

Os alunos demonstraram gostar do tema a ser trabalhado no decorrer da UEPS, uma vez que as vivências e relatos sobre qualidade, ou a ausência dela, são possíveis de serem retratadas por todos.

Após elaboração, a UEPS foi aplicada durante 08 (oito) encontros presenciais, cada um com a duração de cinquenta minutos, conforme demonstrado no Quadro 1. Embora a UEPS possua uma sequência de oito passos bem definidos, o primeiro passo que consiste na definição do tópico a ser estudado, foi realizado na fase de planejamento pelo professor e o sexto passo referente a avaliação somativa, foi realizado durante os oito encontros por se tratar de registros decorrentes da observação do professor durante todo o processo.

O primeiro encontro reservado para a aplicação da UEPS, uma aula com a duração de cinquenta minutos, foi utilizado para a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos. Assim, o professor apresentou a turma o tema gerador para o estudo das abordagens da qualidade, o conceito de qualidade. A fim de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, os alunos receberam uma folha de papel e foram instruídos a escrever o máximo de palavras que considerem associadas ao conceito de qualidade, essa técnica dá-se o nome de *brainwriting* (HISRIC, R. D.; PETERS, M. P.; SHEPHERD, D, 2014).



**Quadro 1:** Descrição dos passos da UEPS, carga horária, recursos e forma de avaliação utilizados

Carga horária (minutos)	Passo da UEPS	Recurso utilizado	Forma de avaliação
50	Identificação dos conhecimentos prévios	Brainwriting	Análise do conteúdo
100	Situações-problema	Filme-documentário	Ficha de acompanhamento do aluno
100	Diferenciação progressiva	Aula expositiva; Debate	Trabalho em grupo
50	Aumentar a complexidade do assunto	Texto	Mapa conceitual
50	Reconciliação integrativa	Filmes	Discussão coletiva
50	Avaliação da UEPS	Questionário	Análise quantitativa

Nos próximos dois encontros foram propostas as situações-problema com a intenção de introduzir o conhecimento das abordagens da qualidade. Desta forma, foi exibido o documentário *Jiro Dreams of Sushi (2011)*, que relata a trajetória do proprietário do melhor restaurante de sushis do mundo. O filme foi exibido em horário de aula e avisado anteriormente aos alunos. O professor leu a sinopse e a ficha técnica do filme aos alunos e os informou que a temática central do filme é a qualidade demonstrada das mais diversas formas e contextos.

Além disso, foi fornecido aos alunos um roteiro de análise do filme, onde deveriam registrar as cenas mais relacionadas ao tema qualidade consideradas por eles, bem como se haviam tido algum aprendizado sobre a temática da qualidade. Após a exibição do documentário, o professor estimulou um debate mediante a proposição de duas situações problema, que serviram de base para uma discussão e participação voluntária dos alunos mediante a formação de uma roda de conversa.

No próximo encontro, utilizando duas aulas de 50 minutos cada, o professor mediante utilização de data-show, apresentou aos alunos “as abordagens da qualidade” com base no em texto extraído do segundo capítulo do livro “*Gestão da Qualidade/ Isnard Marshall Junior, Agliberto Alves Cierco, Alexandre Varanda Rocha, Edmarson Bacelar Mota, Sérgio Leusin. – 8 ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006*”, escolhido por apresentar as definições das abordagens da qualidade na visão de estudiosos clássicos do assunto como Juran (1974) e Feigenbaum (1961), considerados gurus da qualidade.





Em seguida e buscando considerar a diferenciação progressiva, os alunos realizaram atividade em grupo em que compartilharam experiências, positivas ou negativas, que tenham vivenciado em relação a um tipo de abordagem da qualidade. Os alunos foram divididos em cinco grupos, cada um com um tipo de abordagem. Para auxiliá-los no debate, o professor mediou a participação dos alunos utilizando questões que contribuíssem com as discussões dos grupos.

Na próxima etapa da UEPS, em outro encontro, buscando aumentar a complexidade do assunto, o professor forneceu um texto sobre o tema estudado, para servir de subsídio para a construção de um mapa conceitual. O texto foi extraído do primeiro capítulo do livro “*Gestão da Qualidade*” Isnard Marshall Junior, Agliberto Alves Cierco, Alexandre Varanda Rocha, Edmarson Bacelar Mota, Sérgio Leusin. – 8 ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006”, por ser complementar ao primeiro texto. Nele, os conceitos das abordagens da qualidade foram comentados e os autores utilizaram exemplos de forma a facilitar a compreensão do assunto.

Em grupos, os alunos foram orientados a construir um mapa conceitual sobre as abordagens da qualidade. Para que os alunos pudessem elaborar os mapas conceituais solicitados, foi realizada uma breve explanação sobre mapas conceituais utilizando referências de Moreira (2011). Foi explicado aos alunos o que é um mapa conceitual, a diferença entre mapa mental e mapa conceitual e como deveria ser elaborado.

O mapa conceitual é um dos instrumentos mais propostos quando se pretende promover aprendizagem significativa, trata-se de uma representação de conceitos que seja capaz de evidenciar significados e conhecimentos acerca de uma matéria ou disciplina (MOREIRA, 2011a).

Após a explicação, foi disponibilizado um tempo de aproximadamente trinta minutos para a construção dos mapas conceituais. Foi necessário que o professor os orientasse sobre a construção de um mapa conceitual, já que os alunos informaram não ter utilizado em nenhum outro momento. O tempo destinado para esta atividade não foi suficiente, o que permitiu que os alunos entregassem o mapa conceitual construído por eles na próxima aula da disciplina.

O sexto passo da UEPS consistia na exibição de trechos de filmes previamente selecionados pelo professor. Os alunos foram informados sobre cada filme apresentado mediante a leitura da sinopse, para que houvesse entendimento do contexto da cena selecionada. Esta etapa foi realizada de forma satisfatória em apenas um encontro, devido aos trechos de filmes exibidos serem curtos.



Assim, buscando uma reconciliação integrativa, que é um processo relacionado a aprender de forma significativa, e a diferenciação de conceitos e proposições na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, p. 132), os alunos assistiram trechos de cinco filmes no propósito de relacionar cada trecho a uma das abordagens da qualidade. Os filmes utilizados no sexto passo foram: Encontrando Forrester (2000), Meu adorável sonhador (1998), Minha vida em Marte (2018), Fome de Poder (2016) e Os delírios de consumo de Becky Bloom (2009). Para tanto, receberam uma folha com a atividade de correlação entre o filme e a abordagem relacionada a ele, que foi entregue ao professor após resolução da atividade.

O passo 7 da UEPS referente a avaliação somativa foi realizada durante toda sua execução, mediante registros realizados no diário de campo do professor de tudo o que foi observado no decorrer das atividades propostas nos passos anteriores, como o *brainwriting*, a ficha de acompanhamento do filme, o mapa conceitual e a atividade de associação com o trecho dos filmes.

Por fim, no último encontro destinado a execução da UEPS, foi entregue aos alunos um questionário com quatorze assertivas que foram classificadas de acordo com a escala Likert. O questionário teve a intenção de avaliar a própria UEPS pelos alunos, visando verificar o grau de aceitação deles em relação as atividades propostas no decorrer da unidade de ensino aplicada.

De maneira geral, a preocupação com os recursos necessários e o planejamento das atividades, foi essencial para que o tempo destinado para cada etapa fosse suficiente para a execução da UEPS. Antes de cada encontro, o planejamento era revisado e os recursos previamente separados para que nenhuma intercorrência acontecesse.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste artigo foi a de apresentar como se deu a execução de uma unidade de ensino potencialmente significativa, desenvolvida para ser utilizada por professores da disciplina Gestão da Qualidade, mais especificamente para o ensino das abordagens da qualidade. Em algumas etapas da UEPS, observou-se a necessidade de mais tempo para uma execução mais satisfatória, mas no geral, a UEPS foi aplicada de acordo com o planejamento realizado pelo professor.



Através das atividades propostas, pode-se perceber que a utilização de estratégias de ensino variadas e não comumente utilizadas, podem trazer bons resultados especialmente em relação ao interesse, envolvimento e participação dos alunos.

Outro fator positivo com a utilização dos filmes foi perceber que a discussão foi além da temática proposta pela disciplina. Foi possível que os alunos pudessem verbalizar sua criticidade em vários momentos, especialmente os relacionados aos filmes. Em muitos momentos, a discussão foi além do tema relacionado à qualidade, partindo para discussões sobre a cultura japonesa e ética, por exemplo.

Assim, a UEPS aplicada pode se apresentar como uma possibilidade a mais para professores da área de gestão da qualidade, interessados em criar novas alternativas pedagógicas, com vistas a aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HISRICH, R. D.; PETERS, M. P.; SHEPHERD, D. **Empreendedorismo**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011a.
- MOREIRA, Marco Antonio. Unidades de ensino potencialmente significativas – UEPS. **Aprendizagem significativa em revista**. Porto Alegre. v.1, n. 2, p. 43-63, 2011b.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.
- NUNCIO, Ariane Pegoraro. Unidades de ensino potencialmente significativas para o corpo humano no ensino de ciências. **Scientia cum Industria**, Caxias do Sul – RS, v. 4, n. 4, p. 212-215. 2016.
- SILVA, Damião Limeira da; LOBO, Renato Nogueirol. **Gestão da Qualidade: Diretrizes, Ferramentas; Métodos e Normatização**. São Paulo: Érica, 2014.
- SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



**Grupo de Diálogo 04: Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico.**

## **“Isto É Arte?!”: um estudo de caso para a aprendizagem significativa em uma turma do ensino médio integrado do Instituto Federal do Acre**

Josiane Aparecida Antonia Cestaro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, [josiane.cestaro@ifac.edu.br](mailto:josiane.cestaro@ifac.edu.br)

Cleilton Sampaio de Farias, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, [cleilton.farias@ifac.edu.br](mailto:cleilton.farias@ifac.edu.br)

Luís Pedro de Melo Plese, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, [pedro.plese@ifac.edu.br](mailto:pedro.plese@ifac.edu.br)

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Paulo Freire.

### **INTRODUÇÃO**

A reflexão sobre a prática pedagógica por muitos profissionais da educação favorece a construção de novas abordagens centradas nos processos de aprendizagem de estudantes, onde a sala de aula é vista “enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia” (DIESEL et al., 2017, p. 285).

As práticas pedagógicas precisam favorecer o desenvolvimento do estudante como um todo como colocam Araújo e Frigotto (2015): quando se trata de integração, a utilidade dos conteúdos não deve ser na perspectiva imediata do mercado de trabalho, mas de sua utilidade social, sua possibilidade de promover a formação do ser humano e instrumentalizar o reconhecimento da essência da sociedade e sua transformação e formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades como trabalhar, viver coletivamente, agir autonomamente sobre a realidade, contribuir para a construção da sociabilidade, fraternidade e justiça social.



E entre as metodologias ativas que favorecem diversos aspectos da aprendizagem destaca-se aqui a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, traduzida da expressão inglesa *Problem-based Learning* – PBL.

Lopes et al., definem a ABP como uma estratégia instrucional que tem como eixo a investigação de problemas da realidade e a busca de possíveis soluções e todo trabalho é realizado em pequenos grupos de estudantes, supervisionados por um professor, ou tutor, assim, “estudantes e professores se envolvem em analisar, entender e propor soluções para situações cuidadosamente desenhadas de modo a garantir ao aprendiz a aquisição de determinadas competências previstas no currículo escolar” (2019, p. 49).

Contudo, através das adaptações para atender as necessidades de diferentes instituições surgiram alguns processos híbridos de ABP que utilizam pequenas exposições para auxiliar na resolução do problema. Hung (2015), reconhece a existência de algumas dessas derivações sendo a aprendizagem baseada em estudo de caso (*case-based learning*), a mais próxima da ABP pura (aquela que não utiliza exposições didáticas), porém a estrutura do caso pode ser adaptável a necessidade dos estudantes e é mais direcionada, pois presume a existência de uma resposta correta para solucionar o problema.

Clyde Freeman Herreid, principal pesquisador do método, publicou a partir de 1994, uma série de artigos no *Journal of College Science Teaching* sobre o método do estudo de casos no ensino que contribuiu para sua divulgação. Em um desses artigos, ele fala das orientações para elaboração de um estudo de caso, que precisa: narrar uma história, despertar o interesse pela questão, ser atual, produzir empatia para com as personagens centrais, incluir diálogos, ser relevante ao leitor, ter utilidade pedagógica, provocar um conflito, forçar uma decisão, ter generalizações e ser curto (HERREID, 1998). Essas são orientações básicas para se elaborar uma situação problema em forma de um caso, compartilhadas também por Sá e Queiroz (2010) na elaboração de estudo de caso para o ensino de Química.

A metodologia da aprendizagem baseada em problemas tem por base a psicologia cognitiva, que compreende que o conhecimento não é transferível, o estudante precisa ativamente dominá-lo a partir de sua estrutura cognitiva disponível (MAMED et al, 2001). Na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel esse conhecimento existente na estrutura cognitiva é chamado de



conhecimento prévio e é importante para a ancoragem de novos conhecimentos no processo de aprendizagem e a tarefa do estudante é organizar ele próprio os novos conhecimentos e que, portanto, ideias impostas ou aceitas de modo passivo e não crítico não poderão ser significativas (AUSUBEL et al., 1980).

Portanto, o objetivo da pesquisa foi investigar e avaliar a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas através do estudo de casos na disciplina de Arte com foco na aprendizagem significativa em uma turma de 2º ano do ensino médio integrado do curso redes de computadores do Campus Rio Branco, do Instituto Federal do Acre – IFAC.

Diante do exposto, trata-se neste relato a experiência realizada com a utilização da ABP na forma de estudo de casos no ensino de Arte. Optou-se pelo método do estudo de casos para promover uma abordagem construtiva dos conhecimentos, o desenvolvimento integral e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem. E como os casos podem ser produzidos para trabalhar sob diferentes perspectivas como um tema isoladamente, uma disciplina ou de forma interdisciplinar, o que torna o método mais flexível para atender à diferentes objetivos de aprendizagem, com isso viabilizou que a experiência fosse realizada na disciplina de Arte com estudantes do ensino médio integrado.

## A ELABORAÇÃO E AS ETAPAS DE APLICAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

A experiência foi realizada em uma turma do segundo ano do curso técnico integrado em redes de computadores do *Campus* Rio Branco no Instituto Federal do Acre (IFAC). A turma tinha 41 estudantes matriculados e frequentes, tratava-se de um público adolescente, e de acordo com eles a turma ainda não tinha tido nenhuma experiência com a metodologia da ABP, mas aceitaram participar da experiência.

Foi elaborado previamente um estudo de caso com base nas orientações de Herreid (1998), e intitulado “Isto é arte?!”, que envolveu o tema arte moderna como continuidade ao conteúdo de Arte estudado pela turma no ano anterior. Foi elaborado também um roteiro para aplicação do estudo de caso que se baseou principalmente nas orientações do modelo normativo para o processo de tomada de decisão de Kortland (2001), que prevê uma sequência de ações para resolução de



problemas, como: identificação do problema, desenvolvimento de critérios, geração de alternativas, avaliação das alternativas e tomada de uma decisão que consiste na melhor solução, e o processo é acompanhado pela ação e monitoração. No roteiro, as atividades previstas foram divididas em dois encontros de quatro horas cada e foram realizados aos sábados, no período matutino.

No primeiro encontro com a turma, foram desenvolvidas as etapas de identificação do problema, desenvolvimento de critérios, geração e avaliação das alternativas mais viáveis para a solução. Todas as etapas do estudo de caso foram desenvolvidas em grupos como orienta a própria metodologia. Foi entregue para cada estudante uma cópia do estudo de caso “Isto é arte?!” para uma primeira leitura individual. Depois foi realizada uma leitura em voz alta pelos próprios estudantes, uma breve discussão sobre o assunto do caso e os grupos passaram para a identificação do problema do caso, primeira etapa do modelo de tomada de decisão de Kortland (2001). Foi disponibilizada a visualização das obras através de cópias impressas que foram fixadas na parede da sala de aula para que os estudantes pudessem realizar inferências a partir de uma leitura visual e realizar comparações entre elas.

Nesta etapa de identificação do problema, os grupos tiveram dificuldades em descrever com clareza qual ou quais eram as questões a serem respondidas. Por isso, foram feitas interrupções em alguns momentos da atividade com base no método interrompido de Herreid (2004), onde a cada quinze minutos aproximadamente o professor interrompe as discussões para verificar como os estudantes estão se desenvolvendo para sanar dúvidas e acrescentar informações. Essas interrupções foram feitas diretamente nos grupos com a rotatividade do professor.

Na sequência, os grupos discutiram as informações importantes do caso, geraram as alternativas, ou seja, as possibilidades de explicações para o problema encontrado, e na sequência escolheram as alternativas com as quais iriam trabalhar. Nestas etapas, o professor também passou por todos os grupos para saber como estava o andamento da atividade. Por não terem habilidade de realizar tarefas com autonomia os estudantes precisaram sempre de orientação. De acordo com Zabala (1998), o processo de autonomia dos estudantes é progressivo, se oportuniza situações em que participem de resoluções de atividades e aos poucos se retira a ajuda, à medida que tenham adquirido autodireção e autorregulação do processo de aprendizagem.



O professor precisa estar atento no momento dessas orientações para não encurtar o processo que o grupo precisa realizar para resolver o problema, pois é através desse processo que ocorrem diversas aprendizagens como atitudes responsável, colaborativa, integrativa, comunicativa, entre outras.

Constatou-se durante as atividades que alguns integrantes dos grupos se dispersavam e conversavam sobre outros assuntos constantemente e, para otimização do tempo, orientou-se que um integrante do grupo sempre tomasse nota das discussões para que não perdessem o foco.

E, depois de finalizada a atividade de elaboração e avaliação de hipóteses, encaminhou-se os grupos para a pesquisa, cuja finalidade foi aprofundar os conhecimentos para criar argumentos capazes de comprovar as hipóteses. Nas etapas anteriores a pesquisa, os estudantes trabalharam com os conhecimentos já existentes, os conhecimentos prévios, e por isso são importantes a interação e o diálogo no grupo para haver uma troca de informações.

Para a realização da pesquisa, os grupos receberam uma lista com sugestões de endereços eletrônicos correspondentes a livros digitais, conteúdo sobre a temática, e vídeo aulas, além de disponibilização de livros físicos que continham os assuntos pertinentes. Os estudantes foram encaminhados ao laboratório de informática para que pudessem ter acesso a internet e orientou-se que anotassem a fonte de pesquisa utilizada por eles. Ao término do tempo destinado a pesquisa no laboratório foram orientados que continuassem as pesquisas no intervalo entre os encontros e antes de deixarem a sala realizaram a escrita individual do diário reflexivo (CHAPPELL, 2007), que foram escritos e devolvidos ao professor.

No segundo encontro com a turma, a continuação das atividades ocorreu com a reunião dos grupos já formados para a discussão das informações obtidas com a pesquisa da semana anterior e se ainda precisariam de mais pesquisas para chegarem à resolução do problema que corresponde a última etapa do processo de tomada de decisão. Os grupos que já tinham encontrado a solução do problema foram orientados a realizar a atividade de construção de um mapa conceitual como forma de organizar os conhecimentos correspondentes a resolução do problema.

Como a teoria da aprendizagem significativa não aborda instrumentos simples e funcionais para averiguação do conhecimento o mapa conceitual pode ser um desses instrumentos que foi desenvolvido para estabelecer comunicação com a estrutura cognitiva do aluno e para externalizar





os conhecimentos que o aluno já possui para que ele e o professor tomem consciência disso (NOVAK; GOWIN, 1996).

Portanto, o mapa conceitual foi utilizado para avaliar a aprendizagem dos estudantes nesse processo. Depois da construção do mapa conceitual, cada grupo realizou apresentação oral explicando para a turma a solução para o problema inicial concluindo-se as etapas do processo de resolução de problemas.

Neste segundo encontro foi formado um novo grupo com os estudantes que não estiveram no primeiro encontro que, com mais celeridade, realizaram as mesmas etapas que os demais.

Ao final das apresentações dos grupos foi destinado um momento para os estudantes realizarem a escrita do diário reflexivo e o preenchimento do questionário sobre a experiência com a metodologia da ABP e encerrou-se a aplicação da metodologia da ABP através de estudo de casos na turma.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados coletados foi realizada, predominantemente, dentro de uma abordagem qualitativa, pois optou-se por análise de conteúdo dos diários reflexivos e dos mapas conceituais e buscou-se por evidências de aprendizagem significativa do conteúdo da matéria de ensino e a percepção dos estudantes quanto a metodologia aplicada.

Na escrita dos diários reflexivos verificou-se que tanto no primeiro quanto no segundo encontro, os estudantes pouco falaram sobre os conceitos da temática, pois usaram termos vagos para responder sobre o que aprenderam na aula, como “aprendi sobre pinturas”, “sobre artistas”, apenas alguns usaram termos específicos como “modernismo”, “arte moderna”, “neoclassicismo” e “o belo e o feio na arte”. Esperava-se que os estudantes relatassem com mais detalhes o que tinham aprendido nos encontros.

A aprendizagem dos conceitos ficou mais evidente com as análises dos mapas conceituais e das apresentações dos grupos e foi possível concluir que todos os grupos compreenderam que o estudo de caso tratava de duas formas distintas de representação, pois descreveram a quais



movimentos ou estilos artísticos os artistas citados no caso pertenciam e qual era o contexto desses artistas, e as características dessas representações, bem como refletiram sobre o julgamento da arte pelo público.

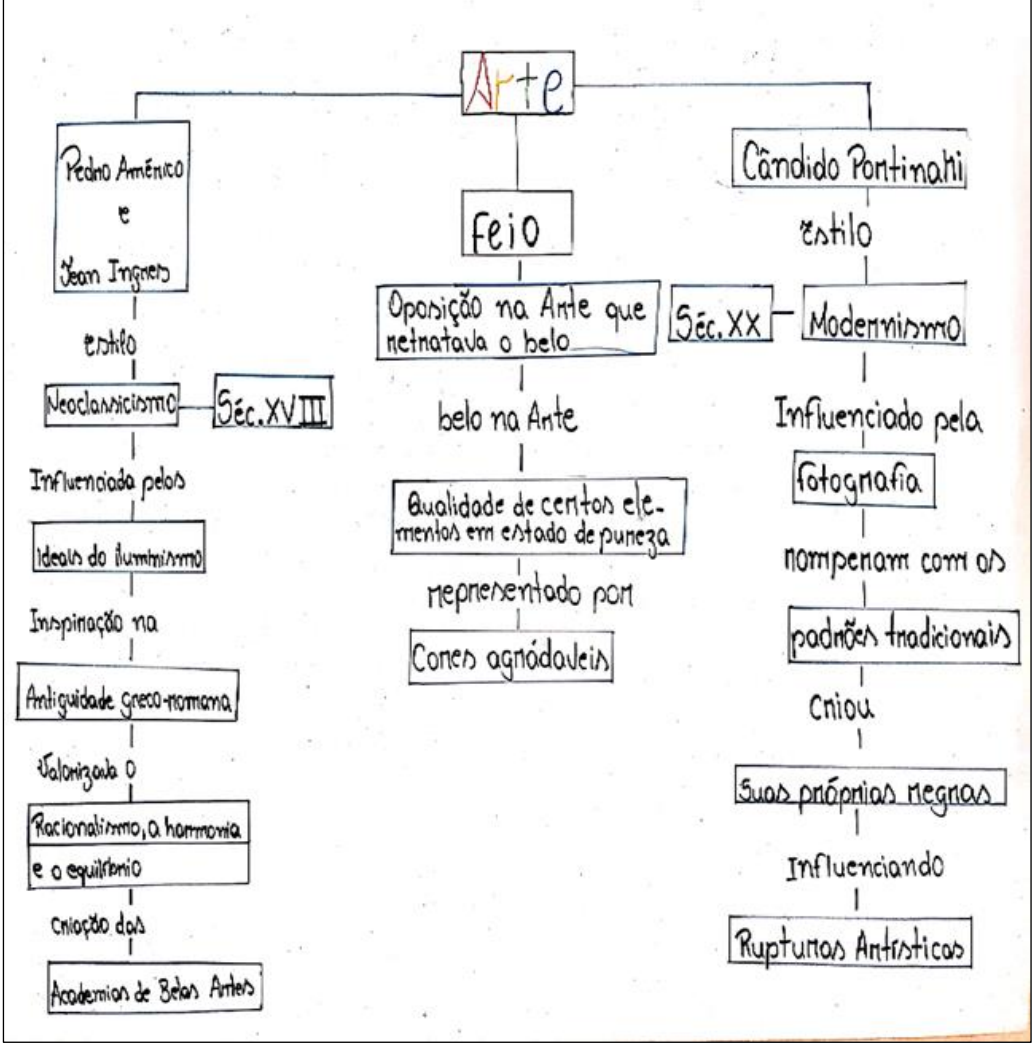
Os grupos apresentaram maior aprendizagem sobre o conceito de neoclassicismo na pintura pois elencaram os conceitos subordinados com maior número de proposições corretas enquanto o conceito de modernismo na arte apresentou menor número de proposições corretas. Embora muitos conceitos apresentados nos mapas conceituais fizessem parte da temática precisavam estar organizados hierarquicamente e apresentando relações conceituais corretas para caracterizar uma aprendizagem. Através do mapa conceitual “o aluno externaliza como está organizando conceitos e relações entre conceitos de uma determinada área de conhecimento. Esta externalização é um reflexo (não necessariamente uma réplica) de sua organização cognitiva nessa área” (MOREIRA, 2013, p. 32).

Moreira (2013), sugere ainda que o estudante possa explicar o seu mapa conceitual de forma escrita ou oral para tornar mais clara a essa organização cognitiva, por isso optou-se por apresentações orais pelos grupos. O que foi muito positivo pois foi possível verificar que os grupos tiveram uma aprendizagem maior que o esperado sobre o conteúdo, pois algumas informações que apareceram na comunicação oral não estavam escritas no mapa conceitual. Através da Figura 01 se observa a construção do mapa conceitual sobre a temática por um dos grupos de trabalho.

Quanto aos aspectos da metodologia, no diário reflexivo os estudantes relataram maior dificuldade na etapa de identificação do problema do estudo de caso e na elaboração do mapa conceitual. E apesar de terem avaliado a atividade de mapa conceitual como um ponto de dificuldade, os estudantes a elegeram como uma das atividades que mais gostaram de realizar.

E quanto ao trabalho em grupo, que é próprio da metodologia, a maioria dos estudantes avaliou positivamente a colaboração e a interação com os colegas. Para Schmidt (1983), através da discussão em grupo os estudantes têm oportunidade de amplificar e aumentar a elaboração de conhecimento. O conhecimento de cada membro do grupo é partilhado por isso se aprende mais coletivamente do que individualmente (HUNG, 2015).

Figura 01: Mapa conceitual representando a solução do problema, elaborados por dos grupos de trabalho.



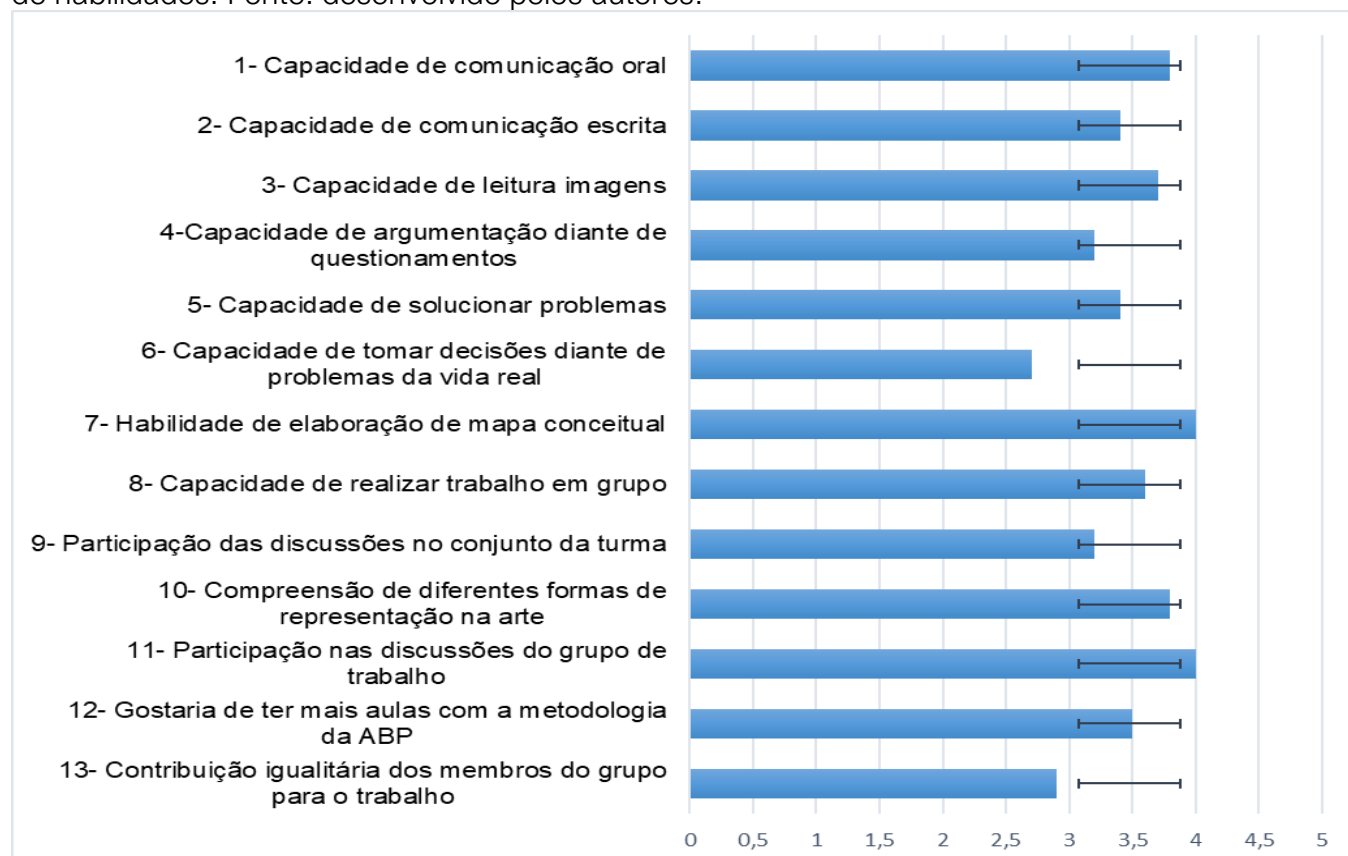
A metodologia não foi interessante ou o esperado para alguns estudantes que disseram que gostariam que fosse mais “dinâmica” e alguns acharam o processo muito “demorado”. Ocorre que quando as equipes adquirem autonomia elas passam a trabalhar cada uma em um ritmo e professor apenas exercerá o papel de tutor. Desta forma, não precisam esperar que todos tenham chegado à resolução de um estudo de caso para darem início a outro ciclo de resolução de problemas.

A metodologia da ABP não pretende somente a aquisição de conhecimento da matéria de ensino enquanto se resolve problemas, pois pretende também o “desenvolvimento de competências de comunicação, de pensamento crítico, de tomada de decisões, de auto e heteroavaliação, entre outras, e não meramente a aquisição conceptual centrada na memorização de conceitos do ensino tradicional” (VASCONCELOS; ALMEIDA, 2012, p. 12).

O questionário respondido pelos estudantes no final da aplicação da metodologia tratou exatamente desses aspectos que são inclusive mais comuns as metodologias ativas, onde espera um desenvolvimento integral dos estudantes e que eles aprendam a avaliar o próprio processo de aprendizagem.

A elaboração do questionário foi baseada no modelo já usado por Sá e Queiroz (2010), Cachinho (2010) e Farias (2017), e foi composto por perguntas fechadas, de múltipla escolha, baseado na escala *Likert*, com 05 opções de respostas. Foram analisados 30 questionários usando a seguinte pontuação para escala: 5 = concordo totalmente; 4 = concordo parcialmente; 3 = indeciso; 2 = discordo parcialmente e 1 = discordo totalmente, e partir da quantificação das ocorrências se realizou a média das respostas, como mostra a Figura 02.

**Figura 02:** Os escores médios das assertivas relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades. Fonte: desenvolvido pelos autores.



Como mostrado na Figura 02, o desenvolvimento de capacidades relacionadas a comunicação oral, itens 1,4,9 e 11, foram bem positivas. O mesmo ocorreu com a comunicação escrita, item 2 e 7, o que inclui a construção do mapa conceitual.



A capacidade de trabalho colaborativo apresentou uma avaliação positiva, mas no que se refere ao trabalho igualitário entre os membros teve uma avaliação um pouco abaixo da média. O que reforça algumas falas do diário reflexivo de que nem todos tiveram o mesmo empenho na realização das atividades.

Quanto a capacidade de solucionar problemas a avaliação foi favorável considerando que os estudantes tiveram a oportunidade de trabalhar com apenas um estudo de caso. Para assimilarem melhor todo o processo de solução de um problema em ABP precisariam de uma experiência mais longa e automaticamente essas habilidades passariam a ser empregadas em outros contextos da vida dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria da aprendizagem significativa é uma grande aliada para uma aprendizagem construtiva na sala de aula e pode ser abordada em diferentes situações de aprendizagem. Contudo, dentro da abordagem da ABP ela atua como complementar pois a ABP já tem essa característica construtiva do conhecimento e isso maximiza a aprendizagem.

Esta experiência realizada com a turma do ensino médio integrado mostrou o quanto a ABP através de estudos de casos colaborou para o desenvolvimento integral dos estudantes, desenvolvendo habilidades e atitudes importantes para o contexto social e profissional, como a atitude colaborativa, a comunicação, a resolução de problemas, a autonomia e a capacidade de aprender a aprender.

Deve-se elucidar que uma experiência isolada não é capaz de desenvolver plenamente as habilidades dos estudantes, principalmente o desenvolvimento da autonomia, pois os estudantes estão habituados a uma aprendizagem dirigida pelo professor o que torna desconfortável esse processo de autodireção e de busca de informações, levando mais tempo para a construção de uma concepção de aprendizagem ativa.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista educação em questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago., 2015.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.



CACHINHO, H. Aprendizagem baseada em problemas: desafios da sua implementação em ambientes de racionalidade técnica. In: **PBL 2010 Congresso Internacional**. São Paulo, Brasil, 08-12 de fev. de 2010.

CHAPPELL, A. Using teaching observations and reflective practice to challenge conventions and conceptions of teaching in Geography. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 31, n. 2, p. 257-268, may, 2007.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, RS, v. 14, n. 01, p. 268-288, 2017.

FARIAS, C. S. de. Aprendizagem significativa no ensino de geografia: os benefícios da aprendizagem baseada em problemas por meio de um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.7, n. 14, p. 224-241, jul./dez., 2017.

HERREID, C. F. What make a good case? In: **Journal of College Science Teaching**, v. 27, n. 3, p. 163-169, jan., 1998.

HERREID, C. F. Can case studies be used to teach critical thinking? In: **Jornal of College Science Teaching**, v. 33, n.1, p. 12-14, may, 2004.

HUNG, W. Problem based-learning: conception, practice, and future. In: CHO, Y. H.; CALEON, I. S.; KAPUR, M. (Orgs). **Authentic problem solving and learning in the 21<sup>st</sup> century**. Spring education innovation book series, DOI 10.1007/978-981-287-521-1\_5, p. 75-92, 2015.

KORTLAND, J. A problem-posing approach to teaching decision making about the waste issue. Utrecht: Cdβ Press – Freudenthal Institute for Science Education (FIsme), Utrecht University – **Fisme series on Research in Science Education**, n. 37, 2001.

LOPES, R. M.; SILVA FILHO, M. V.; ALVES, N. G. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no Ensino Médio e na Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

MAMED, S. (Org.); PENAFORTE, J. (Org.); SCHMIDT, H.; CAPRARA, A.; TOMAZ, J. B.; CARMO e SÁ, H. L. do. **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano edições técnicas, 1996. Tradução para português de Carla Valadares, do original Learning how to learn, Cambridge University, 1984.

SÁ, L. P.; QUEIROZ, S. L. **Estudo de casos no ensino de química**. Campinas: Editora Átomo, 2010.

SCHMIDT, H. G. Problem-based learning: rationale and description. **Medical Education**, n. 17, p. 11-16, 1983.

VASCONCELOS, C.; ALMEIDA, A. **Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino de ciências: propostas de trabalho para ciências naturais, biologia e geologia**. Portugal: Porto Editora, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Grupo de Diálogo 04: Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico.

## **Educação científica e tecnológica através do ensino de impactos ambientais: relato de experiência em um curso de administração integrado**

Rosenir Batista Santos Sena, Mestranda do PROFEPT IFBaiano, [rosebatistass5@gmail.com](mailto:rosebatistass5@gmail.com);  
Fábio Carvalho Nunes, Professor Doutor do IF Baiano, [fabio.nunes@ifbaiano.edu.br](mailto:fabio.nunes@ifbaiano.edu.br).

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Paulo Freire.

### **INTRODUÇÃO**

Muito se têm discutido sobre a veracidade da ciência, as implicações da tecnologia e suas consequências sociais e ambientais. Reconhecer essas inter-relações provenientes de pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento é imprescindível para entender e reclamar como a ciência e a tecnologia impactam na sociedade, nas suas relações produtivas e na manutenção consciente dos ecossistemas necessários para vida.

Para promover o diálogo entre ensino de ciência e educação profissional e tecnológica é preciso primeiro alfabetizar cientificamente os estudantes pela autonomia da ação em pesquisa, a partir do conhecimento contextualizado, possibilitando ao professor a responsabilidade de conduzir o processo de aprendizagem pela perspectiva da construção coletiva do conhecimento, uma prática cognoscitiva de capacidade de conhecer, auxiliar a descobrir (FREIRE, 1996). O aluno por sua, poderá apropriar-se da importância dos estudos de CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, compreendendo o consenso e a negociação que deverá haver na resolução de problemas em benefício à natureza, ao desenvolvimento tecnológico e a coletividade.

Desse modo, para se construir uma cultura de intervenções significativas e democráticas em sociedade, a prática educativa deverá transpor o conteúdo, norteando o aluno para problematizar



sua realidade dialogicamente e, então, interiorizar a responsabilidade da mudança, assumindo em paralelo a autoria do seu conhecimento (FREIRE, 1996).

Santos e Mortimer (2002) enfatizam que os estudos de CTS se encontram em um campo multidisciplinar, porém ainda são abordadas nas escolas com o foco voltado às disciplinas-base, sem as devidas interações com as demais. Isto acentua o posicionamento de Hebermas (1983), segundo o qual a ciência, desse modo, passa a assumir uma legitimação da dominação do homem com o auxílio direto das metodologias das ciências sobre a natureza, pois evidencia em sala de aula o ensino de pesquisa como específico para determinadas áreas, sem a preocupação de desenvolver no aluno a habilidade de problematizar a situação diante do que ocorre em seu entorno, ter uma participação ativa: Tal abordagem minimiza a oportunidade de experimentar as múltiplas possibilidades de construção e desconstrução de sua aplicabilidade com transversalidade de conhecimentos.

No entanto, para que ocorra a ação crítica e transformadora do aluno, como defendida por Freire (1996), é preciso haver mudanças na prática educativa. Deve-se abrir mais espaço para o aluno questionar, numa ação crítica dialética entre professor – aluno, reciprocamente. Procedimentos como esses, são muitas vezes interpretados como descontrole de sala, diante do poder do conhecimento do educador legitimado em anos de estudos, enfraquecido por meio de um questionamento de um estudante.

Fomentar a associação do conteúdo aos problemas reais que afligem a sociedade na qual a escola se encontra e envolver ações concretas de pesquisas que reflitam à intervenção da realidade, implica também problematizar limitações do conhecimento científico para compreender e resolver problemas sociais. É preciso salientar o entendimento outros modelos de desenvolvimento, que busquem satisfazer as necessidades básicas de uma determinada população e não somente a pesquisa que gera lucros econômicos, ensinar e aprender na intencionalidade de uma cultura de participação social (STRIEDER et. al, 2016).

A situação do ensino médio integrado apresenta-se com um agravante: que é a baixa disponibilidade de materiais didáticos desenvolvidos especificamente para esse nível de ensino. O que fortalece o foco de pesquisa para disciplinas básicas, principalmente no que tange a CTSA, e





deixa a desejar no eixo colaboração para construção de materiais didáticos da Educação Profissional e Técnica - EPT de nível médio.

Essa escassez de materiais para EPT acentua a importância dos mestrados profissionais, em atenção ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, que têm desenvolvido pesquisas aplicadas para alunos dos cursos integrados e subsequentes do ensino médio, no intuito do conhecimento além da profissionalização, questionando, pesquisando e ressignificando a aprendizagem.

Esses tipos de programas têm colaborado para ampliação da inserção da educação científica nos eixos profissionalizantes, e é a partir dessa relevante colaboração que se estrutura o desencadeamento desse relato de experiência.

## DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA E PROCEDIMENTOS

As experiências em educação científica e CTSA descritas nesse relato se passam nesse âmbito da EPT, em um curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio, de uma escola pública, denominada de Colégio Estadual Conceição do Jacuípe (CECJ) na cidade de Conceição do Jacuípe – BA. Trata-se de um estabelecimento reconhecido como referência pela Secretaria Estadual da Bahia como escola modelo para aprimoramento curricular e um dos precursores na oferta de educação profissional concomitante e subsequente de ensino médio desde a década de 60, segundo o Projeto Político Pedagógico (2017) do mesmo.

Dentre as disciplinas que compõem o curso Técnico em Administração Integrado, está a de Gestão de Impactos Socioambientais, ofertada na segunda série do nível médio. Seus pressupostos estão diretamente relacionados ao campo do conhecimento de CTSA, pois, sua ementa engloba, conforme estabelece a Diretoria de Organização Curricular e Pedagógica do Estado da Bahia, entre outros parâmetros, a articulação entre impactos ambientais e o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico, bem como a construção de uma consciência crítica diante das questões ambientais e comportamentos de responsabilidade social que contribuam para redução do mesmo.

Partindo desse contexto, durante a Jornada Pedagógica ocorrida em fevereiro de 2019, foi apresentado ao corpo de professores da área técnica o calendário de atividades extracurriculares



obrigatórias, tendo como umas das ações principais a realização da Feira de Tecnologia – Feira TEC, evento que compõe o planejamento de projetos estruturantes das escolas estaduais baianas que ofertam a educação profissional e tecnológica.

Acordou-se o período para realização do evento, em outubro do mesmo ano, bem como uma reestruturação na construção e apresentação dos trabalhos. Embora a Feira TEC estivesse na sua oitava edição, até aquele momento não havia produção científica de qualidade construída pelos alunos que pudesse ser aproveitada para um evento científico, apesar dos mesmos possuírem disciplinas como Metodologia da Pesquisa e Projeto Experimental, além da obrigatoriedade de construção de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Em conjunto, professores e coordenação, acordaram que a Feira de 2019 buscaria uma aproximação das apresentações de eventos científicos e deste modo foram pensadas ações para estimular nos estudantes a percepção e a crença nos seus potenciais de pesquisadores.

Para o início das atividades foi proporcionado um acolhimento propulsor aos estudantes sobre educação científica e tecnológica, no primeiro momento, não foram introduzidos conceitos do que a compunha. A alternativa pensada para iniciação se deu através de uma roda de conversa, ocorrida num dia de sábado, com uma pessoa que viveu um cotidiano próximo da realidade deles, alunos de escola pública numa cidade de economia de base agrícola.

Sendo assim, a convite, a pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, Doutora em Administração, Aleciane Ferreira, realizou um “bate-papo” sobre a sua trajetória de vida, apresentando sua infância de dificuldades, trabalhando no cultivo do sisal desde os 4 anos de idade, e com a fase escolar de base somente iniciada aos 7 anos de idade todo ele desenvolvido no ensino público.

É importante salientar que a convidada enfatizou o incentivo dos professores do ensino médio pela continuidade nos estudos, para a leitura além dos livros didáticos, bem como a busca desses educadores em conscientizar os alunos da importância da pesquisa, do questionamento, da busca de respostas, mesmo em um tempo em que não era tão evidenciada a disseminação da educação científica no ensino médio e, principalmente, em instituições públicas do estado.



A pesquisadora abordou também sua entrada no curso superior em Administração após ser premiada por uma bolsa de estudo do Programa Faz Universitário, oriundo da parceria ocorrida entre as Secretarias de Educação e da Fazenda, que cadastrava os melhores alunos do ensino médio da rede pública estadual para concorrer a bolsas de estudo para universidades e faculdades particulares envolvidas no Projeto de Educação Tributária da Bahia em 2002 (PORTAL UNIVERSIA BRASIL). A partir desse acontecimento, tido como algo remoto para sua realidade, verticalizou os seus estudos para o nível superior, e hoje se encontra doutora na área de Administração.

Esse relato gerou estímulos positivos de forma que após o evento de abertura dinamizou a proposta de promoção científica da construção de um *paper*, um pequeno artigo científico sobre uma disciplina do eixo tecnológico, Gestão de Impactos Socioambientais. Esse trabalho seria desenvolvido durante o segundo e terceiro ciclos letivo, com vista a oportunizar aos estudantes da segunda série do ensino médio integrado, abertura para concretizar os pressupostos trabalhados nas disciplinas de Metodologia e Projeto Experimental, através de uma pesquisa aplicada na área da Administração no campo da gestão de impactos ambientais, analisando a região que residiam e seu entorno.

No entanto, apesar de organizar a nova proposta da Feira TEC, e esta ser vinculada a uma disciplina da área técnica, a primeira barreira enfrentada foi encontrar materiais didáticos que contribuíssem para o estudo de impactos ambientais que trouxessem uma problematização, um pensamento crítico e com linguagem adequada ao nível médio.

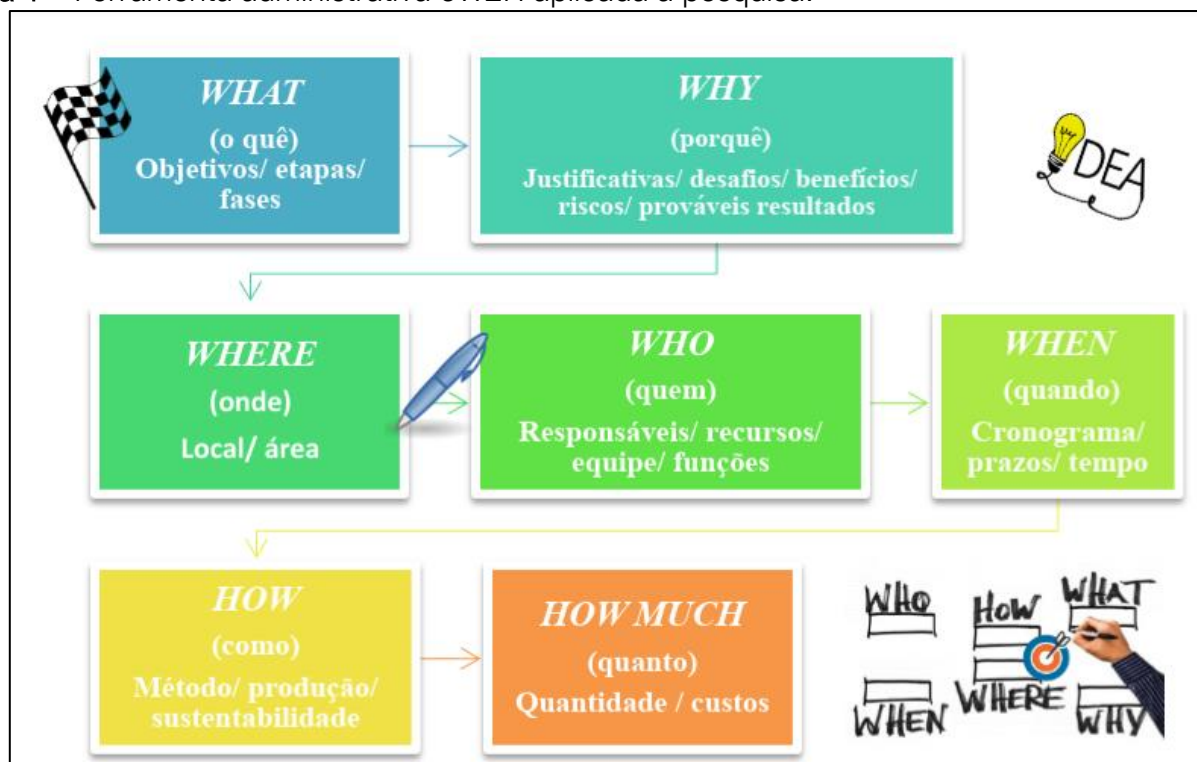
Diante desse dilema, Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, através da parceria com o professor e orientador Doutor Fábio Nunes, especialista e consultor em Avaliação de Impactos Ambientais, auxiliou significativamente no processo de organização de um material didático de apoio para suprir, no primeiro momento, a carência da falta de livros e instrumentos didáticos direcionados a essa área do ensino técnico em administração. Mais tarde, o mesmo serviria de análise teórico-prática, para construção do produto educacional exigido para finalização do mestrado.

O material de apoio desenvolvido foi trabalhado em sala, com aulas organizadas entre três momentos: o primeiro, conceitual, com explanação do professor sobre o conteúdo do referido material; o segundo, reflexivo, por meio das críticas compartilhadas sobre o que aprenderam e o

paralelo com a realidade dos estudantes; o terceiro, de questionamentos, com a elaboração de listas de perguntas e problemas sobre impactos ambientais sem ainda respostas devidas, que ocorressem na sua cidade de Conceição do Jacuípe.

A cada avanço no assunto, era trabalhada a prática dos três momentos, e o terceiro sempre apresentava uma etapa de pesquisa científica, de acordo com as normas da ABNT e das aulas de Metodologia da Pesquisa e Projeto Experimental trabalhadas por outros professores colaboradores da escola. Assim os alunos foram cumprindo cada etapa da ferramenta japonesa de qualidade 5W2H, que é um plano de ação (FRANKLIN, 2006), muito utilizada na área administrativa e que também fora adaptada para orientação de etapas de execução e implementações para pesquisas científicas.

Figura 1 – Ferramenta administrativa 5W2H aplicada a pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores. Imagens de domínio público.

As primeiras impressões relatadas pelos alunos na construção do *paper*, cuja a temática geral era a avaliação de impactos ambientais na cidade de Conceição do Jacuípe, foram de estarem conseguindo colocar em prática a matéria de Metodologia da Pesquisa a partir de problemas que eles conhecem há anos. Com isso, constatou-se primeiramente uma diminuição, na proporção dos



avanços da pesquisa, das dificuldades como leitura científica, entendimento da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas e, noções de plágio.

Importante salientar que foi exposto aos estudantes que a pesquisa aplicada, muito utilizada no campo administrativo, fora apenas o marco para o início do fazer científico, os primeiros passos para uma alfabetização científica, mas que existem inúmeras formas metodológicas de pesquisa relevantes.

Na escola era percebido, por muitos professores e alunos de outras turmas, na linguagem, nas atitudes, o aumento do interesse deles em pesquisas. Houve mudanças na perspectiva da escrita científica após pesquisa de campo, ficando constatado que estava havendo uma interação entre as matérias de Metodologia, Experimental e Gestão no contexto dos impactos ambientais.

A pesquisa ocorreu de forma individual, por escolha dos alunos, e os temas delimitados foram resultantes da temática principal, Impactos Ambientais.

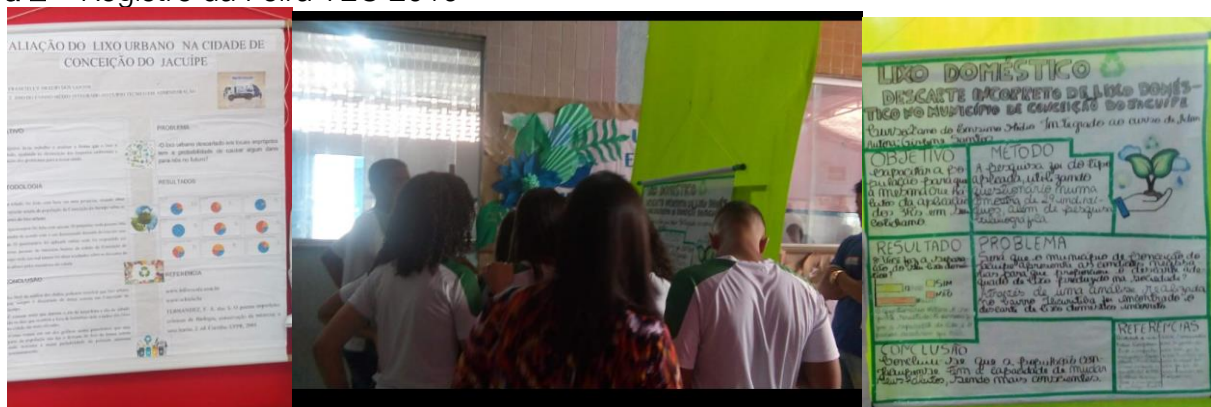
#### **Quadro 1** - Listagem de temas dos *papers* apresentados na Feira TEC.

1. A convivência com a expansão desestruturada da cidade de Conceição do Jacuípe e seu impacto ambiental negativo;
2. A contaminação do lençol freático por conta dos cemitérios na cidade de Conceição do Jacuípe;
3. Análise do gerenciamento de resíduo hospitalar em Conceição do Jacuípe;
4. Avaliação de impactos ambientais provindos de restos de materiais após construção civil no município de Conceição do Jacuípe;
5. Avaliação do lixo urbano na cidade de Conceição do Jacuípe;
6. Consciência ambiental nas construções civis de Conceição do Jacuípe: construir sem destruir;
7. Descarte incorreto de lixo doméstico na cidade de Conceição do Jacuípe;
8. Descarte incorreto de lixo doméstico num município rural;
9. Descarte de lixo eletrônico e suas consequências ao meio ambiente: avaliando o município de Conceição do Jacuípe;
10. Impacto causado pelo descarte de lixo orgânico no meio ambiente presente em Conceição do Jacuípe;
11. Impacto do lixo hospitalar infectante na cidade de Conceição do Jacuípe;
12. Impactos ambientais causados através de um cemitério: análise na cidade de Conceição do Jacuípe;
13. Impacto da poluição sonora no cotidiano da população de Conceição do Jacuípe-Ba;
14. Impactos das sacolas plásticas no meio ambiente: algumas impressões na cidade de Conceição do Jacuípe;
15. Problemas causados pela falta de uma rede de escoamento de água numa cidade rural do interior da Bahia;
16. Uso e descarte indevidos de canudos plásticos na feira de Conceição do Jacuípe.

Fonte: Os autores (2019).

Para primeira experiência, tanto da escola quanto dos alunos, pode-se considerar o nível de pesquisa e escrita como muito bom. Mas, reconhecendo que melhorias na continuidade da pesquisa seriam necessárias, sempre, a qualquer pesquisador, os alunos demonstraram consciência desse fato, que é o interessante, valioso e emancipatório.

Figura 2 – Registro da Feira TEC 2019



Fonte: Imagens arquivo pessoal dos autores (2019).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A turma possuía um total de 24 alunos, mas durante o desenvolvimento dos *papers* apenas 16 perseveraram e daqueles que desistiram, 2 recusaram-se a fazer outra atividade substituta. Isso demonstrou que existiram falhas na aplicação em alguma etapa do planejamento de ensino e aprendizagem, o que causou um incômodo de como e que abordagem seria mais adequada para alcançar uma maior quantidade de estudantes dispostos a pesquisar.

O trabalho desenvolvido para o projeto estruturante do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico, a Feira de Tecnologia - Feira TEC, iniciou-se no dia 04 de maio 2019, começo do II ciclo letivo e teve sua culminância em 30 e 31 de outubro do mesmo ano no III ciclo, por meio da exposição de *banners*, com tamanho e escrita em conformidade ao padrão da ABNT, porém confeccionados com papel metro, cabo de vassoura para dar sustentação, lápis de cor, caneta hidrocor e marcador de texto, pois não havia recursos disponíveis para produzi-los em gráfica.

Os alunos de outras turmas da escola e os visitantes do nono ano do Ensino Fundamental II de outras instituições públicas e particulares do município que veem à escola como referência para estudos no Ensino Médio, demonstraram interesses, pelas pesquisas e do mesmo modo os



professores dessas instituições elogiaram o pioneirismo da escola em pesquisas científicas aplicadas na região.

O mais interessante de todo processo foram os relatos de felicidade e satisfação dos estudantes pelo reconhecimento de colegas e professores da pesquisa deles. Tiraram fotos para colocar em *status* de redes sociais e no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Na semana após as apresentações, realizou-se uma nova roda de conversa, agora analisando os *feedbacks* daquilo que foi trabalhado em sala. Os estudantes que não participaram, preferiram não se pronunciar, mas ficaram em sala ouvindo atentos os outros. Os que participaram relataram que o material didático foi importante para ter um referencial teórico em mãos para estudar e consultar, além de dialogar sempre com sugestões e curiosidades.

Informaram que a pesquisa aplicada na cidade que estudam e vivem ajudou muito a entenderem as matérias de Metodologia da Pesquisa e Projeto Experimental e que se sentiram importantes apresentando algo que eles escolheram pesquisar, recebendo elogios e incentivos para continuarem. Desses alunos, dois foram convidados pelos professores da PROSUB – Profissional Subsequente e PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos (turmas noturnas) para apresentarem seus relatos de constatação de suas pesquisas, dificuldades enfrentadas e sugestões para quem estava começando a empreitada de iniciação científica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho com um grupo de adolescentes do Ensino Médio Integrado permitiu constatar que para a formação e condução técnica pode-se e deve-se ter uma perspectiva além da preparação para o mundo do trabalho. O fato de aprender uma técnica, um procedimento técnico administrativo, ou de qualquer outra área não deverá ser visto como imposição futura de atuação, mas como um conhecimento a mais que pode ser adaptado a outros, e o estudante ter a liberdade de optar na sua aplicação.

O interessante foi observar que este trabalho promoveu impactos benéficos aos estudantes, até mesmo aqueles que não finalizaram o processo. Vale salientar também a importância da



colaboração da orientação que foi além, construindo participativamente o conteúdo da disciplina, bem como a interdisciplinaridade na construção de uma promoção de educação científica com mais qualidade e engajamento. O suporte final dos professores de Português, Inglês e Projeto de Vida para análise da redação científica e formulação do *abstract* foi de uma grande contribuição para a conclusão da atividade.

Tal experiência denotou a importância do estudante adquirir as habilidades de pesquisar, interpretar e realizar levantamentos de dados científicos comprovados. Premissas essas que concedem qualidade ao ensino de EPT – Educação Profissional e Tecnológica, pois proporciona ao estudante do ensino médio integrado uma educação mais crítica, interdisciplinar, um conhecimento relevante e aplicado, e não apenas voltado para formação da força de trabalho.

Contudo, ainda existe o desafio de rever as práticas do professor e este investigar, a partir das observações e conversas, os pontos adversos, para conseguir reverter a importância do esforço da construção da educação científica em não desistência. Esses acontecimentos atenuaram a necessidade da segunda fase do programa do mestrado, que é o compromisso da construção de melhor planejamento de aula, ou seja, uma sequência didática, a partir de uma metodologia ativa, da qual os alunos participem mais direta e criticamente na construção do conhecimento.

Esse material também poderá servir de apoio aos professores da área técnica, pois muitos não possuem conhecimento pedagógico específico pela formação de bacharelados e tecnólogos, como também pela escassez de materiais didáticos em EPT direcionado ao público do Ensino Médio Integrado. Atualmente, o que mais ocorre é a constante tentativa de adaptar recursos e literaturas do nível do superior para os estudantes do nível médio técnico.

Erros e acertos importantes que contribuem para a reflexão crítica do ensino e aprendizagem, que fazem do professor um importante questionador das suas práticas, um investigador em busca de resultados sustentáveis, viáveis e responsáveis socialmente, confirmando, portanto, a máxima da metodologia freiriana (1996) de que quem ensina aprende, ao ensinar, ao passo que quem aprende, também ensina, ao aprender.

## REFERÊNCIAS

COLÉGIO ESTADUAL CONCEIÇÃO DO JACUÍPE. *Projeto Político Pedagógico*, 2017.





FRANKLIN, Yuri; NUSS, Luiz Fernando. **Ferramenta de Gerenciamento**. Resende: AEDB, Faculdade de Engenharia de Resende, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência enquanto “ideologia”**. In: BENJAMIN, W., HORKHEIMER, M., ADORNO, T.W., HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 110-132, Dez. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172000000200110&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172000000200110&lng=en&nrm=iso). Acessado em: 03 de set. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Diretoria da Organização Curricular e Pedagógica – DIROPE**. Ementa – Técnico em Administração 2018.2. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/>. Acessado em: 31 de ago. 2020.

STRIEDER, R. B. et al. **A educação CTS possui respaldo em documentos oficiais brasileiros?** Rev. ACTIO, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 87-107, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 01 de set. 2020.

UNIVERSIA BRASIL. **Faz Universitário oferece mais de cem bolsas de estudos**. Notícia replicada do Correio da Bahia. Disponível em: <https://www.universia.net/br/actualidad/bolsas-de-estudo-e-subsidios/faz-universitario-oferece-mais-cem-bolsas-estudo-539458.html>. Acessado em 28 de ago. 2020.



## Grupo de Diálogo 04 Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico

### **A feira de ciências: sustentabilidade e empreendedorismo como propulsores de pesquisa no ensino médio integrado no CETEP do Recôncavo Jonival Lucas**

Débora Gomes Gonçalves, Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas – Sapeaçu - BA. [deboralg.03@gmail.com](mailto:deboralg.03@gmail.com);

Saul Lomba Bulhosa Oliveira, Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas – Sapeaçu - BA. [saul.oliveira@nova.educacao.ba.gov.br](mailto:saul.oliveira@nova.educacao.ba.gov.br).

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Paulo Freire.

#### INTRODUÇÃO

A proposta da I Feira de Ciências e Tecnologias do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) do Recôncavo Jonival Lucas, localizado na cidade de Sapeaçu - BA nasceu do pensamento de que “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 1996, p. 69). É justamente por isso que a temática proposta foi: Sustentabilidade e Empreendedorismo, buscando provocar os nossos alunos e professores a refletirem sobre a necessidade urgente de repensar nossa relação com a natureza principalmente a partir da nossa realidade imediata e das comunidades onde os alunos estão inseridos.

Dessa forma, a temática da feira foi disparada para todas as turmas do ensino médio integrado e para os professores orientadores de cada turma, a fim de que voltassem seus olhares para suas experiências e itinerâncias naquela comunidade. Não buscamos simplesmente inquietar e constatar realidades distantes, pelo contrário, provocamos a pensar a sustentabilidade e o empreendedorismo dentro das vivências e experiências dos educandos, por sabermos que enquanto escola precisamos “respeitar os saberes com que os educandos - sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária.” (FREIRE, 1996, p.30).



Partimos desses princípios por compreender que a proposta de um ensino médio integrado vislumbra uma formação Omnilateral e Politécnica. Isso representa para nós a necessidade de fomentar uma formação nas múltiplas dimensões, de forma a garantir que nossos alunos tenham “a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção.” (RAMOS, 2017, p. 36). Assim, os saberes comunitários, as suas dinâmicas e necessidades, tornaram-se objeto de pesquisa para que os alunos propusessem soluções empreendedoras ou mesmo sistematizações desses conhecimentos, compreendendo assim, como Simson *et al.* (2001, p.27) que os espaços não formais de educação se constitui como o local onde o aluno aprende através da prática, de sua vivência com o mundo, da percepção daquilo que o rodeia.

Nesse sentido, a escola deve funcionar como esse espaço de conscientização, sensibilidade e liberdade, onde a o educar seja um ato político, que rompa com o paradigma da escola tradicional e forme o sujeito. Sujeito esse que é autor de sua própria transgressão e liberdade, consciente que os saberes que foram gerados com a sua vivência são fundamentais para a transformação de seus espaços de convívio social (HOOKS, 2013, p. 22).

Por isso a realização da Feira de Ciência no CETEP ganha importância. Por compreender que esse espaço deve ser verdadeiramente democrático e funcional, gerando um aprendizado que foi construído a partir de uma prática pedagógica, em um ambiente educacional que não dissocia a educação de uma reflexão crítica a partir da problematização dos fenômenos que acontecem na sociedade.

## DESENVOLVIMENTO

A Feira de Ciência: Sustentabilidade e Empreendedorismo buscou “respeitar a leitura de mundo do educando [...] como ponto de partida para compreensão do papel da curiosidade [...] como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento” justamente por pensar a feira numa perspectiva de inquietação para a curiosidade, imprescindível na construção de conhecimento através da pesquisa. Assim, ao passo que provocamos os alunos a olharem para suas comunidades, buscamos fazer com que eles reconhecessem e identificassem os saberes populares e se inquietassem para sistematizá-los, ao passo que também buscassem empreender alternativas sustentáveis para problemas identificados nas comunidades procurando relacionar com suas formações profissionais em curso.

Para alcançarmos e garantir que a feira percorresse esse caminho, ela foi organizada em algumas etapas que aconteceram do mês de julho ao mês de setembro do ano letivo 2019, tendo seu empreendimento no dia 20 de setembro aberto a comunidade e escolas de diferentes níveis de ensino da cidade de Sapeaçu - BA, públicas e privadas. Afinal, conhecimentos e pesquisas precisam de espaço de socialização e divulgação. A figura 1 mostra algumas imagens desse espaço de socialização.

Figura 1. Momentos de socialização da feira de ciências: sustentabilidade e empreendedorismo



01 - Automação residencial para economia de energia.



02 - Protótipo de reservatório sustentável com aquecimento solar.



03 - Controle de acesso interno para a escola.



04 - Plantas medicinais/ visitação dos alunos da Pestalozzi.



05 - Escola sustentável – projeto agroecológico.



A primeira etapa foi a designação de orientadores para cada turma, assim os professores deveriam cumprir o papel de problematizadores e propulsores dessa curiosidade e desse olhar dos alunos para a realidade local. Em seguida, estipulamos um tempo para a sensibilização da temática e para que as turmas buscassem dentro das comunidades seu objeto de pesquisa, utilizando rodas de conversas, palestras e vídeos para esse momento. Posteriormente os alunos deveriam sistematizar suas pesquisas e construir a forma de divulgação da mesma.

Vale aqui ressaltar que, enquanto escola localizada em zona urbana, atendemos majoritariamente alunos oriundos do campo, nesse sentido faz-se necessário buscar uma educação de valorização do espaço campesino e de suas extensões naturais que envolvem a área rural, fazendo-os problematizar o contexto de trabalho do campo, compreendendo sempre que o que se tem hoje como modelo é fruto de um processo histórico e é justamente por isso que os projetos idealizados pelos estudantes estão muito ligados ao campo.

Todo o processo de concepção do projeto foi gerado a partir de ideias trazidas pelos estudantes e atenderam aos objetivos iniciais do que se pretendia alcançar com a Feira de Ciências, que foi a promoção de uma educação científica, possibilitando a formação de um estudante crítico, criativo e autônomo. Durante o decorrer das atividades, os educandos foram supervisionados pelo professor coordenador de cada turma.

Os subtemas foram escolhidos através de uma intermediação entre professor coordenador e estudantes. Foram levados em conta características como: relevância social, capacidade de reprodução pela comunidade, baixo custo, reaproveitamento de materiais e cooperativismo. Os subtemas escolhidos são demonstrados no quadro 1.

Empreender a feira de ciência tendo as premissas supracitadas, foi desafiador, mesmo porque tanto nós docentes quanto os discentes carregamos resquícios entranhados, advindos, muitas vezes, de um processo de ensino-aprendizagens da educação bancária, da educação pelas narrativas de um único detentor de conhecimento representado historicamente na figura do professor. Assim, toda construção da feira permeou processos de negociações e reflexões de ambos os lados, dos docentes que estavam ali como provocadores e não simplesmente como transmissões e dos discentes que precisavam reconhecer-se como sujeito e agente do seu próprio



conhecimento, afinal ensinar e aprender não é transferência como já defendia Freire (1996, p. 96) pelo contrário, é processo dialógico.

#### Quadro 1. Subtemas selecionados

<b>Turma</b>	<b>Subtema das Estações</b>
<b>1º Ano de Informática</b>	<b>Reservatório de Água Sustentável</b>
<b>1º Ano de Informática</b>	<b>Escola Sustentável</b>
<b>2º Ano de Informática</b>	<b>Controle de Acesso interno</b>
<b>2º Ano de Informática</b>	<b>Automação Residencial</b>
<b>1º Ano de Logística</b>	<b>Reutilização de utensílios para cultivo de mudas e plantas fitoterápicas</b>
<b>2º Ano de Logística</b>	<b>Utilização da produção de Cítricos da região na produção de sabão</b>
<b>2º Ano de Logística</b>	<b>Logística Reversa na Feira Livre de Sapeaçu</b>
<b>1º Ano de Administração</b>	<b>Treinamento Funcional no Ambiente Escolar</b>
<b>2º Ano de Administração</b>	<b>Alimentação Saudável e Adubo Orgânico</b>

Tivemos momentos de reunião de turma com professores e coordenação. Foram vários momentos de reencaminhamentos e retomadas, mas que foram muito válidos, exatamente porque precisamos a cada projeto e a cada intervenção pedagógica, repensar a escola como espaço de aprendizagens colaborativas e os alunos precisam de uma formação nas diferentes dimensões, exatamente para perceber-se enquanto sujeito que pode transformar sua realidade.

No dia do evento as atividades foram intercaladas com atividades culturais e a escola esteve das 8 até as 18 horas aberta a visitação das estações. Os alunos se revezaram em turnos para garantir descanso e continuidade das atividades, além de provocá-los a dominar sua própria pesquisa. Visitando cada estação percebemos alunos dos diferentes perfis apresentando seus trabalhos com propriedade e percebemos que esse movimento na escola mostrou inclusive a eles que aprendizagem é dinâmica, é apropriação.

Ao final do projeto, em reunião com líderes de turma fizemos um levantamento e reflexão sobre a feira para validar sua replicação ou repensar sua validade. Nessa reunião uma das frases mais interessantes foi “Já participei de muitas feiras de ciência nas escolas onde estudei, mas nunca



tive um processo de pesquisa, de relato, de diário de bordo como aqui na escola! Isso é enriquecedor!”. De fato, com todas as nuances e negociações na busca de trilhar caminhos dessa validação do saber discente e da pesquisa saímos da feira pensando que este é o caminho que devemos seguir para efetivar a integralidade curricular do ensino médio integrado e do ensino pela pesquisa.

Além disso, inscrevemos três trabalhos na Feira de Ciências da Bahia (FECIBA), dos quais dois foram selecionados para apresentação no evento: O Cantinho Orgânico Alimentação Saudável e Adubo Orgânico e o Controle de Acesso interno desenvolvido pelas turmas de administração e informática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O evento mobilizou toda a comunidade escolar, associações e empresas que puderam contribuir para a melhoria dos projetos, e dos modelos produzidos para serem aplicados no empreendedorismo local. Foram realizadas entrevistas com moradores, líderes comunitários além dos próprios alunos de comunidades pesquisadas que se dispuseram a colaborar na pesquisa de outras turmas.

A principal conquista com a realização deste projeto foi proporcionar aos estudantes um projeto que pudesse envolver de fato a comunidade, tanto na sua vivência quanto em sua concepção, dessa forma a escola se transformou em um espaço de aprendizado para pais, alunos e funcionários, bem como toda a comunidade da cidade.

Utilizamos o diário de bordo como um dos instrumentos avaliativos, visto ser ele uma ferramenta pedagógica que registra as reflexões estudantis durante as etapas do processo, bem como um instrumento de pesquisa. No diário de bordo, os estudantes registraram informações de como ocorreu a concepção do trabalho até a apresentação dos resultados, trazendo também ideias surgidas e que não foram pensadas no início do trabalho de pesquisa.

Foi perceptível a mudança de comportamento dos estudantes, eles estavam mais motivados e dinâmicos com a realização da Feira de Ciências e Tecnologia, apresentando diversas construções para os projetos, sempre focando o potencial que as ideias possuíam para solução de problemas existentes na comunidade local, principalmente no campo da sustentabilidade.



Para Simson *et al.* 2001, é extremamente importante os educadores estarem atentos quanto a utilização de práticas não-formais de educação, pois elas precisam estar associadas a uma prática progressista e reflexiva que corroboram na construção de sujeitos emancipados e críticos, comprometidos com o social.

A mudança de comportamento dos estudantes reverberou na quantidade de projetos executados que tinham relação ao modo de vida dos estudantes e/ou que foram construídos através de uma validação e valorização dos saberes populares que os estudantes carregam, mas tinham dúvida de sua eficácia.

Chassot (2018) alerta para o desaparecimento dos conhecimentos empíricos trazidos por grupos populares, devido aos sistemas modernos carregarem consigo um preconceito estrutural a esses grupos. Portanto há uma necessidade de se buscar uma conscientização e valorização dos saberes populares, demonstrando como ele está distribuído nos diferentes contextos sociais e gerando conhecimento sobre sua construção histórica.

Outro importante ganho com a realização da Feira de Ciências foi a geração de projetos que pudessem ser aplicáveis e replicáveis dentro de suas próprias áreas de formação profissional, que tivessem uma preocupação na dimensão ambiental, que facilitassem e estimulassem o processo de trabalho na comunidade e o empreendedorismo local.

## REFERÊNCIAS

- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2018. Cap. 8, p.218-243.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- RAMOS, Marise N.. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.
- SIMSON, O. R.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. **Educação Não Formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.





## Grupo de Diálogo 04: Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico

# Vivências de estudantes da disciplina tecnologias educacionais em saúde do Mestrado Profissional da Universidade Pública Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

Alex Basílio da Silva, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS; [alex.basilio@unigran.br](mailto:alex.basilio@unigran.br)

Jair Brito da Costa, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS; [jair.costa@ifms.edu.br](mailto:jair.costa@ifms.edu.br)

Janaina Monteiro Candeloro Gonçalves, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS;

[janamcg@hotmail.com](mailto:janamcg@hotmail.com)

Rogério Dias Renovato, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS;

[rrenovato@gmail.com](mailto:rrenovato@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Paulo Freire

## INTRODUÇÃO

### *MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO EM SAÚDE*

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES, 2019), o Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda na área de atuação do profissional (CAPES, 2019).

Seu objetivo, ainda conforme a CAPES (2019), é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas. Consequentemente, as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico.



O Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional Ensino em Saúde (PPGES) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tem o intuito de fortalecer o trabalho interdisciplinar no âmbito do Ensino, da Educação e da Saúde e divulgar as pesquisas em andamento e direcionar os futuros projetos.

Segundo o projeto pedagógico do PPGES, sua história está vinculada ao Curso de Enfermagem da UEMS, que teve início em 08/08/1994, e foi reconhecido em agosto de 1997, tendo como compromisso a formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde (SUS) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019).

O PPGES possui duas linhas de pesquisas: Formação em Saúde e Práticas Educativas em Saúde. A primeira visa estudar, pesquisar e problematizar situações relacionadas com a formação em saúde, inicial, permanente e técnica, seja em suas dimensões curriculares, avaliativas e/ou de ensino-aprendizagem. A linha de pesquisa Práticas educativas em Saúde abrange a investigação, implementação e avaliação de práticas desenvolvidas junto a diferentes segmentos de coletividade no campo da Educação em Saúde. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019).

O PPGES está situado na Unidade Universitária de Dourados, região sul do Mato Grosso do Sul. O mestrado tem a duração de 24 meses para sua integralização. O objetivo do PPGES é produzir conhecimento no Ensino em Saúde no campo de práticas educativas que são desenvolvidas em diferentes contextos da educação formal e não formal, bem como no âmbito da formação profissional para a área da saúde, visando à formação de recursos humanos com elevada qualidade técnica para o trabalho de pesquisa, docência, assistência e intervenção em todos os níveis de ensino e atenção à saúde (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019).

O perfil do profissional a ser formado compreende: profissional com visão crítica, ética e reflexiva, capaz de realizar cuidado em saúde no contexto do SUS, de forma fundamentada e sistematizada, com visão integral do ser humano, atendendo às peculiaridades regionais; estar apto a produzir conhecimento sobre ensino em saúde atuando de forma reflexiva e ética, intervindo sobre os problemas da prática profissional e implementando ações transformadoras nos cenários da (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019).



Diante das alterações nas formas de conceber o ensino e produzir conhecimento ou lidar com a informação de fácil acesso, algumas instituições e profissionais de ensino passaram a refletir sobre processos educativos e a forma como são organizadas e planejadas as aulas, os módulos, os cursos e o ensino no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Afinal, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos provocam a lidar com um espaço e tempo pedagógico global.

Neste relato de experiência, estudantes do PPGES apresentam a disciplina de tecnologias educacionais em saúde e as ferramentas tecnológicas através dela experienciadas. Destacou-se o fato de que estes instrumentos são voltados à educação à distância e que na confluência com o pico da pandemia da COVID 19, não foram apenas úteis como necessárias devido à passagem das aulas presenciais para o modelo a distância, sobressaindo a ferramenta Moodle, emergindo nos protocolos necessários para a produção de uma videoaula e concluindo com práticas pedagógicas e estratégias de gamificação como o kahoot.

#### *DISCIPLINA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM SAÚDE – TES*

A disciplina Tecnologias Educacionais em Saúde - TES - é uma disciplina que integra o novo Projeto Pedagógico do PPGES, reformulado pela Deliberação CPPG/CEPE-UEMS Nº 268, de 26 de agosto de 2019. Trata-se de uma das disciplinas obrigatórias do programa, vinculada às duas linhas de pesquisa, constando no quadro das disciplinas gerais. Possui carga horária de 60h e equivale a 4 créditos de um total de 19, em disciplinas obrigatórias. Sua ementa está organizada da seguinte forma: Abordagens conceituais sobre Tecnologias Educacionais; Tecnologias educacionais em saúde: concepções e aplicações; Tipologias de tecnologias educacionais em saúde, e; Desenvolvimento de tecnologias educacionais em saúde (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019).

A disciplina TES é ministrada por três professores do corpo docente permanente do PPGES, consistindo em uma novidade no programa, e condizente com a proposta do PPGES, que tem como prerrogativa para sua conclusão, a produção de um produto educativo em saúde. Este produto deve ser aplicável, e capaz de contribuir com as diversas possibilidades de ensino em saúde.

Segundo o Dicionário Crítico de Tecnologias Educacionais em Saúde (SILVA et al. 2019), o conceito de tecnologia educacional é, no campo da educação, um dos mais plurais ou híbridos, pois ao ser inserido em ambientes de ensino, assume uma vasta atuação, que vai desde a sua aplicação



no processo de ensino-aprendizagem até a gestão administrativa. O desenvolvimento de tecnologias educacionais em saúde vem no sentido de auxiliar no processo de entendimento de conteúdos e melhorias metodológicas que necessitam de ferramentas específicas para facilitar a aplicabilidade de protocolos relacionados à educação em saúde (SILVA et al. 2019).

Os produtos técnicos educativos em saúde, no âmbito do PPGES, constituem-se em tecnologias educacionais em saúde, e seu desenvolvimento é condição para a integralização do mestrado. Segundo o Projeto Político do Programa (2019), as TES a serem desenvolvidas podem “envolver mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual (livros didáticos ou paradidáticos e outros); materiais interativos; atividades de extensão (cursos, oficinas e outros) e desenvolvimento de aplicativos educativos” (Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino em Saúde, Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Dourados, 2019). Portanto, as TES incluem não apenas as ferramentas digitais, e sim, outras possibilidades que venha auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, na área de ensino em saúde (SILVA et al., 2019).

Para dar aporte metodológico ao desenvolvimento das tecnologias educacionais, optou-se na disciplina de TES, pelo percurso teórico e metodológico pautado no Design Instrucional, apresentado por Andrea Filatro e colaboradores em suas obras “Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia (2010)” e “Produção de conteúdos educacionais (2015). Segundo a autora, o design instrucional consiste de uma ação intencional e sistematizada de ensino, na qual envolve planejamento, desenvolvimento, utilizando-se “de métodos, técnicas e atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos (SILVA et al., 2019).

O objetivo deste trabalho foi refletir acerca das tecnologias educacionais e sua aplicabilidade no ensino em saúde, assim como no desenvolvimento destes artefatos, baseados em Design Instrucional, durante o percurso de realização da disciplina de tecnologias educacionais em saúde, no PPGES/UEMS, Unidade de Dourados, no primeiro semestre de 2020.

## METODOLOGIA



Trata-se de um relato de experiência, descritivo e reflexivo, elaborado no contexto da disciplina Tecnologias Educacionais em Saúde do PPGES/UEMS, Unidade de Dourados, e ministrada no primeiro semestre de 2020.

Este estudo foi resultado da vivência e percepções de três mestrandos, alunos regulares do PPGES, e suas experiências e reflexões nesta disciplina durante a pandemia do Covid-19.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### CONTEXTUALIZAÇÃO

No ano de 2020, nove candidatos foram selecionados para ingressar no Mestrado Profissional-Ensino em Saúde - PPGES. O calendário previa início das aulas em março, mas logo após as primeiras aulas, a universidade suspendeu as atividades presenciais devido à pandemia do Covid-19.

No entanto, toda crise é também uma oportunidade. Apesar de vivermos em uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos, onde a comunicação e a informação acontecem de forma rápida e convencional, o avanço da pandemia levou escolas e universidades a rever suas metodologias de ensino. Com o fechamento das instituições, da noite para o dia, professores e estudantes tiveram que encontrar novas formas de lecionar e aprender, como também colaborar para fortalecer a cultura digital e avançar rumo a uma nova educação.

Neste contexto, os mestrandos foram inseridos no universo das aulas não presenciais, através da plataforma Moodle - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos) e outras tecnologias de transmissão simultânea de imagem e som. O Moodle é uma plataforma de aprendizagem à distância baseada em software livre. Nesta linha, existem diferentes nomenclaturas para definição de sistemas voltados à educação, interligados à internet, como o SGA - Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem ou o AVA. Por ser um espaço aberto, livre e gratuito, que pode ser carregado, utilizado, modificado e até distribuído, faz com que seus usuários também sejam seus “construtores”, pois, enquanto o utilizam, contribuem para sua constante melhoria (Helena; Guimarães, 2009).



Além do Moodle, as aulas não presenciais, utilizaram-se de três outras tecnologias: a Plataforma Zoom (*Zoom Vídeo Communications*), o Hangouts (ferramenta do Google) e o serviço de Videoconferência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, via Portal CAFe. São todas ferramentas síncronas, caracterizadas pela interação professor e alunos, com a transmissão e recepção de som e imagem em tempo real e atividades com data e hora marcadas para acontecer.

As aulas iniciais foram marcadas pela aproximação aos conceitos e aplicabilidades das tecnologias da informação e comunicação no ensino em saúde. As leituras e discussões transcorreram sob a ótica dos autores de referência e *expertise* dos professores, com foco direcionado às nossas propostas de trabalho e às possibilidades de desenvolvimento de novos produtos educativos.

Após esta etapa, já com as aulas não presenciais, fomos apresentados e pudemos experimentar a construção e utilização de três tecnologias aplicadas à educação: o Hipertexto, a Vídeoaula e o Kahoot. Neste trabalho, daremos ênfase às últimas duas tecnologias supracitadas.

## VIDEOAULAS

Dentro da disciplina de TES, como proposta de atividades, tem-se a criação de videoaulas. Para tanto, cada mestrando ficou responsável por criar uma videoaula, de três a cinco minutos, sobre um assunto de sua escolha. O desenvolvimento da proposta foi feito em duas etapas, roteirização e a produção de mídia propriamente dita.

O roteiro foi indispensável porque, além de ser utilizado na edição/finalização, é também uma forma de organizar as ideias que serão apresentadas na videoaula. O modelo escolhido foi simples, em planilha do tipo Excel. A roteirização é uma etapa importantíssima, devido ao envolvimento de diferentes áreas. Segundo Filatro e Cairo (2015, p. 230):

“[...] o objetivo por trás dos conteúdos é claramente educacional; também requer um olhar comunicacional porque prepara os conteúdos para serem comunicados em uma ou mais mídias, com suas linguagens específicas.” Existem diversas formas de apresentar a ideia de forma gráfica, que podem ser dos mais simples ao mais elaborados chamados de apresentação”.

As etapas seguintes foram gravação e edição. A construção da vídeoaula exigiu um pouco mais de dedicação dos mestrandos, pois foi necessário aprender a manejar equipamentos, programas de montagem e edição de vídeos e outros materiais para auxílio desse processo. Dentre



os programas utilizados para edição dos vídeos estão o Movavi, Windows Movie Maker, iMovie. A escolha do editor foi feita de acordo a necessidade em termos de edição e também a familiaridade de cada mestrando com esse tipo de programa.

O vídeo é uma mídia poderosa para atrair e manter a atenção dos alunos. Uma videoaula atraente é uma ferramenta eficaz para conhecimento de novos conteúdos. Através desta técnica é possível iniciar os estudos com mais praticidade. A gravação e disponibilização de vídeos se tornou uma atividade corriqueira nos dias atuais. O desenvolvimento da tecnologia e a facilidade de acesso a equipamentos que permitem a gravação de vídeos contribuíram para o aumento da sua produção.

A experiência vivenciada foi construtiva. Através desta atividade foi possível desenvolver habilidades na utilização de recursos tecnológicos, que são fundamentais na dinamização do processo de ensino. A utilização do recurso audiovisual é uma estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Em virtude da pandemia, a videoaula foi uma ferramenta necessária para dar continuidade às atividades do mestrado.

## *KAHOOT*

O Kahoot é um aplicativo/plataforma disponível na Internet, que garante a produção de exercícios educativos e gamificados dinamizando os exercícios de múltipla escolha, de ordenamento, de perguntas abertas e questionários durante as aulas. Ele é acessível em qualquer dispositivo com ligação à Internet. Desta forma, o professor pode promover atividades no laboratório de informática ou mesmo em sala de aula (COSTA; OLIVEIRA, 2015).

Através do Kahoot, o docente poderá escolher que tipo de atividade que pretende desenvolver, sendo: Quiz: criação de perguntas de múltipla escolha, com temporizador; Jumble: perguntas de ordenamento, onde os alunos devem acertar a ordem correta em cada uma das perguntas; Discussion: para realização de debates e perguntas abertas; Survey: perguntas com temporizador, sem a atribuição de pontuação nas respostas e apenas verificação da aprendizagem (DELLOS, 2015).

É considerada uma ferramenta útil para discussão onde os alunos podem votar questões pautadas na aula, gerar *feedback* do grau de aprendizado dos conteúdos proferidos de forma



interativa (GUIMARÃES, 2015). Sendo assim ele faz parte do *mobile learning*, um conceito criado para a aprendizagem que utiliza recursos móveis, ou seja, equipamentos e dispositivos que permitam ao aprendiz a locomoção enquanto acessam o conteúdo. Sendo uma das técnicas de gamificação, que permitem a criação de ambientes de jogos durante o processo de utilização dos aplicativos, com desafios e recompensas que motivam o aluno a continuar manuseando o Instrumento (MELLO; NEVES, 2014).

A experimentação desta ferramenta possibilitou aplicação de atividades de forma não presenciais, estimulando o aluno a fazer a atividade e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre o que está fazendo, sintetiza um os princípios das metodologias ativas de aprendizagem que é favorecer no aluno as atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, assim como a utilização do recurso em salas de aula, físicas, haja vista que o grande atrativo desta ferramenta se dá ao processo de gamificação, onde o usuário é posto à prova em atividades de diferentes complexidades, desafios e recompensas, estimulando a competitividade saudável em um ambiente virtual. Foi possível executar atividades em equipe, facilitando o aprendizado e fazendo com que a aula ficasse mais dinâmica, mantendo o interesse, a interatividade e o empenho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) surgem como excelentes aliadas ao processo de ensino e aprendizagem. Nelas, tanto alunos quanto professores encontram suporte para o desenvolvimento das ações educativas e seus desdobramentos. Com a facilidade de acesso, promovida pela internet, as TDICs, podem, ainda, serem utilizadas na própria sala de aula. No entanto, ainda observamos, em pleno século XXI, na era da comunicação, algumas críticas em relação à introdução dessas ferramentas no contexto educativo. Por outro lado, o crescente número de experiências exitosas nos prova que, se bem planejados e alinhados aos objetivos educacionais, as TDICs podem promover uma revolução na aprendizagem e na motivação dos alunos para os conteúdos acadêmicos.

Com fácil adaptação aos contextos educativos ou desenvolvidos para tal finalidade, as tecnologias apresentadas neste relato proporcionam uma excelente oportunidade para que os professores apresentem a seus alunos um ambiente, ao mesmo tempo, lúdico e desafiador, permitindo o desenvolvimento de habilidades cognitivas de forma significativa e atraente. Estes





recursos facilitam o acesso e a compreensão de diferentes temáticas na área de ensino em saúde, bem como permite aos alunos a prática e o estudo em momentos diferenciados das salas de aula. O que se faz concluir que a disciplina é de grande valia para o programa de mestrado e diante da epidemia tornou-se além de atraente, fundamental para a boa continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- COSTA, G. S.; OLIVEIRA, S. M. B. C. (2015). **Kahoot: a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua estrangeira, num contexto inclusivo.** 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Disponível em <http://www.giseldacosta.com/wordpress/wp-content/uploads/2015/04/Kahoot-tecnologia-aberta-1.pdf>.
- DELLOS, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. In *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. April 2015 Vol.12.Nº.4. Acessível a: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.694.5955&rep=rep1&type=pdf#page=53>
- FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais.** São Paulo: Saraiva, 2015.
- FUNDAÇÃO CAPES - Ministério da Educação. **Mestrado Profissional: o que é?** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>.
- FUNDAÇÃO CAPES [homepage na Internet]. Ministério da Educação [atualizada em 2019 jul 03]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>.
- GUIMARÃES, D. Kahoot: quizzes, debates e sondagens. In Ana Amélia A. Carvalho (Coord.). **Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários.** Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. (2015).
- HELENA, M., e GUIMARÃES, S. **O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem : Linguagem, Educação e Virtualidade,** 18. (2009).
- OLIVEIRA, C. **Tic'S Na Educação: a Utilização Das Tecnologias Da Informação E Comunicação Na Aprendizagem Do Aluno.** *Pedagogia Em Ação*, 7(1), 75–95.(2015).
- SILVA, L. A.R.; RENOVATO, R. D.; ARAUJO, M. A. N. **Dicionário crítico de tecnologias educacionais em saúde: percurso metodológico.** In *Revista Tecnologia e Sociedade* (Vol. 16, Issue 40). (2019). <https://doi.org/10.3895/rts.v16n40.10179>.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS. **Projeto Pedagógico do Programa de Pós Graduação *Strictu-Sensu* Ensino em Saúde, Mestrado Profissional.** 2019. Disponível em [http://www.uems.br/assets/uploads/cursos\\_pos/e147e39e86246f835839f40a04dc160b/documentos\\_uteis/1\\_e147e39e86246f835839f40a04dc160b\\_2020-02-05\\_11-41-10.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/e147e39e86246f835839f40a04dc160b/documentos_uteis/1_e147e39e86246f835839f40a04dc160b_2020-02-05_11-41-10.pdf). Acesso em 12 de junho de 2020.



Grupo de Diálogo 04: Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico.

## Práticas integrativas de educação ambiental

Márcia Maria de Jesus Santos, Instituto Federal de Sergipe, [marmjsantos@gmail.com](mailto:marmjsantos@gmail.com);

Aline De Jesus Sá, Instituto Federal de Sergipe, [alinejsa.aj@gmail.com](mailto:alinejsa.aj@gmail.com);

Katinei Santos Costa, SEED; Secretaria Municipal de educação, [katineicosta@gmail.com](mailto:katineicosta@gmail.com);

Vitória Rodrigues Santos Pinheiro, Instituto Federal de Sergipe; [vrodriques248339@gmail.com](mailto:vrodriques248339@gmail.com);

Suellen Cristina Atanzio Santos, Instituto Federal de Sergipe, [suellen.ifs2017ele@gmail.com](mailto:suellen.ifs2017ele@gmail.com);

Palavras-chave: Educação Profissional, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Paulo Freire.

### INTRODUÇÃO

Dentro do processo educativo está embutido diferentes elementos multidimensionais que podem e devem contribuir para a significação do ensino-aprendizagem. Cada componente curricular associado aos constituintes que perfazem as múltiplas escalas espaciais que circundam a realidade de cada escola formam a base teórica e prática da sedimentação, aplicação e transformação do conhecimento e do lugar no mundo. A não fragmentação desse conjunto de grande complexidade é uma via importante para proporcionar o exercício da criticidade dos envolvidos no processo educativo.

Diante desse intento, de articulação do conhecimento científico com as sociabilidades inerente ao lugar e a sua interdependência com as escalas mais amplas, neste relato, busca-se evidenciar a importância do protagonismo de alunos que compõem cursos técnicos integrado do Instituto Federal de Sergipe, campus Estância.

A constituição desse processo não se deu modo isolado apenas com a participação de alunos e professores envolvidos. Em todas as etapas a ação buscou integrar a comunidade em seu entorno, outras instituições de ensino e profissionais de diferentes áreas de conhecimento que agregaram conhecimento às ações de Educação Ambiental (EA) concretizadas na Instituição supracitada e propagadas além dos muros da Escola.



Esta experiência, se deu a partir da submissão de um Projeto de Extensão que foi realizado a partir dos pilares que a EA ambiental possibilita construir dentro do diálogo entre o conhecimento formal e o saber popular. O objetivo principal foi mobilizar a comunidade escolar e externa para implementar a troca de mudas e a criação de uma horta comunitária no Campus Estância. A partir deste objetivo várias ações foram concretizadas envolvendo diferentes agentes que contribuíram para concretizar ações que permitiram um novo olhar sobre as possibilidades que EA podem transformar o lugar, a partir do comprometimento com o seu o seu meio.

## DESENVOLVIMENTO

Dentro deste viés de participação ativa, se pode citar o conceito de Isabel de carvalho sobre Sujeito Ecológico. Segundo a autora, “a identificação social e individual com esses valores ecológicos é um processo formativo que se desenvolvido a todo momento, dentro e fora da escola, e que tem a ver com o que chamamos a formação de um sujeito ecológico e de subjetividades ecológicas” (CARVALHO, 2013, p. 115).

A partir dessas subjetividades, buscou-se de diferentes maneiras o despertar do sujeito ecológico, consoante as individualidades de cada agente envolvido, as especificidades do lugar e a amplitude do senso de coletividade. A junção desses elementos potenciais permitiu a obtenção de resultados além do proposto inicialmente.

O processo de construção foi alicerçado a partir de um diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos e seus familiares sobre práticas sustentáveis no cotidiano. Assim, como das perspectivas de comprometimento com o meio para contribuir a própria qualidade de vida. Para a execução das atividades propostas no projeto foi efetuada a revisão da literatura de diferentes áreas do conhecimento, como Geografia, Biologia, Sociologia, Agronomia, dentre outras que deram suporte teórico para a execução de práticas executadas durante a vigência do projeto, sendo que algumas destas continuam, tanto no ambiente escolar quanto na residência de vários alunos, a exemplo da horta agroecológica.

A execução do projeto se deu dentro do viés de não fragmentar o conhecimento e o próprio sentido de Espaço Geográfico a partir da interdependência entre os lugares e dos seus elementos



bióticos e abióticos. Assim, mesmo sendo ações localizadas, estas sempre estiveram associadas a temas socioambientais amplos que envolvem não apenas a qualidade de vida da sociedade atual e da vindoura, mas o sustentáculo ecológico para a manutenção da vida humana, ou seja, o equilíbrio de toda a cadeia ecológica. Neste sentido, os grandes temas socioambientais e políticos que afetam a dinâmica natural do planeta foram alicerce para gerar as discussões e as práticas desenvolvidas em todo o processo.

No Brasil, a EA é regulamentada a partir da Lei 9795/99, Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual prioriza sua prática enquanto um processo educacional mais amplo sendo esta “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, p.1).

Dentro desse ciclo de desenvolvimento, a EA deve estar presente em todas as fases do processo educativo. Contudo, torna-se muito mais fácil e espontânea quando ela é trabalhada desde na Educação Infantil. O trabalhar com ações sustentáveis e o contato com a natureza de forma contínua desde a primeira fase da educação básica, imprime resultados mais abrangentes e solidificados na corrente de propagação da EA (BJORGE et al., 2017).

Vale ressaltar que, ao corroborar com essa perspectiva de obtenção de resultados mais consolidados quando se trabalha a EA desde a infância, não pretendemos anular ou secundarizar a prática da EA nos demais níveis da educação. Deve-se ainda atentar para o fato de que o tratar deste tema em sala de aula é bastante recente no mundo e no Brasil (DIAS, 1998). Logo, nos demais níveis de ensino, se deve-se priorizar fortemente a EA, sobretudo, pela possibilidade da ausência ou pela abordagem deficiente nos demais níveis educacionais que esses estudantes tiveram ao longo da vida estudantil. Além disso, deve-se pensar ainda naqueles que não participam mais do ambiente escolar e que, durante a jornada estudantil, não tiveram a oportunidade de serem contemplados com temas que tratassem sobre a EA.

Ao conciliar as demandas globais e locais referentes ao meio ambiente juntamente com a PNEA, emergem várias questões a serem trabalhadas no ambiente escolar e difundidas até a sociedade em geral, a exemplo da arborização, coleta seletiva, áreas de lazer que integram o sujeito ao meio, redução do consumo desnecessário, dentre outras.



Diante dessa perspectiva abrangente de diversidade de pessoas que precisam ser atingidas pelas práticas de EA, cabe mencionar que:

*O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas educativas (LIBÂNEO, 2002, p. 33).*

Essa assertiva demonstra a abrangência que a educação exerce na sociedade. Assim, cabe à escola oportunizar a integração entre os diferentes meios de convívios sociais, a partir de ações em que se permitam articular a teoria com a prática.

A partir dessa correlação, nesta pesquisa buscou-se priorizar e contribuir com a difusão da EA articulada à educação formal e à inclusão dos familiares dos alunos. Assim, priorizou articular elementos pertencentes à escala geográfica local, junto aos grandes temas socioambientais que se propagam em todas as escalas geográficas.

Ao recapitular algumas atividades realizadas durante a vigência desse projeto, pode-se citar a catalogação dos tipos de plantas presentes nas residências dos alunos, do *Campus* Estância. Logo após, foi determinada a área de cultivo para a implantação da horta no *Campus*. Posteriormente, foi realizada uma visita à cidade de Itabaiana - SE até uma propriedade rural onde os alunos bolsistas e voluntários conheceram algumas plantações de hortaliças orgânicas. Em seguida foi realizada uma visita técnica ao parque da sementeira situado na cidade de Aracaju - SE para a capacitação acerca de substratos.

Ademais, foi realizada a Primeira Semana da Sustentabilidade no *Campus* Estância. Este Evento foi propagado em todas as escolas que presentes na sede municipal da supracitada cidade. Assim, participaram das atividades os alunos do Instituto Federal de Sergipe, *Campus* Estância, e comunidades escolares privadas, municipais, estaduais, além de estar aberto à comunidade em geral. O evento foi coordenado pelos envolvidos nos projetos de extensão “Horta Solidária” e “Reciclando Atitudes”. O intuito da Semana da Sustentabilidade foi propagar a educação ambiental por meio de práticas sustentáveis, tendo como ferramentas para a multiplicação da EA, a partir de palestras, oficinas e minicursos, assim como a doação de mais de 5 mil mudas de plantas.

Todas as atividades tiveram um grande papel na multiplicação de práticas sustentáveis, visto que, possuíam como ferramentas a junção da teoria e prática para a melhora na propagação do



conhecimento sustentável. Dessa forma, pode -se destacar os minicursos “Implementação de hortas” e “Compostagem para a redução de resíduos e produção de adubo” e a palestra sobre as “Alternativas sustentáveis de cultivo de plantas em ambiente doméstico”, onde o público pôde observar os cuidados necessários para o cultivo de plantas em ambientes residenciais. Posteriormente, os alunos e demais participantes, partiram para a implementação da horta no campus. A ação foi integradora, pois todos tiveram participação na elaboração da horta presente na instituição.

Ao dar sequência, cabe ressaltar ainda a atividade efetivada I Semana da criança. Com a proposta de propagar o conhecimento e ensinar para as crianças sobre EA e sustentabilidade, na Escola Municipal Laura Cardoso, localizada nas proximidades do Instituto Federal de Sergipe, *Campus* Estância. Coordenada pelos orientadores do projeto, bolsistas e voluntários, além da contribuição de mais de 20 alunos do próprio Instituto.

Nesta ação foram realizadas oficinas, peça teatral e jogos para as crianças. Tais oficinas foram de confecções de brinquedos recicláveis, porta lápis reciclável, produção de terrários, pintura no rosto das crianças. Atendendo o público da creche que participaram oitenta crianças. Ademais foram ofertados lanches contendo alfaces colhidas da horta do *Campus*.

A peça teatral apresentada foi realizada com a participação dos alunos do campus, para ministrar cada papel, a mesma consistia no ensinamento sobre EA abrangendo sobre o assunto do desmatamento e poluição. Sendo um dos grandes problemas ambientais da atualidade, o desmatamento de forma ilegal e em grande quantidade, traz grandes problemáticas para o meio ambiente, como a diminuição das plantas que consecutivamente intensifica o aquecimento global do planeta. Por isso, umas das maneiras mais eficaz e integradora, é ensinar desde pequeno para as crianças a importância das plantas e do meio onde vivem.

O desenvolvimento dessas atividades permitiu evidenciar que a interação entre os alunos, se mostra importante, juntamente com a integração social a partir do compartilhamento de saberes. As atividades extraclasse viabilizam que os alunos interajam melhor entre os colegas e professores e a própria comunidade em que vive, propagando o conhecimento entre os familiares, amigos e outras instituições educacionais (figuras A e B).

**Figuras A e B:** Peça teatral e brincadeiras de roda com as crianças realizada na Semana da Criança



Fonte: Trabalho de Campo, 2018.

Dentro das atividades desenvolvidas durante a vigência do Projeto, pode-se citar ainda a exposição na IV Feira de Ciências do Instituto Federal de Sergipe, Campus Estância. O bolsista e voluntário do projeto, ficaram responsáveis em apresentarem alguns métodos sobre a implantação de hortas em grandes e pequenos espaços, os principais nutrientes que as plantas precisam para a sua sobrevivência e algumas maneiras fáceis para manter as plantas vivas, principalmente hortaliças.

**Figura C e D:** Exposição das alfaces, adubos orgânicos e explicação aos convidados na Feira de Ciências



Fonte: Trabalho de Campo, 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as várias contribuições do Projeto, pode-se citar o despertar dos grandes temas socioambientais e os seus respectivos impactos no cotidiano de cada ser social, assim como foi



construída uma visão abrangente sobre a importância das pequenas ações que a própria população pode efetuar contribuindo para uma melhor qualidade de vida e sustentabilidade do planeta.

Outrossim, a abrangência da contribuição no entrono escolar foi de grande relevância. Foi perceptível que ocorreu o despertar sobre a Educação Ambiental diretamente com alunos e professores das escolas que tiveram envolvimento com as atividades do projeto. Se pode constatar os bons resultados tanto nas escolas que visitaram o Campus, no total de 8 escolas visitantes, quanto aquelas em que foram visitadas pelos integrantes do projeto e demais voluntários. Neste sentido, se torna evidente, a partir da teoria apreendida, juntamente com a vivência prática a importância de se aplicar a EA no cotidiano de todos nos diferentes recortes espaciais. Ressaltando assim, o valor da coletividade e da economia solidaria que foi praticada e propagada nas atividades executadas.

## REFERÊNCIAS

BJORGE, S.; HANNAH, T.; REKSTAD, P.; PAULY, T.. The Behavioral Effects of Learning Outdoors. In: **Masters of Arts in Education Action Research Papers**. (2017). Disponível em: <http://sophia.stkate.edu/maed/232>

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.795/99. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CIVIL\\_03/LEIS/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/CIVIL_03/LEIS/L9795.htm). Acesso em: 17 abr. 2018.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene. (Org.). **Práticas coletivas na escola**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124.

DIAS, Genebaldo Freire. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. 1ªed. Brasília: MEC, 1998.

LIBÂNEO, J.C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.





Grupo de Diálogo 04: Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico.

## Mediação educativa e tecnológica: a experiência do curso de extensão artigo científico: como construir?

Daise Oliveira Carneiro, Secretária de Educação, Cultura e Esporte de Conceição do Coité.  
[daiseeducacaoambiental@gmail.com](mailto:daiseeducacaoambiental@gmail.com);

José Anselmo da Cunha, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-Campus Serrinha. [bel.tel@hotmail.com](mailto:bel.tel@hotmail.com);

Fagner de Aquino Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-Campus Serrinha. [fagneraquino82@gmail.com](mailto:fagneraquino82@gmail.com);

Kelly Sandra Ramos Santos Silva, UniAGES. [sr.kellysandra@gmail.com](mailto:sr.kellysandra@gmail.com);

Rubinaldo Almeida de Sena, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-Campus Serrinha. [rubisenna@gmail.com](mailto:rubisenna@gmail.com).

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho compreende em um relato de experiência de um curso (online) em desenvolvimento, realizado pelo Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA) Abelmanto do Instituto Federal Baiano campus Serrinha, em parceria com os grupos de pesquisa: Juventude, Ruralidades e Ação Educativa (JURUS), Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento de Territorial (LaPPRuDes) e o Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Lavouras Xerófilas, cujo princípio trata-se de práticas e vivências de mediação educativa e tecnológica voltado para a produção da escrita de artigos científicos. Portanto, a questão que norteia o estudo em questão consiste em buscar responder de que maneira o curso de extensão tem contribuído para a construção do ser pesquisador com relação à escrita de artigos?

A metodologia desse trabalho compreende em uma abordagem qualitativa da modalidade pesquisa participante e as técnicas utilizadas para análise de dados consiste nos relatórios das oficinas on-line realizadas no período doze de agosto de dois mil e vinte a dois de setembro do mesmo ano supracitado. O curso encontra-se em execução, contudo já demonstra uma experiência



em potencial no que trata a mediação educativa e tecnológica voltado para a construção do ser pesquisador na prática, haja vista que um dos princípios norteadores que dialogam com essa proposta de curso consiste na articulação teoria e prática e processos dialógicos do saber-fazer pesquisa e compreende em uma oportunidade de trocas de aprendizagens e construção de sentidos e significados da pesquisa científica.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho compreende em analisar as possíveis contribuições do curso de extensão “artigos científicos: como construir?” para a construção do ser pesquisador na prática. E os objetivos específicos por sua vez consiste em: descrever o percurso metodológico do curso em questão e identificar as principais contribuições do curso para a construção do ser pesquisador na prática.

A metodologia desse estudo trilha pela abordagem qualitativa, pois como nos diz Apolinário (2012, p.610) pesquisa qualitativa “é a que normalmente prevê a coleta de dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Para tanto, a modalidade do estudo compreende em uma pesquisa participante o qual conforme reafirma Severino (2007, p.120) é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades[...] A partir da observação das manifestações dos sujeitos e as situações vividas, estão sendo registrados descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

O curso foi pensando também a partir de um viés dialógico, por isso destaca-se o momento intitulado “Fala aí pesquisar” o qual cada encontro temos/teremos pesquisadores falando e abordando metodologias e formas de trabalho científico. Além disso ressalta-se também a participação das apresentações dos grupos de trabalho nas oficinas, ou seja, são oficinas pensadas e construídas a partir da compreensão de pesquisa como ato dialógico e indissociável com a construção do ser pesquisador. Assim, conforme o pensamento de Paulo Freire (1987) a autossuficiência é incompatível com o diálogo, pois para Freire (1987) como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Para tanto, esse relato de experiência está estruturado da seguinte maneira: após os aspectos introdutórios do trabalho, traz-se a segunda seção que compreende em situar o leitor a



respeito da de como está sendo realizado cada oficina online especificando os procedimentos e abortes didáticos pedagógicos do curso e assim, após os resultados e discussão desse trabalho traz-se as considerações finais.

## DESENVOLVIMENTO

O curso de extensão “artigo científico: como construir?” tem enquanto ênfase o estudo técnico e prático de conhecimentos construídos historicamente por pesquisadores/estudiosos no que tange os saberes e fazeres técnicos do campo da metodologia científica voltado para a produção de artigos.

Nessa perspectiva, entende-se que esse projeto consiste em uma proposta educativa com potencial em almejar/possibilitar aos cursistas estudantes/pesquisadores um conjunto de conhecimentos e ferramentas técnicas primordiais para a construção de artigos científicos.

Partindo do interim da aplicabilidade e importância que os conhecimentos em questão têm no contexto do rigor científico e a compreensão que os processos cognoscitivos da percepção/ produção e difusão do conhecimento perpassa pelo saber conhecer/fazer no escopo da metodologia científica.

A proposta está implicada na perspectiva em estimular e fortalecer estudos/pesquisas e projetos a partir de inquietações advindas de vivências teóricas e práticas dos estudantes/pesquisadores, além de contribuir para produção e difusão de conhecimentos teóricos e práticos e suas possíveis potencialidades de articulação dos pressupostos epistemológicos da pesquisa científica.

Para tanto, a primeira oficina teve enquanto temática “**o ser no lugar da pesquisa**”, com o objetivo central de conhecer as questões que envolvem o saber-fazer pesquisa com ênfase na construção de artigos e suas relações por meio da aplicabilidade dos princípios que norteiam a Metodologia Científica.

Após a acolhida dos participantes ocorreu o momento – Fala aí pesquisadora- com a fundadora da SDW Forall contando sobre sua experiência com o Aqualuz. Esse momento da oficina



intitulou-se “A experiência do Aqualuz enquanto pesquisa no semiárido” e contribuiu para o entendimento da importância da pesquisa para o desenvolvimento de tecnologias que transformam vidas, em especial as tecnologias hídricas, e assim compreender em uma oportunidade de partilha e construção de significados com relação as implicações e vivências do ser na construção da pesquisa científica.

Para tanto, enfatizou-se que conceito da pesquisa científica busca ultrapassar o senso comum através do método científico (DESLANDES, 2016), ressaltou-se, também que o objetivo principal de um artigo é de divulgar e tornar conhecidos os resultados de uma pesquisa científica, explicitando os seguintes aspectos: o problema investigado; as referências teóricas utilizadas, ou seja, as teorias orientadoras da pesquisa; a metodologia empregada e os resultados alcançados. Conforme nos revelavam Marconi e Lakatos (2005, p. 262) versar sobre um estudo pessoal, uma descoberta, ou dar um enfoque contrário ao já conhecido; oferecer soluções a questões controversas; levar ao conhecimento do público interessado ou especializado no assunto novas ideias, para sondagem de opiniões ou atualização de informações, abordar aspectos importantes, levantados em alguma pesquisa.

A segunda oficina, por sua vez teve enquanto temática **Problemas de pesquisa e referências: o que é e como fazer?** E contou com a participação de um professor do IF Baiano *campus* Serrinha e membro do LaPPRuDes e Xerófilas, no momento “Fala aí pesquisador” abordando sobre base de dados para o levantamento bibliográfico.

O objetivo desse encontro centrou-se em aprofundar sobre o problema de pesquisa e referenciais teóricos e a partir disso elencou-se conteúdo a serem abordados, são eles: A construção do saber-fazer pesquisa no contexto dos Territórios de Identidades; Consolidação do problema de pesquisa; levantamento bibliográfico e fundamentação teórica; citações direta e indireta; NBR 6022-formatação de artigos científicos.

Em se tratando do problema de pesquisa abordou-se que o mesmo compreende em um ponto de partida, um problema para o qual quer dá uma resposta. Enfatizou-se, também que o problema de pesquisa não se trata de julgamento de valor, mas de um ponto de partida para um estudo científico o qual é utilizado técnicas, procedimentos metodológicos e métodos para se chegar em um resultado. Nesse momento citou-se Gil (2008) ao reafirmar que pesquisa tem um caráter



pragmático tendo enquanto objetivo fundamental descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Encerrou-se esse momento com exemplos de artigos para situar os cursistas a respeito da diversidade de temáticas em diferentes contextos e territórios, partindo do princípio que o campo de investigação parte da construção do ser pesquisador com suas percepções, histórias de vida, narrativas, anseios e questionamentos que são aguçados com o aprimoramento no contexto da pesquisa.

A terceira oficina on-line intitulou-se **“Painel integrado: olhares, diversidades e con(textos): a construção do sujeito pesquisador na prática”** que teve enquanto objetivo retratar sobre as características da introdução de um artigo e fomentar uma partilha entre os grupos de trabalhos a respeito das temáticas que estão sendo trabalhadas por cada equipe para a elaboração dos artigos.

A sua questão motriz foi construir noções básicas de como elaborar uma introdução de um artigo que conforme Aragão e Neta (2017) o objetivo principal da introdução consiste em situar o leitor no contexto da pesquisa, aborda assim a apresentação do que foi investigado, a que se destina e a finalidade do trabalho. Em seguida houve as apresentações dos grupos de trabalhos (GT), sendo, portanto, um momento integrado de diversidade de olhares e contextos, atingindo dessa forma o objetivo central da oficina em questão.

Dando continuidade as oficinas realizadas, o quarto encontro online intitulou-se **“Metodologia da pesquisa: interação, descobertas e artefatos”** e contou com a participação de um professor do IFBaiano e coordenador do grupo de pesquisa JURUS, a no momento “Fala aí pesquisador” com a temática **“As três metodologias”**. Tratando, portanto sobre o lugar da fala do pesquisador e as formas de fazer pesquisa. Na oportunidade ressaltou sobre a importância da leitura, do estudo, da escrita e do pensamento científico. Na oficina também houve participação dos cursistas abordando seus respectivos temas de estudo, sendo, portanto, uma oportunidade de construção e reconstrução de novos significados no que tange a construção da pesquisa científica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A experiência do curso de extensão “artigo científico: como construir?” tem sido uma oportunidade em se falar de produção de artigos, pesquisa e metodologia científica por meio da mediação educativa e tecnológica em tempos de pandemia.

O curso é formado por estudantes/ pesquisadores que tem se reunido pela plataforma online com o propósito de construir sentidos, significados e a resignificação das diferentes formas de se pensar e produzir pesquisas. Além disso, tem se apresentado em uma proposta em potencial por abordar também do diálogo com diferentes temáticas de artigos em construção pelos grupos de trabalhos, conferindo oportunidade para quem ainda não conhecia as noções básicas de produção de um artigo científico, além de contribuir para o aprofundamento de significados da pesquisa científica para quem tem experiência com a escrita de artigos.

Para tanto, o curso em questão tem sido um desafio em sua execução por se tratar em práticas e vivências por mediação educativa/tecnológica, ou seja, novas formas de se pensar e construir práticas de ensino, mas muito além disso entendemos que os protagonistas compreendem nas pessoas, nos sujeitos estudantes, pesquisadores e professores que fazem e constroem a mediação educativa e tecnológica.

## REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência:** Filosofia e prática da pesquisa. 2ed. São Paulo: Cengage Learning: 2012.

ARAGÃO, José Wellington Marinho de. NETA, Maria Adelina Hayne Mendes **Metodologia Científica**. [recurso eletrônico]. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância. 2017.

DESLANDES, S.F. O Projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. de S; DESLANDES, S.F; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ. Vozes.2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. **Trabalhos acadêmicos:** uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: Age, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 23. ed. São Paulo. Cortez. 2007.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico**. 4ª ed. São Paulo. Atlas. 1992.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S; DESLANDES, S.F; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ. Vozes.2016.



Grupo de Diálogo 04: Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico.

## Práticas pedagógicas e sustentabilidade na educação profissional de nível médio e superior no IF Baiano

Adriana Martins da Silva Bastos Conceição, Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. [adriana.conceicao@ifbaiano.edu.br](mailto:adriana.conceicao@ifbaiano.edu.br);

Elielma Santana Fernandes, Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. [elielma.fernandes@ifbaiano.edu.br](mailto:elielma.fernandes@ifbaiano.edu.br);

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Pesquisa como Princípio Pedagógico

### INTRODUÇÃO

A sociedade vive diante de um paradigma complexo que a coloca em constante confronto entre a sobrevivência e a manutenção do modelo socioeconômico estabelecido, visto que a muito já se vem experimentando o amargo sabor de conviver com os efeitos deste modelo hegemônico da espécie humana sobre as demais formas de vida. Assim, Leff (2002) destaca que a complexidade ambiental inaugura uma nova reflexão sobre a natureza do ser, do saber e do conhecer, sobre a hibridização de conhecimentos na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade; sobre o diálogo de saberes e a inserção da subjetividade, dos valores e dos interesses nas tomadas da decisão e nas estratégias de apropriação da natureza.

Ante a essa complexidade, Carvalho (2012) aborda o pensar no modo de ser e de existir quanto sujeito ecológico que pauta seu *modus vivendi* sob um olhar holístico com o meio que o cerca, corroborando com a ideia de Novicki & Maccariello (2002), ao tratar a formação da consciência como um processo efetivado na ação-reflexão dos atores sociais que, através das suas práticas e em interação com seus semelhantes, transformam a natureza pelo trabalho e são transformados por ele, fazendo existir, de acordo Gadotti (2000) uma pedagogia da Terra, uma construção da história de forma participativa.

Nessa perspectiva, o grande desafio da sociedade desde a promulgação da Lei Federal 9.897/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) no país, tem sido a efetivação dos seus princípios e objetivos nos diversos espaços de interação como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e



modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (Brasil, 1999). Nesse sentido, ao refletir os espaços formais, nota-se que as instituições de ensino, desde então, têm discutido os modelos pedagógicos que mais se aproximem do ideal proposto na referida lei, através de projetos e ações pedagógicas que despertem nos discentes um olhar crítico, questionador e atuante nas questões que envolvem o ambiente em todas as suas concepções.

Compreendendo a realidade da educação profissional no ensino médio e em cursos de graduação, o processo pedagógico a que se propõe a EA busca através da articulação dos indivíduos um envolvimento que fortaleça a ação que possam transformar suas realidades, localmente e regionalmente, com um olhar mais crítico sobre essas, atuando como multiplicadores ambientais, em tempo que podem criar estratégias de engajamento da coletividade na implantação de programas de EA, no (re)conhecimento das suas potencialidades e fragilidades atuando de forma a conduzir ações que permitam ao indivíduo entender o contexto que está inserido e possa encontrar as soluções, formas para superá-los cotidianamente. Formar profissionais que estejam envolvidos com a sustentabilidade é um desafio que impõe esforços para que estes atuem respeitando os limites ambientais e atendendo as necessidades das populações humanas.

Nesse sentido, esse artigo tem por objetivo relatar uma troca de experiências sobre os desafios e as vivências da educação ambiental no ensino técnico e na graduação, como prática docente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

Partindo do ideia de que os espaços de diálogos devem ser cada vez mais fortalecidos como o lugar de onde emergem e reverberam questões essenciais como segurança alimentar, saúde ambiental, manejo adequado dos recursos naturais, a memória e identidade dos povos tradicionais, os saberes populares e a ciência, mas também como lugar de resistência que busca uma sociedade mais justa, igualitária e prioritariamente sustentável em todas as nuances sociais, culturais, ambientais, econômicas e históricas. Dentre as inúmeras possibilidades de espaços de diálogos, traremos aqui a participação na Mesa redonda: Educadores Ambientais: desafios e vivências no ensino profissionalizante, ocorrida durante o IV Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar (COBEAI), promovido Universidade Federal do Vale do São Francisco em 2018.

## DESENVOLVIMENTO

Para trazer esta experiência será adotada a metodologia de narrativa na qual as docentes/autoras descrevem o processo de construção da abordagem com foco no tema proposto





para a ação. Através da narrativa pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007). Descrição do planejamento com base nos percursos didático pedagógicos na educação profissionalizante em seguida as intervenções do público no momento de diálogo.

Como ponto motivador da participação na mesa redonda, instigou-nos o pensamento de que "o conhecimento só é integral quando é compartilhado (GADOTTI, 2010) e que nos convidou a apreender que as experiências do vivido como construção do saber, também são elementos que devem ser partilhados criando redes de integração do conhecimento. Nas interlocuções da proposta temática que viria a agregar as reflexões até então desenvolvidas, chegamos a conclusão de que a melhor representação sobre essas estaria sob o título: Educadores Ambientais: desafios e vivências no ensino profissionalizante.

Durante alguns diálogos acerca das possibilidades de temas e abordagens a serem feitas durante a atividade, as docentes buscaram na missão Instituto Federal Baiano o elo com suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, junto aos discentes no cotidiano. Desse modo, a missão institucional em oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão (IF BAIANO, 2015) aponta, entre valores institucionais, a sustentabilidade pautada na responsabilidade social e ambiental. As ações pedagógicas desenvolvidas permitem a formação de profissionais engajados com as questões ambientais. Estes são os percursos didático-pedagógicos com foco na educação ambiental.

A realização da Mesa redonda ocorreu no dia 04 de dezembro de 2018, às 19:00h, sendo iniciada abordando-se a construção do indivíduo e seus processos formativos como indivíduo social, suas experiências e os conceitos que lhe são passados nos espaços que convive na família, na comunidade ou espaços coletivos. A escolarização terá influência nas relações da sociedade humana com os recursos naturais. No dia a dia se consolidam as ações que vão transformar o ser em um ser ecológico envolvido com a mudança social que tanto necessitamos. Estes indivíduos diversos e com suas subjetividades, nos coloca diante do primeiro desafio entender cada um como ser único e em que coletivo social está inserido. Esta compreensão permitirá estabelecer os



processos didáticos metodológicos capazes de provocar uma reflexão alcançando Paulo Freire(1983),

*“estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão”.* (FREIRE, 1983).

A educação ambiental deve ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais (SORRENTINO et al., 2005, p. 285-299). No contexto da educação profissionalizante seja no nível técnico ou no superior, e principalmente na formação de professores é fundamental transcender os paradigmas existentes de modo que os educandos avancem neste sentido.

Esta provocação acontece logo na abertura da apresentação com imagens de crianças ao lado de adultos que tem uma relação afetuosa e de respeito ao meio ambiente e em seguida a imagem de um caçador. E a provocação é: quem os ensinou pela vida? Fazendo os presentes repensarem suas próprias histórias e também reconhecerem que cada pessoa com que dialoga tem percursos formativos distintos. Ao fazer esta reflexão entendemos melhor a forma como lidamos com nós mesmos, com o outro e com o ambiente. Os profissionais que irão ser responsáveis em tomar decisões deverão se entender como parte do meio, e que vivemos todos em um único sistema de modo que as ações locais e regionais afetam o global e o contrário também.

Em seguida foi traduzido uma abordagem sobre educação ambiental nas escolas, se é promovida na vivencia diária ou meramente em ações isoladas. Se mostram como fazer e são o exemplo, provocando os educandos a reproduzirem este fazer em seus locais de vivencia familiar e coletiva. Para ilustrar foi apresentado o desenho de uma educanda do Ensino Fundamental I, que após um projeto da escola decidiu estimular o uso racional da água em sua residência. No ensino profissionalizante não pode ser diferente, um egresso que atue para o bem estar das gerações atuais e futuras deve experimentar estas experiencias durante sua formação. E refletir sobre o que é melhor para o coletivo, desenvolver a capacidade de enxergar o todo e a longo prazo. Neste ponto da provocação e para promover a reflexão foi trazido o pensamento:

*“O mundo não é. O mundo está sendo. (...) Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (...) Ninguém pode estar no mundo, com o*



*mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas constatando apenas. (...) É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (FREIRE, 1997).*

Na sequência, foram mostradas ações de educação ambiental efetiva na formação técnico profissionalizantes: Grupo de Estudos em Manejo de Solo e Água, objetiva desenvolver ações de pesquisa e extensão em manejo de solo e água. Foi escolhida uma das ações do grupo em que os discentes apresentam um estande em um evento interno do Campus orientando o público sobre compostagem doméstica de resíduos orgânicos para produção de adubo e utilização deste em hortas. O título do estande era: compostagem, a ciência reciclando a vida e era por mim coordenado.

No mesmo evento, outro estande apresentou atividades do grupo constituiu a partir de atividade de EA incorporada ao calendário acadêmico desde 2015, a Operação Beija-flor: reciclagem do papel, detalhando as etapas do processo e despertando o apoio da comunidade escolar para a implantação desta proposta aproveitando o resíduos gerado no *Campus*; conscientização sobre o desperdício de alimentos no refeitório, a partir do levantamento junto ao setor, expuseram em quilos de feijão e arroz, o volume descartado dos pratos diariamente no almoço. E que criação do Centro de Educação Ambiental do Campus, em 2018, garantindo a efetivação destas atividades resultou percurso deste 2015.

Para contextualizar as práticas apresentadas, foi dado um destaque ao que orienta o PCN, a problematização e o entendimento das consequências de alterações no ambiente permitem compreendê-las como algo produzido pela mão humana, em determinados contextos históricos, e comportam diferentes caminhos de superação. Dessa forma, o debate na escola pode incluir a dimensão política e a perspectiva da busca de soluções (BRASIL, 1997).

No bacharelado e nas licenciaturas são diferentes desafios que constituem a educação ambiental nestes dois percursos formativos. Na formação do bacharelado em Zootecnia o enfoque inicial é para a legislação ambiental que orienta os limites da produção agrícola a conservação e/ou preservação do meio ambiente e a responsabilidade do profissional graduado em cumprir os ditames legais. Promover atividades práticas que permitam aos educandos beber da fonte é sem dúvida o melhor aliado na construção de uma consciência ambiental dos futuros bacharéis. Com este objetivo, é realizada visita de campo, roteiro: fazenda, situada em região de Mata Atlântica, viveiro de mudas da ONG GAMBA, trilha na mata e, por fim, subida a ponto mais alto da Serra da Jiboia, unidade de conservação em processo de criação.



A fazenda preserva mais da metade de sua área total, garantindo cobertura de floresta nativa superior ao obrigatório por lei, possui várias nascentes, cachoeiras e solo rico em matéria orgânica. Em loco é feito uma abordagem dos conteúdos teóricos trabalhados em destacando as vantagens de garantir a manutenção das áreas que legalmente são de preservação ambiental. No viveiro e durante a trilha, temos a companhia de um mateiro que ao longo do percurso apresenta as espécies ali existentes, a coleta de sementes, quebra de dormência e produção de mudas. A trilha acaba em uma bela cachoeira, os estudantes que se encantam com a beleza e reconhecem a importância da vegetação na conservação do solo e água. A última etapa do roteiro subida da Serra da Jiboia, onde é possível analisar as transformações da paisagem e os impactos resultantes da ação antrópica

Por fim, a formação de professores, que vai além de desenvolver práticas que promovam consciência ambiental, é preciso trazer os licenciandos para o lado de cá, ele precisa se entender como docente diante da responsabilidade de promover esta construção de consciência ambiental nos educandos. Mas, como fazer o educando se sentir educador? Que estratégias adotar de modo que estes futuros e futuras docentes se comprometam em garantir, no processo de ensino aprendizagem, a educação ambiental?

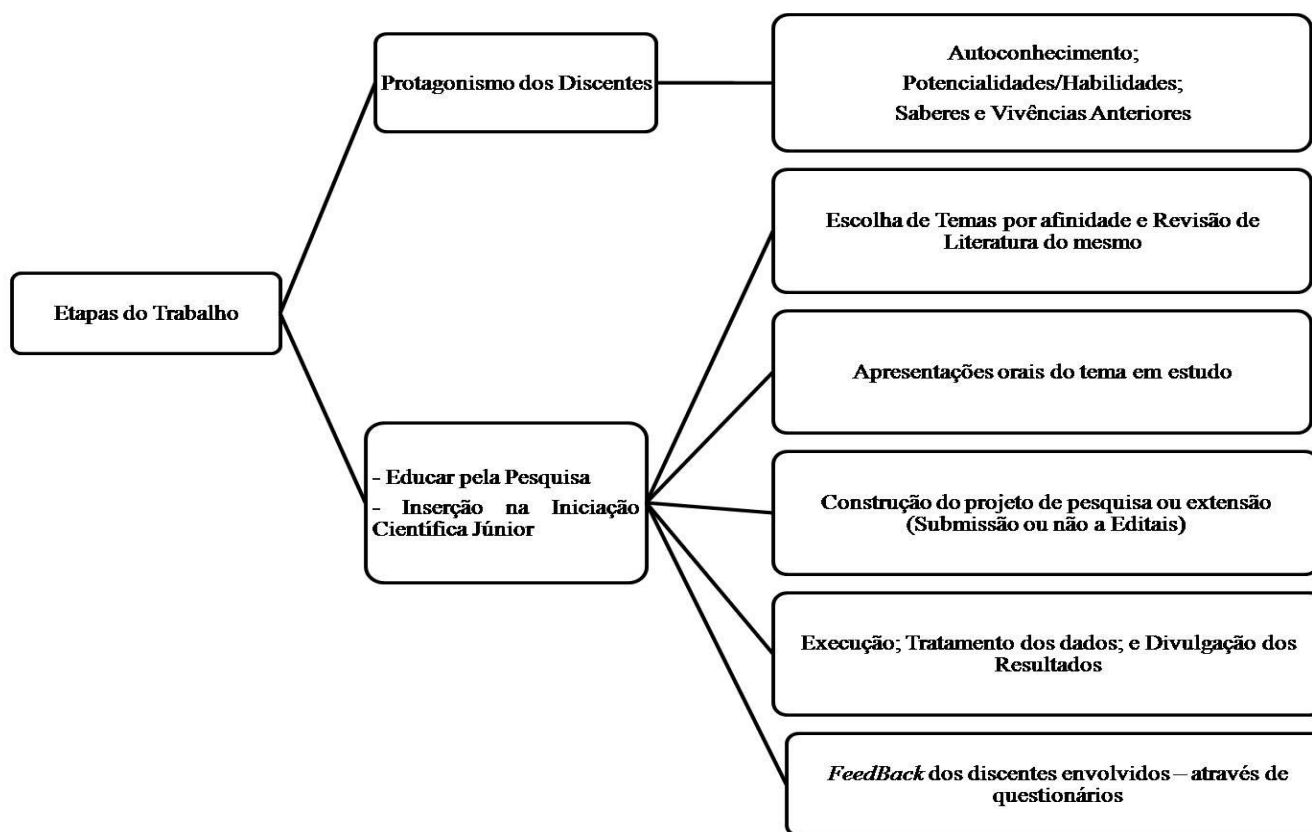
A estratégia pedagógica apresentada foi uma investigação feita pelos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, destacando que é preciso conhecer o “chão da escola” partindo de uma visão crítica para perceber que estruturas físicas e pedagógicas estão postas. E para estruturarem a investigação são feitas as seguintes provocações: O que pode e deve ser mudado? Por onde começa a mudança? Será que o que falta é só recurso?

Para dar conta dos questionamentos optaram por analisar a percepção ambiental de docentes de ensino médio em escolas estaduais em municípios do Vale do Jiquiriçá – BA e, após aplicarem questionários estruturados, concluíram que segundo a percepção dos docentes entrevistados: falta capacitação, faltam projetos contínuos, muitas vezes não há conectividade da ação com o cotidiano dos estudantes, a Educação Ambiental fica restrita aos projetos, e por fim os projetos resultam na geração de resíduos com os quais a escola não sabe lidar. Esta tomada de consciência mesmo ainda durante a formação proporciona uma reflexão sobre o que está posto e como se posicionar diante deste modelo.

Dando continuidade as discussões, foram abordadas algumas experiências ocorridas durante o desenvolvimento do componente curricular Educação Ambiental e de Projetos de ICJúnior, junto aos discentes do Curso Técnico em Meio Ambiente – modalidade Subsequente. O relato tratou das

atividades pedagógicas realizadas com base no tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, no período de 2011 a 2017, como promotores do protagonismo dos discentes, da educação pela pesquisa e da educação científica, conforme figura 1, apresentada ao público no momento da atividade. As ações que envolveram essa estratégia pedagógica foram concretizadas através de oficinas educativas, curso de Formação de Agente Jovem Ambiental, no formato de projeto de extensão; trabalhos de pesquisa e apresentação pública em eventos técnico-científicos.

**Figura 1.** Etapas de desenvolvimento das atividades pedagógicas em educação científica e ambiental, 2018.



Na busca por otimizar o “(...) pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade”(BRASIL, 1999), os discentes foram convidados a trazer para a discussão coletiva, em sala de aula seus saberes e vivências anteriores ao ingresso no curso ou como os conhecimentos atuais integravam-se entre si, como suas afinidades e conexões poderiam contribuir para um ambiente mais saudável. Nessa mesma reflexão de instigá-los a uma participação mais efetiva sobre as ações a serem desenvolvidas, à luz de Demo (2005), compreendemos que a inserção dos discentes como atores principais da construção do conhecimento promove um



movimento de busca, questionamentos, de pró-atividade que dentro do processo formativo, deve estimular percepções mais críticas sobre os espaços de interação, em tempo que possa se autoperceber como um agente transformador e inovador de uma sociedade sustentável.

Como resultados desse processo educativo, no período relatado foram realizados ciclos de oficinas educativas pelos discentes sendo um total de 24 (vinte e quatro) oficinas com os temas: Água, Resíduos Sólidos, Saúde Ambiental, Tecnologia e Biodiversidade, Educação Florestal e Consumo Sustentável distribuídas em escolas da rede municipal e estadual, entre o ensino fundamental I, II e ensino médio do município de Valença, Bahia.

Nos espaços não-formais foram desenvolvidas 01 oficina sobre Consumo Sustentável de Energia com servidores do setor administrativo do IF Baiano – campus Valença e 01 oficina com o tema Agroecologia e Compostagem junto a pequenos produtores rurais do município de Valença, Bahia; 02(duas) oficinas com os temas Água e Gestão de Resíduos Sólidos, com jovens integrantes da Associação Centro Social Fraternidade Baiana, na cidade de Vera Cruz, Bahia; outras 04 (quatro) oficinas sobre Gestão de Resíduos Sólidos na Comunidade Nova Valença I e II; e outras 04 (quatro) oficinas sobre Reaproveitamento de materiais recicláveis.

Na oportunidade, da mesa redonda, também foram demonstradas as 17(dezessete) apresentações entre comunicação oral e pôster, dos discentes em eventos técnico-científicos e a experiência do projeto de extensão Agente Jovem Ambiental, cujo objetivo foi fazer uma formação introdutória de multiplicadores ambientais, para o estímulo ao protagonismo de jovens estudantes do ensino médio, da Comunidade do Bonfim, área rural do município de Valença, Bahia.

Houveram muitos questionamentos, durante o diálogo, sobre as ações e como enfrentar os desafios diante do descaso observado nas escolas acerca da educação ambiental. Foi muito gratificante perceber o interesse do público, e isso ficou muito claro na solicitação dos contatos para futuros diálogos e trocas de experiências. Além dos questionamentos muitas falas foram feitas elogiando as ações apresentadas, consolidando diante daquele público a excelência da educação promovida nos institutos federais em especial o IF Baiano e a importância de garantir uma educação ambiental efetiva no ensino profissionalizante, de modo que os egressos sejam profissionais críticos e atuantes nas questões ambientais promovendo a sustentabilidade socioambiental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Concluiu-se que a educação ambiental é instrumento fundamental a formação cidadã, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão; que essa é de fato uma via de aproximação do IF Baiano com a comunidade em geral, que os desafios vão sendo superados durante os processos de fortalecimento da cidadania, da potencialização dos encontros entre os diversos saberes; e ainda que proporciona o engajamento de um modelo de aprendizagem que imerge o discente no universo do ensino (conhecimento), da pesquisa (investigação) e da extensão (intervenção) que contribuem na sua formação, na qualidade ambiental e de vida local/regional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 7975/99**, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, Brasília-DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em 01 de set.2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Secretarias de Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6ªed. Série: Saberes Pedagógicos. Editora Cortez. São Paulo, 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63ª edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro/São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, Moacyr. **A Carta da Terra na Educação**. Editora Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2010.

GADOTTI, Moacyr. **Pedagogia da Terra**. 6ªed. Série Brasil Cidadão. Editora Petrópolis. São Paulo, 2000.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVICKI, Victor & MACCARIELLO, Maria do Carmo M. M. Educação Ambiental no Ensino Fundamental: as representações sociais dos profissionais da Educação. In: **25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação da ANPED**, 2002. Caxambú, Minas Gerais.

OVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. A Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. **Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som - um manual prático**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

SORRENTINO, M.et al. Educação Ambiental como Política Pública. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.



Grupo de Diálogo 05: Contribuições do Pensamento de Paulo Freire à Educação Profissional.

## Protagonismo na formação do professor de geografia: mapeamento participativo

Ana Isabel Leite Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, [ailoliveira@uneb.br](mailto:ailoliveira@uneb.br)

Jocimara Souza Britto Lobão, Universidade Estadual de Feira de Santana, [juci.lobao@gmail.com](mailto:juci.lobao@gmail.com)

Ramon Blanco Chao, Universidade de Santiago de Compostela, [ramon.blanco@usc.es](mailto:ramon.blanco@usc.es)

**Palavras-chave:** Pensamento de Paulo Freire, Educação Profissional, Educação.

### INTRODUÇÃO

Os processos formativos compreendidos na educação são genuinamente sociais e relacionam-se dialeticamente com a sociedade, pois ao mesmo tempo que esta sofre influências de suas dimensões, os influencia pela ação dos indivíduos envolvidos. Assim sendo, o envolvimento ativo do professor e do aluno, o nexos entre conteúdos e a realidade concreta, o acompanhamento contínuo da aprendizagem, o foco nas questões sociais reais e formação cidadã, a conexão do homem a sua cultura, são colocados como elementos norteadores para as práticas pedagógicas atuais (FREIRE, 1979; GATTI, 2006; DELORS *et al.*, 2010; SAVIANI, 2012; LIBÂNEO, 2013).

Neste contexto, a experimentação, a inovação, o pensar novas conduções didático-metodológicas devem integrar a formação do profissional da educação (NÓVOA, 1992). É sob essa acepção que propomos o mapeamento participativo, com base em mapa mental, em curso de formação em Geografia. Especificamente, objetivamos verificar o nível de conhecimento cartográfico nas representações elaboradas; apreender princípios básicos da cartografia; propiciar a autoria cartográfica no processo de aprendizagem; compreender as relações geoespaciais presentes na área de estudo; explorar as potencialidades do mapa mental no ensino-aprendizagem geocartográfico.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa aplicada, de natureza exploratória-descritiva, pedagogicamente baseada nas concepções de Paulo Freire e metodologicamente na





Pesquisa-Ação Participativa (PAP). No nosso percurso realizamos revisão bibliográfica, obtivemos dados e informações secundárias em fontes institucionais, produzimos dados e informações primárias pela observação participante, aplicação de questionários diagnóstico-avaliativos e diário de itinerância. Para tanto, ofertamos um curso de extensão universitária à graduandos em Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Campus XI/Serrinha, situado no estado da Bahia-Brasil.

## DESENVOLVIMENTO

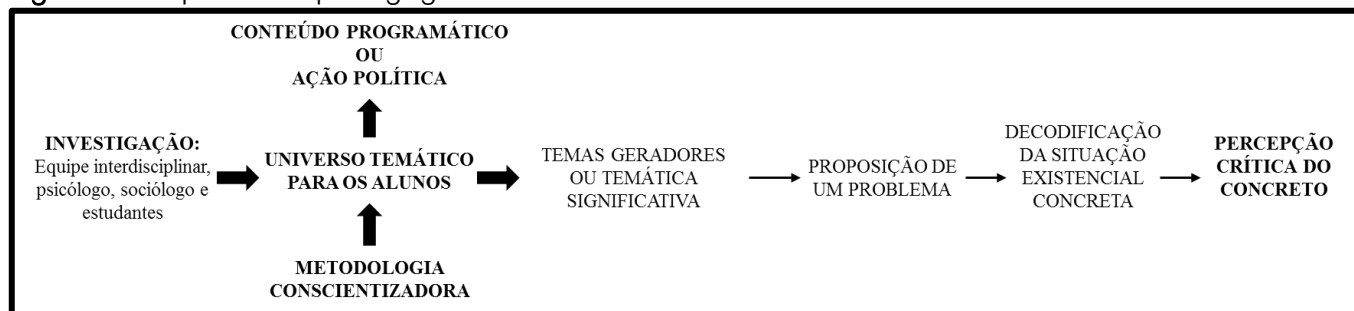
Forte foi a influência da perspectiva emancipadora e participativa, sobretudo na América Latina, proveniente dos trabalhos de Paulo Freire (BAUM, MACDOUGALL e SMITH, 2006; BASTIDAS e GONZALES, 2009). Sua Pedagogia Libertadora preconiza que a sociedade se encontra assentada na contradição opressor-oprimido. Os opressores impõem um destino de adaptação que desumaniza os oprimidos. Sendo os homens seres de transformação, não de adaptação, a superação da condição de oprimido provém da práxis. Para Freire (1987) apenas ocorre práxis se o saber resultante da ação se faz objeto da reflexão crítica. Ação e reflexão se imbricam em prol da transformação da realidade e pela práxis o homem cria história e se faz ser histórico-social.

A prática pedagógica deve assumir, então, caráter que transcende o fazer, visto que não se trata de fazer pelo fazer, mas deve ser fundamentada pela teoria e ao mesmo tempo, fundamentá-la. A prática pedagógica espelha concepções e atos e, ao mesmo tempo, fomenta suas permanências ou mudanças, quando conjugada à reflexão. Esse engajamento decorrente da práxis não ocorre nos moldes da educação tradicional, pois exige outro conteúdo, expulsão do obscurecimento, exercício de responsabilidade, autonomia, mediante constante busca, nunca por doação (FREIRE, 1987).

Freire (1987) é enfático ao afirmar que não se deve narrar sobre uma situação existencial concreta, que conteúdos sem relação com os interesses dos estudantes não devem ser dados. Acredita que a verdadeira educação apenas se estabelece mediante o diálogo implicado em um pensar crítico e em temas advindos de um universo vinculado a realidade concreta. O universo

temático, ou seja, aquilo que se pensa da realidade, assume importância central no processo e é base para compor o conteúdo programático (Figura 1).

Figura 1. Esquema da pedagogia freiriana.



Fonte: Organizada por Oliveira (2020).

O universo temático, tanto para o desenvolvimento do saber quanto da ação, é dependente de um ato investigativo interdisciplinar para o alcance dos temas geradores, segundo uma metodologia conscientizadora. Esta se desenvolve por etapas: a realidade é decodificada, ciclicamente discutida, as contradições são evidenciadas, codificações ou representações da realidade para geração de nova percepção e conhecimento são elaboradas, novas decodificações e diálogos são realizados e o programa é finalmente elaborado, com produção de material didático.

Portanto, definidos os temas gerados, na prática pedagógica, os conteúdos não são dissertados pelo professor, problemas são propostos e, junto aos alunos, realiza-se a decodificação da situação existencial concreta, ou seja, dos temas geradores. Essa decodificação se faz mediante a mesma metodologia conscientizadora utilizada para a investigação temática, com ponto de partida na visão da totalidade crítica, seguindo para uma divisão em partes do contexto em estudo, para então, retornar à totalidade. É fundamental o reconhecimento dos sujeitos na situação existencial concreta e o reconhecimento do objeto em que está o sujeito. Deste modo, acredita-se alcançar a percepção crítica do concreto, ou da realidade existencial e, por conseguinte, nova postura, também, crítica.

Percebemos nesta proposição pedagógica que o eixo principal dos conteúdos encontra-se nas questões inerentes aos espaços de vivência do estudante, o que possibilita a compreensão das relações socioespaciais nas quais encontra-se inserido, das relações de poder que estabelecem os fluxos de decisão, de conexão e desconexão relativa que configuram o espaço geográficos e conduz



para a percepção crítica. Contudo, na prática, dificuldades são encontradas, pois há um programa a ser cumprido, conteúdos são previamente elencados, mas abordá-los segundo uma metodologia conscientizadora e torná-los significativos é possível.

Neste ponto, acreditamos que o mapeamento participativo, enquanto “fruto do protagonismo social das identidades coletivas que ao fornecerem a descrição possível da realidade física e social do território, fazem com que eles se reconheçam e se sintam apoderados politicamente do mapa produzido” (LIMA E COSTA, 2012, p. 107), pela elaboração do mapa mental, pode proporcionar o trabalho com a codificação e decodificação da realidade a partir de questões temáticas concretas vinculadas aos conteúdos, promover a autoria, a autonomia, o diálogo, a parceria, a elaboração crítica-reflexiva do saber, a emancipação, a instrumentalização para uma prática social libertadora.

O mapa mental ou cognitivo é “construído a partir de um acervo de conhecimentos e contém informações sobre relações espaciais, atributos e dados ambientais que residem dentro de um contexto espaço-temporal que permite ao possuidor agir dentro de um ambiente e processar dados ambientais e geográficos” (KITCHIN, 1994, p. 03, tradução nossa). Porquanto, compreendemos assim que os mapas mentais são dotados de significados, são dinâmicos, funcionais e pedagogicamente ricos. Para Kitchin (1994), assim como para nós, o mapa cognitivo permite interação entre os indivíduos, seus territórios e os pesquisadores. Acrescentemos os professores. Em sala de aula, favorece o trabalho com assuntos socialmente relevantes para os estudantes, relações mais horizontais entre professores e estudantes, exerce múltiplas funções ao proporcionar o aprendizado cartográfico, geográfico, político, econômico, social e cultural.

Neste intento, executamos uma sequência didática que partiu de uma abordagem teórico-reflexiva, com base em textos previamente disponibilizados, para em seguida desenvolvermos o mapeamento mental participativo, o que suscitou novas reflexões promovidas pelo diálogo e respostas obtidas em questionários diagnóstico-avaliativos e diários de itinerância. Na prática do mapeamento, visando a promoção do processo participativo em todas as etapas da atividade, iniciamos com a escolha do tema e do recorte espacial.

O uso, cobertura da Terra e problemas ambientais urbanos no entorno das instalações da própria universidade foram o tema problematizado e o recorte espacial definidos pelo grupo. Entretanto, durante a prática do mapeamento o foco foi direcionado para a representação dos

elementos contidos neste recorte espacial. Disponibilizamos papel metro e lápis de cor, mas os discentes, organizados em 03 (três) subgrupos compostos por 4 (quatro) ou 5 (cinco) integrantes, escolheram utilizar folha de papel tamanho A4 e lápis grafite, para elaborarem seus mapas mentais (Figura 2).

Figura 2. Mapas mentais participativos.



Fonte: Elaborado pelos participantes do curso de extensão (2018).

Nos chamou a atenção a dificuldade na inicialização do mapeamento. A relação de dependência entre o dizer do professor e o fazer do aluno se tornou evidente nesta primeira prática. O ímpeto tradicional, enquanto professor, é o de professar modos de fazer e, o dos estudantes, o de fazer segundo a profecia. Contudo, assumindo a posição de mediador, deixamos o grupo discutir e agir sem intervenções e, apenas com o avançar das dificuldades, induzimos a exploração particular das construções mentais cognitivas, incentivamos a criatividade e a reflexão geocartográfica, com maior isenção possível. Uma intervenção em maior grau conduziria o processo para um fazer demasiadamente orientado. Perderíamos o essencial da nossa busca, a situação dos conhecimentos cartográficos do grupo, bem como as percepções em relação à área delimitada, a autoria e protagonismo do mapeamento cognitivo e suas implicações formativas.

Muitos participantes declararam sentimento de surpresa com as dificuldades encontradas na elaboração do mapa mental, de início considerado simples. Segundo Simielli (2008, p. 105) a



dificuldade na elaboração do mapa mental “está em se conseguir chegar a uma representação que dê clareza de conjunto, complexidade e número de fatos legíveis. É uma arte simples e de difícil expressão figurativa”. Neste aspecto, o grupo citou como maiores problemas a localização dos elementos geográficos, a posição relativa desses elementos, a proporção dos objetos para caber no papel e o ponto de vista adotado para a representação, ou seja, as relações projetivas.

Além das dificuldades, as vantagens, as potencialidades do mapeamento participativo com base em mapa mental para o ensino-aprendizagem e formação geográfica, bem como a possibilidade de aplicação dessa atividade na futura prática docente dos licenciandos foram elementos explorados nas discussões e nos questionários diagnóstico-avaliativos. O Quadro 1 resume as respostas obtidas. Já a dificuldade de leitura do espaço geográfico é dependente de bases teórico-conceituais.

**Quadro 1.** Diagnóstico do grupo sobre o mapeamento participativo com base em mapa mental.

Elementos	Reflexão/Depoimentos
Vantagens	Conhecer a área, observar a configuração do espaço geográfico no cotidiano, buscar localizar os marcos referenciais, troca de conhecimento
Dificuldades	Escala, simbologia/legenda, localização, orientação dos objetos, consenso do grupo.
Potencialidades para o ensino-aprendizagem	Autoria cartográfica, pertencimento ao lugar, aguçamento da observação e análise da paisagem, superação de dificuldades, trabalho com múltiplos conteúdos.
Fragilidades para o ensino-aprendizagem	Falta de conhecimento cartográfico, não conhecer o local a ser mapeado.
Importância para a formação	Proporcionou a aprendizagem, a percepção de fragilidades formativas, aplicação dos conhecimentos cartográficos e o conhecimento de dificuldades que irão auxiliar no planejamento futuro de aulas.
Adoção em futura prática docente	Viável: aluno construtor do conhecimento e com livre expressão da criatividade, partir do lugar de vivência para a aprendizagem geocartográfica, possibilidade de abordar diferentes conteúdos.

Fonte: Organizado por Oliveira (2019).

Graficamente, constatamos variação na densidade dos elementos representados, pequena dificuldade com as relações projetivas, predominância no uso de figuras geométricas regulares, de rótulos para identificar os elementos representados e ocorrência de símbolos sem identificação. Questionados sobre a escolha das figuras geométricas, responderam ser proveniente de orientações em práticas anteriores, como forma de facilitar a representação. Embora esta possa ser uma estratégia a ser adotada, a impessoalidade, a homogeneização e a padronização se fizeram latente nessas representações. O que visualizamos como ruptura da criatividade, do elo para uma



expressão peculiar, para o proporcionar uma leitura mais fluida e interativa com uso de símbolos próprios, representativos do espaço real.

Sugerimos a troca dos mapas entre os subgrupos para proporcionar a sua análise entre os pares. Indagados sobre os elementos facilitadores da leitura, citaram as vias de acesso BR 101 e BA 233, a UNEB, o shopping, o fórum, as formas dos objetos representados e os rótulos identificadores dos objetos. Quanto as dificuldades na leitura, citaram dimensão dos objetos, posição das ruas e distâncias, mas os elementos cartográficos essenciais para que a função comunicativa fosse estabelecida não foram citados.

Claramente, o pensar a representação para a leitura do outro foi pouco considerado. Em nenhum mapa mental houve a elaboração de legenda, por entenderem que os rótulos seriam suficientes para a sua compreensão. Entretanto, houve o uso de símbolos sem rótulos e, mesmo nesta condição, nenhuma referência a ausência da legenda foi feita. Também o título, elemento fundamental para localização e indicação do que está sendo representado, foi inserido em apenas um dos mapas mentais e, mesmo assim, situou parcialmente o fenômeno.

Identificamos a total ausência dos problemas ambientais urbanos nos mapas mentais. Nas discussões que antecederam o mapeamento foram identificados como problemas ambientais a poluição do canal hídrico por esgoto doméstico, a ausência de mata ciliar, obras de retificação e canalização da drenagem natural, inundações e disposição de lixo em local inadequado. A ausência desses elementos foi justificada pela dificuldade sentida para representá-los. Compreendemos que o como fazer segundo uma atitude autoral, autônoma, criativa foi, provavelmente, limitado pelo receio de errar e pela falta do costume de fazê-lo.

Quanto aos elementos de percepção, esta atividade de automapeamento resgatou lembranças e revelou, que marcos específicos foram estabelecidos no acervo mental. São seleções de impressões sensoriais, a exemplo das instituições, das vias de acesso, usos e coberturas variados, por estarem muito presentes no deslocamento cotidiano. Bem como memórias afetivas, o que demonstrou ligações emocionais de grande importância para a construção do acervo de conhecimento relacionado ao espaço vivido.

As leituras geográficas foram direcionadas para aspectos vinculados à produção do espaço urbano, seus agentes e a segregação socioespacial e suas implicações para os problemas



ambientais urbanos. A observação da paisagem é tida por Corrêa (2005) como a primeira forma de apreensão do espaço geográfico, revela diferenças e justaposições, expressa fragmentação e articulação. Santos (2006, p. 121) admite que “Os fixos e fluxos, interagindo, expressam a realidade geográfica e é desse modo que conjuntamente aparecem como um objeto possível para a Geografia”. De modo que, diferenças e justaposições são, sobretudo, evidenciadas pelos fixos, objetos presentes no espaço. A articulação é manifestada empiricamente pelo fluxo de pessoas, de carros, de mercadorias, etc., e menos visível pela circulação de decisões, investimentos, renda, ideologia, relações de poder. Esses aspectos associados às características naturais da área foram discutidos e analisados.

Ao final, um mapa integrador, elaborado por todo o grupo foi proposto (Figura 3) com finalidade de gerar um resultado que agregasse as questões geocartográficas teóricas vistas. Cabe destacar que, enquanto caráter formativo, com base nos mapas mentais elaborados pelos grupos, foi realizada uma discussão sobre os elementos do mapa (título, legenda, orientação e fonte), a sua importância e a necessidade de trabalhar o conhecimento sistemático alinhado aos conhecimentos prévios dos alunos.

Com este resultado, embora ainda permaneçam aspectos a serem trabalhados, consideramos ter havido consideráveis ganhos geocartográficos conceituais e procedimentais. Um rico momento de permuta de informações e de aprendizado foi proporcionado. O reflexo disso foi a apresentação de um mapa com mais objetos, maior cuidado com a localização, proporção e simbologia, presença de elementos do mapa mesmo com a manutenção de alguns enganos e representação de alguns problemas ambientais.

A troca de informação estabelecida em um processo de mapeamento participativo e um direcionamento pedagógico dialogado e voltado para a codificação e decodificação da realidade concreta foram vistos pelo grupo como enriquecedores e promotores de leituras mais profundas e de uma representação mais fiel em relação ao espaço real. Nos diários de itinerância comentários reforçaram essa constatação: “Essa atividade em grupo contou com diversos pontos de vista dos integrantes, o que foi bastante interessante, pois um mesmo espaço pode conter diferentes perspectivas e olhares” (Participante 02); “Dificuldade de lembrar de todos os detalhes do entorno e a facilidade de ser em grupo. Mais cabeças, mais detalhes lembrados” (Participante 04).

Figura 3. Mapa mental integrado.



Fonte: Participantes do curso de extensão (2018).

Houve o reconhecimento de que, com o mapeamento participativo, a consolidação dos conteúdos e processos ocorreu com maior facilidade, motivada pelas autorias, trocas e reflexões em grupo. Por outro lado, colocou em debate a tradicional relação professor-aluno, o cerceamento da autonomia e da criatividade, as atividades que reforçam a reprodução e a memorização, o distanciamento entre conteúdo, realidade e prática, no decorrer do processo formativo.





Ao longo das nossas discussões, o mapeamento participativo foi reconhecido pelo grupo como uma possibilidade real de superação do reducionismo das representações cartesianas e das representações como instrumento de dominação e manipulação, uma metodologia adequada para formar indivíduos capazes de compreender o mapa além da cópia, de conjugar o conhecimento do espaço de vivência com o conhecimento científico, útil para conhecer como os estudantes fazem suas relações cognitivas para apreensão do espaço geográfico, de promover uma educação engajada com a realidade, potencialmente promotora de transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção crítica do conteúdo, o ensino-aprendizado para a prática social conferem ao mapeamento participativo a necessidade de referências pedagógicas que busquem a implicação dos discentes no seu próprio processo formativo, a não marginalidade historicamente instituída no processo educacional, em consonância com a manutenção das contradições próprias de um sistema econômico e social que privilegia classes e acirra desigualdades. Neste contexto, os princípios da pedagogia freireana mostraram-se adequados.

Constatamos com os nossos resultados que o mapeamento participativo para a formação docente promove a democratização do saber. Pode se ajustar a práticas educacionais voltadas para diversas faixas etárias, em diferentes contextos e para abordar diversos temas, em instituições com poucos recursos financeiros e físico-estruturais, pois demandaria apenas papel, lápis, habilidade e conhecimento do profissional da educação.

A nossa experiência demonstrou que, o mapeamento participativo associado aos princípios freirianos e a PAP, valoriza e implica os discentes, assim como o docente, no seu próprio processo formativo. Assim, o grupo participante do curso de extensão considerou que o mapa mental proporciona a emancipação do estudante, no momento em que o liberta dos padrões tradicionais, o constitui produtor de conhecimento, expressa a sua visão de mundo, se torna um veículo para o estabelecimento do raciocínio geográfico, supera a reprodução do saber sistematizado, conjuga o saber do aluno ao científico possibilitando a elaboração de um conhecimento significativo e socialmente transformador.



## REFERÊNCIAS

BASTIDAS, Elena P.; GONZALES, Carlos A. Social Cartography as a Tool for Conflict Analysis and Resolution: The Experience of the Afro-Colombian Communities of Robles. **Peace and Conflict**, v. 15, n. 2, p. 1-14. 2009. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/pcs/vol15/iss2/1>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BAUM, Fran.; MACDOUGALL, Colin.; SMITH, Danielli. Participatory action research. *Journal of Epidemiology & Community Health*. **Journal of Epidemiology & Community Health**, v. 60, p. 854-857, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2004.028662>. Disponível em: <https://jech.bmj.com/content/60/10/854>. Acesso em: 15 agos. 2018.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 20 jul 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Fonte: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>.

KINDON, Sara; ELWOOD, Sara. Introduction: More than Methods—Reflections on Participatory Action Research in Geographic Teaching, Learning and Research. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 33, n. 1, p. 19-32, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098260802276474>. Acesso em: 20 agos 2018.

KITCHIN, Robert M. Cognitive maps: What are they and why study them? **Journal of Environmental Psychology**, v. 14, n. 1, p. 1-9, 1994. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S027249440580194X>. Acesso em: 15 nov 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Marcos Vinícios da Costa; COSTA, Solange Maria Gayoso da. Cartografia social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia. **Revista Geografares**, v. 12, p. 76-113, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7147/GEO12.3189>. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3189>. Acesso em: 16 out 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: Tempo e Técnica, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associado, 2012.



## **Grupo de Diálogo 05: Contribuições do Pensamento de Paulo Freire à Educação Profissional**

### **Entrelaçando Vivências: memórias e práticas de uma professora negra da roça**

**Ana Maria Anunciação da Silva**, Aluna especial do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB). Especialista em Educação do Campo (IF Baiano/Serrinha-BA). Professora da Educação Básica do município de Ichu/BA. Integra o Grupo de Pesquisa Formação, Linguagens, Experiência (FEL/UNEB, campus Coité) e Núcleo de Estudos em Agroecologia- (NEA/IF Baiano Campus Serrinha). [annaichu@hotmail.com](mailto:annaichu@hotmail.com).

**Antônio José de Souza**, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea (PPGFSC) – Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professor da Educação Básica do município de Itiúba/BA. Integrante do Laboratório LaPPRuDes - Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (IF Baiano), da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Professor-orientador da primeira autora. [tonnysouza@gmail.com](mailto:tonnysouza@gmail.com).

**Palavras-chave:** Pensamento de Paulo Freire, Educação Profissional, Educação.

#### **ALGUMAS ADVERTÊNCIAS**

Neste relato de experiência, a primeira autora apresenta parte de suas memórias enquanto mulher negra da roça, entrelaçando-as com as vivências e práticas sociais, entendidas como uma teia em construção. Este relato é um constructo baseado e alicerçado no pensamento freiriano. Desse modo, a partir da abordagem (auto)biográfica, a narrativa é apresentada em primeira pessoa, pela autora, explicitando os impasses que vivenciou nos aspectos identitários acerca da cor negra, da classe social e da prática pedagógica na Educação do/no Campo/roça. Trata-se de um texto crítico, problematizador e propositor no sentido de como a escola do/no campo/roça e comunidade podem construir um currículo que entrelace os saberes, fazeres, a história e as identidades dos seus povos. Vale destacar que o mencionado relato é parte de um estudo maior, orientado pelo segundo autor.

#### **PRÓLOGO, MEU CONTEXTO**



Sou filha, neta, bisneta e tataraneta de agricultores(as) negros(negras). Aprendi desde cedo, através das vivências afro-sertanejas, a pisar o milho no pilão, domesticar a mandioca, bater o feijão na vara, despallar o milho, limpar a cacimba, tecer a palha do ariri, buscar a lenha e água na cabeça por caminhos longínquos, fabricar candeeiro, machucador de feijão, cobertor e adobes para fazer um puxadinho na casa; definitivamente, um emaranhado de criatividade, principalmente durante os períodos de estiagem.

Essas vivências corroboraram, de forma significativa, para que eu percebesse a proximidade das minhas raízes ancestrais, atreladas às lutas sociais e ao meu ser/fazer docente em um território que têm especificidades próprias e uma “antropologia ecológica” particular. Essa indissociabilidade coaduna com a fala de Malvezzi, (2007, p. 9), sobre o semiárido brasileiro não ser “[...] apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só.”. À vista disso, esse relato traz a perspectiva da minha memória que é “[...] um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.” (LE GOOF, 2013, p. 435, grifo nosso).

As minhas identidades estão ligadas às memórias ancestrais e ao viver e sobreviver na caatinga/roça<sup>1</sup>, “[...] a partir de uma posição histórica e cultural específica.” (HALL, 2014, p. 28). Mas, estão atreladas, também, às minhas travessias por “entre-lugares” (BHABHA, 1988) em convívio com outras pessoas. Por isso, essa escrita tem base fenomenológica, suscita a experiência do ser negra na roça, uma epistemologia das vivências, pois, “[...] diz respeito à própria concepção de fenômeno, do que é percebido. ‘Perceber o fenômeno’ quer dizer que há um correlato e que a percepção não ocorre no vazio, mas em um estar percebido.” (BICUDO, 1994, p. 18). Apresento, além das minhas vivências no campo/roça, o relato de uma das experiências pedagógicas que desenvolvi no Colégio Santo Antonio, localizado na região rural da minha cidade – Ichu – que faz parte do Território do Sisal, estado da Bahia.

---

<sup>1</sup> A prática da “devolução” eu aprendi com o Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar). Trata-se de um projeto do MOC (Movimento de Organização Comunitária), responsável, entre outras coisas, por ministrar cursos de capacitação para docentes do campo/roça. O MOC foi fundado em 1987, possui uma trajetória de luta, autonomia, suas ações estratégicas baseiam-se na luta por direitos, na participação dos sujeitos para a busca de direitos fundamentais.



Trata-se, portanto, de um entrelace entre o “concebido, percebido e vivido” (SOUZA; SOUZA, 2020); nesse sentido, a minha prática docente é atravessada pela reflexão que eu faço do tempo de aluna, na tenra infância, estudando numa escola de classe multisseriada de currículo alheio aos meus contextos e com “[...] sérios inconvenientes referentes à estrutura física, à composição das aulas, marcadas pelo imprevisto [...]” (SOUZA 2018, p. 93), mas, principalmente, era uma escola multisseriada marcada pelo descaso do Poder Público. Eu fui, enquanto aluna, carregada de “[...] expectativa de novos conhecimentos, mas também o anseio de [...] [enxergar minhas] culturas e identidades acolhidas, dignamente naquele espaço.” (SOUZA, 2016, p. 90). No rito de passagem da escola da roça para a escola da cidade eu tive as minhas identidades negra e da roça “revelada/rechaçada”. Sofri com os estranhamentos, risos, piadas e apelidos colocados por minhas vestes simples, pelos materiais escolares inferiores e insuficientes e por meu cabelo “duro”, “bombril”, “vassoura” e “ruim”. Foi difícil, ouvir o repertório depreciativo sobre a minha estética negra e o meu ser da roça (SILVA; SOUZA, 2020).

Por consequência, eu compreendo a escola como uma instituição ampla, capaz de manter viva as culturas afro-sertanejas, valorizando o processo educativo que acontece, também, pelas histórias de vidas dos(as) estudantes e seus familiares, repercutindo na memória comunitária. Por isso, busco através dessas vivências, favorecer a articulação dos saberes do povo, onde a escola está inserida, com a proposta curricular para que – de fato – ocorra, através da Educação do/no Campo/roça, a transformação das ausências em presenças (SANTOS, 2002).

## A EXPERIÊNCIA NAQUELA CASA DE FARINHA

Eu sou uma professora-pesquisadora-agricultura (a ordem em que as palavras estão dispostas não sugere uma hierarquia) que nunca deixou de viver no campo/roça, cultivando a terra, isto é, vivo na tessitura entre ensino, pesquisa e extensão, esforçando-me para constituir um fazer pedagógico crítico e humanizado, afinal, não vejo outro modo de uma professora negra e da roça exercer sua docência senão a partir de um engajamento político. Assim, envolta nas lembranças, escrevo problematizando o “silêncio” da sociedade e, conseqüentemente, da escola e rememorando o “esquecimento” histórico, responsável por aleijar as vivências e as culturas afro-sertanejas que se referem à “[...] tudo que caracteriza a existência social [desses povos].” (SANTOS, 1994, p. 24).



Depois desse prólogo, passo a relatar uma experiência que realizei, através de uma aula prática que se desdobrou em um verdadeiro “Caderno da Realidade”, pois, a seleção dos conteúdos é também uma ação pedagógica e política, afinal, como nos diz Freire, (2005, p. 45), “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar.”.

Nessa perspectiva, desenvolvi uma sequência didática intitulada: **As potencialidades e os desafios das Casas de Farinha na Comunidade de Barra, município de Ichu/Bahia**. Mas, antes da execução com os(as) alunos(as), eu realizei uma pesquisa exploratória, dialogando e colhendo narrativas dos(as) moradores(as) do lugar, a fim de conhecer o contexto histórico da Comunidade. No levantamento dos dados, observei que as Casas de Farinha daquele território estavam desativadas, quer dizer, existia apenas uma. Tal realidade acontecia (e acontece) por várias razões, mas, fundamentalmente, pela questão agrária, melhor dizendo, pela falta de terra para plantar.

Após o levantamento, estabeleci contato com a proprietária da Casa de Farinha em funcionamento – aqui nomeada – dona Resistência; uma mulher negra que com criatividade e resiliência, tornou-se guardiã da memória de um símbolo importante do campo/roça. Dona Resistência, buscava alternativas para plantar, cultivar, colher, domesticar a mandioca e armazenar os seus derivados, além disso, conservava viva a “lida árdua” que se constitui em conhecimentos genuínos, capazes de unir gerações, transferir legados de práticas e saberes. Refiro-me à “semana da farinhada”, permeada pelas noites de luas cheias, pelo divertimento ao som das sanfonas, o aconchego em esteiras de palhas, pela divisão responsável do trabalho, a observância e o cumprimento das tarefas no tempo combinado; pelos almoços coletivos sob as frondosas árvores, pelos “causos”, cantigas, adivinhações, lendas, receitas agroecológicas criativas e aquele cheiro bom do beiju recheado com coco, rapadura e enrolado na palha da bananeira.

Foi pensando nas amplas possibilidades do estudo da temática e da sua grande importância no contexto sociocultural e econômico do meu município que eu organizei e apliquei a atividade. Fiz, também, por acreditar que tais conhecimentos não alcançaram os meus(minhas) alunos(as) em função da desativação das Casas de Farinha e por não terem eles(elas), crianças com pouca idade, testemunhado a rotina da “semana da farinhada”. À vista disso, reconheço que as ausências provocam o desperdício da experiência (SANTOS, 2002).



Então, achei oportuno começar a atividade pedagógica apresentando aos meus(minhas) alunos(as) os dados da pesquisa exploratória, parte das minhas experiências e memórias resgatadas na Casa de Farinha. O que me fez entender que os demais alunos(as) da escola também deveriam participar da atividade, por isso, apresentei a proposta na escola. As colegas professoras decidiram participar, assim, dirigimo-nos à propriedade da dona Resistência. Durante o trajeto, os(as) estudantes celebravam entre pulos, algazarras e risos o encantamento pelas paisagens de sempre e todo dia: o rio, as flores, plantas, pássaros e borboletas, pois, ainda faziam novas descobertas.

Dona Resistência, esperava-nos no terreiro. Os(as) alunos(as) estavam inquietos(as) e eufóricos(as), porque queiram entrar na “fábrica” de farinha como eles nomearam. Ao adentrar, ficaram encantados(as) com o cenário rústico. A curiosidade foi tanta que eles(elas) fizeram uma verdadeira “sabatina” com dona Resistência. Ali, enquanto perguntavam e ouviam, também, passeavam, contemplavam o espaço; queriam entender tudo, cada função de cada “peça/aviamento/equipamento” construído com barro e/ou madeira pela criatividade ancestral. Foi uma aula memorável, linda, significativa por tudo o que observaram, conheceram, tocaram e escutaram. Em suma, voltaram encantados(as)!

No retorno da aula-passeio – como eles chamaram –, orientei-os(as) a falarem de forma espontânea sobre as percepções que tiveram e do que tinham gostado. Sugeri que fizessem desenhos para apresentá-los no momento seguinte. Para casa solicitei, como atividade, que contassem/falasse/partilhassem os saberes construídos naquela aula com a família e juntos pesquisassem receitas com derivados da mandioca. Na verdade, eu queria que acontecesse uma revisitação às lembranças, mas, agora, no seio familiar.

Felizmente, tive o retorno esperado através das muitas possibilidades de receita. Na continuação da sequência didática, fizemos a apresentação das receitas pesquisadas; escrita e leitura compartilhada e como encaminhamento, se fosse possível, a feitura de uma das receitas que foi pesquisada/estudada, visando expô-la na devolutiva<sup>1</sup> – momento do desfecho da atividade pedagógica – que envolveu toda Comunidade Escolar.

---

<sup>1</sup> A “roça” é concebida aqui a partir da concepção de Rios (2011, p. 13), tomando-a como uma “[...] ruralidade [...] envolta, principalmente, na semiótica da terra [...]” que, sobremaneira, tem um papel estruturante na constituição das identidades.



No dia da devolução, entre outras presenças, estava dona Resistência que fora convidada para celebrar os resultados da atividade conosco. Nesse dia, eu levei um painel ilustrativo com fotos da aula-passeio-visita e um outro contendo as etapas da domesticação da mandioca, desde a retirada da raiz da terra até o beiju no forno. Para apresentar aos(às) estudantes os produtos que derivam da mandioca montei uma exposição com: o caule, folhas, cascas, raízes, crueira, manipueira, goma, massa fresca, farinha, tapioca e o próprio beiju.

Foi desafiador transportar tais elementos de casa para a escola, mas, era preciso, porque uma das aulas planejadas não aconteceu, justamente a que tinha por objetivo visitar as plantações de mandioca e uma Casa de Farinha em funcionamento – ambas – em uma outra Comunidade do município. Enfatizo que a não realização dessa aula-visita foi por falta da liberação do transporte seguro para o traslado dos(as) alunos(as), muito embora existisse no município um transporte nesse padrão de segurança. Posto isso, vale destacar, afinal, interferiram negativamente no trabalho, as concepções equivocadas por parte de “alguns(as)”, afirmando que a aprendizagem ocorre somente na escola, no âmbito da “sala de aula” e que os trabalhos/culturas/identidades do campo/roça não são princípios educativos; nesse sentido, lanço mão do que diz Boaventura de Sousa Santos, (2002, p. 245): “[...] a pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância de não querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca [...]”.

Quanto aos(às) estudantes, percebi um desejo de continuação das descobertas. Vários alunos(as) relataram que tinham pedido aos pais para conhecerem uma outra Casa de Farinha. Alguns (Algumas) fizeram essa viagem. Eu recebi o retorno de pais e alunos(as) cheios de contentamento.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Como mulher da roça, senti-me instigada a continuar – junto aos meus familiares – cultivando, beneficiando a mandioca de forma agroecológica; isso, significa também cuidar da Casa de Farinha aqui de casa. Como docente, senti-me ainda mais motivada a desenvolver outras sequências didáticas, novas contextualizações, outras investigações acerca do resgate cultural, buscando escrever/guardar memórias afro-sertanejas. Com base nos escritos de Paulo Freire (1996, p. 47) sublinho que “[...] quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações,





à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto, em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento.”.

Assim, continuo na labuta, planejando e propiciando aos(às) estudantes aulas de campo e entrevistas com os mais velhos da Comunidade, convidando os(as) agricultores(as) para o centro da sala de aula – a fim de que possam compartilhar suas vivências, suas práticas. E, por consequência, vou sendo formada na própria experiência de ser e sentir docente numa região semiárida com especificidades tão particulares. Pois, conforme Souza, (2018, p. 35), “[...] a formação acontece a partir da experiência pessoal do sujeito que se entrecruza com as experiências profissionais.”. Nessa perspectiva, utilizo metodologias contextualizadas que fazem sentido para mim, para os(as) estudantes, para os seus familiares e para o lugar no qual a escola está inserida. Finalmente, procuro valorizar a “Ecologia de Saberes” (SANTOS, 2002), fomentando os princípios da Educação do Campo, afinal, segundo Caldart (2011, p. 141), quando a escola “[...] se desvincula da realidade [...] ela escolhe ajudar a desenraizar, e a fixar seus educandos num presente sem laços [...], isto quer dizer que, estas pessoas estão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?).”.

Acredito que a minha inquietação com algumas questões, aproxima a minha docência ao legado Freiriano, porque instigar os(as) meus(minhas) alunos(as) a buscarem o conhecimento de si e de suas histórias, passa pelo o ensino além-muros. Tocada pela beleza da diversidade que é própria do nosso campo/roça, busco em Freire, (2003, p. 47), entender que “[...] saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”. Essa motivação pode ser realizada por nós professores(as), compreendendo que trabalhar as vivências é oportunizar a comunicação e emancipação do ser.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1998.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994. p. 15-22.

CALDART, Roseli. Salette. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli. Salette. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-266.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão; [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MALVEZI, Roberto. **Semiárido: uma visão holística.** Brasília: CONFEA, 2007.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão: identidades e discursos na escola.** Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura.** Coleção Primeiros Passos. 14.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro de 2002, p. 237-280. Disponível em <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF)>. Acesso em 01 set. 2020.

SILVA, Ana Maria Anunciação da; SOUZA, Antonio José de. Negra da roça: andanças em primeira pessoa. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre - UFMG**, v. 1, n. 11, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17013>>. Acesso em 10 ago. 2020.

SOUZA, Antonio José. **Identidades e cultura afro-brasileira na docência da roca:** documento de referência para a educação básica. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Jacobina- BA, 2016.

SOUZA, Antonio José de. **O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira:** histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SOUZA, Antonio José de; SOUZA, Heron Ferreira. **Educação no/do campo:** entre o concebido, percebido, vivido. Curitiba: Editora CRV, 2020.



## Grupo de Diálogo 05: Contribuições do Pensamento de Paulo Freire à Educação Profissional

### **(Entre) Trabalhadores/as: enredando educação e trabalho no contexto do ensino médio integrado**

Joseane da Conceição Pereira Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Catu. [joseanecpc@gmail.com](mailto:joseanecpc@gmail.com);

Marcelo Souza Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Catu. [marcelo.olveira@ifbaiano.edu.br](mailto:marcelo.olveira@ifbaiano.edu.br);

Davi Silva da Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Catu. [davi.costa@ifbaiano.edu.br](mailto:davi.costa@ifbaiano.edu.br).

**Palavras-chave:** Pensamento de Paulo Freire, Educação Profissional, Educação.

#### INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar um relato de experiência sobre a compreensão da educação do/a trabalhador/a a partir da pesquisa que estamos desenvolvendo no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, a qual buscou interpretar a formação escolar no Ensino Médio Integrado - EMI através das experiências de estudantes egressos/as do IF Baiano *campus* Catu.

O caminho que percorremos perpassa pela necessidade de se pensar o EMI, cujas políticas de formação encontram-se implementadas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir das experiências vividas pelos/as egressos/as e suas manifestações no percurso formativo ou profissional desses/as estudantes pós Ensino Médio. Em verdade, até que ponto temos pensado e problematizado as experiências vividas pelos sujeitos em sua formação? E, quais são as suas percepções?

Nessa lógica, iniciamos os processos de investigação através de uma atitude fenomenológica tal qual Smart (1978) denomina de “dúvida fenomenológica” ao buscarmos tornar explícita a consciência daquilo que está latente no mundo-da-vida. Para tanto, tornou-se necessário compreendermos a formação escolar como processual e construída intersubjetivamente pelos



sujeitos sociais, o que nos provocou a pensarmos a educação e sua relação com o trabalho através das percepções e entendimento dos/as estudantes e suas experiências da objetividade da realidade vivida em seus espaços formativos.

A partir da leitura lefebvriana feita por Souza (2015), consideramos também que a política de Educação Profissional e Tecnológica - EPT pode ser observada pelo movimento entre o que é concebido, percebido e vivido. Ademais, as condições objetivas para uma formação numa perspectiva integradora estão postas e concebidas pelo Estado através do Decreto nº5154/04 e da Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei nº11.892/2008). Dessa maneira, tornou-se relevante refletirmos sobre as percepções e as experiências vividas pelos sujeitos-alvo da política diante das condições objetivas que temos. Deveras, não objetivamos compreender o processo formativo pelo viés das concepções da política, mas, sobretudo, através da sua execução, naquilo que é percebido e vivido no EMI e suas consequências posteriores.

Os/as estudantes, embora não sejam os/as executores/as diretos da política educacional, estão imersos/as no processo de sua execução, vivendo e enfrentando os diferentes dilemas e desafios que se apresentam no percurso da formação. Entretanto, é imprescindível dizermos que a escolha pelos/as estudantes egressos/as associa-se precisamente pelo interesse em considerarmos as experiências daqueles/as que já passaram pelo processo, mas sem despercebermos a temporalidade como um aspecto da formação na qual passado, presente e futuro são coexistentes na sua relacionalidade. (SAQUET, 2015).

Para desenvolver este relato, tomaremos o conceito de experiência a partir da ideia de Larrosa (2002), tendo sido definida como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca. Isso foi fundamental para compreendermos a educação como processo cujo sentido se dá pela experiência vivida. Consideraremos também um recorte das interpretações que estamos realizando tendo como base uma entre as unidades de sentidos resultantes do processo noético-noemático<sup>1</sup> que realizamos na atividade de pesquisa: a integração.

---

<sup>1</sup> De acordo com Lima (2014), do ponto de vista fenomenológico, a correlação entre o ato intencional da consciência e o correlato objetivo puramente intencional (aquilo que é visto) desse ato, denomina-se de correlação noético-noemático através da qual são formadas unidades de sentido. LIMA, Antônio Balbino, org. **Ensaios sobre fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Ilhéus, BA: Editus, 2014



## DESENVOLVIMENTO

Nosso campo de pesquisa foi delineado considerando o universo de estudantes que concluíram o EMI no IF Baiano, *campus* Catu, e experiências vivenciadas nesse tempo, espaço e formação bem como suas manifestações no percurso traçado por eles/as pós Ensino Médio. Não consideramos relevante marcar a atividade de pesquisa por egressos/as de um curso específico, uma vez que o foco da pesquisa é o projeto de EMI. Assim, a inclusão do/a participante na pesquisa consistiu, *a priori*, ter realizado e concluído qualquer curso em sua forma integrada, na qual a formação geral é feita junto com a formação técnica no IF Baiano *campus* Catu.

Para termos acesso às/aos participantes utilizamos a técnica *snowball*, também conhecida no Brasil como “bola de neve”. De acordo com Vinuto (2014) essa abordagem metodológica é útil principalmente quando o grupo ou sujeitos da pesquisa são de difícil acesso. Com base nisso, chegamos ao limite de até seis participantes, respeitando-se, dessa forma, o viés fenomenológico da pesquisa.

Escolhemos a entrevista narrativa, para a captação dos sentidos das coisas, almejando extrair a narração das experiências por parte do sujeito e de episódios relevantes de sua vida. Weller (2009, p. 5) ao fazer alusão à Schutze, salienta que:

Ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de “narrativa improvisada”, Schütze (1987) parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos (...) a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia (...) essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências.

Nessa perspectiva, a entrevista narrativa teve como ideia básica considerar o ponto de vista dos/as estudantes egressos/as, que também se constituem enquanto trabalhadores/as no sentido ontológico e social, para refletir sobre o processo de formação com base em suas experiências no EMI. Levando em conta a interpretação da realidade vivida a partir de um movimento noético-noemático, obtivemos a integração como uma das unidades de sentido para compreender de que maneira a educação escolar possibilita um rompimento com as racionalidades impostas pelo capital ao processo de escolarização dos/as trabalhadores/as.



Uma questão que se fez evidente nas narrativas dos/as egressos/os está relacionada com a ideia de integração associada necessariamente ao mundo do trabalho e à formação técnica, mas não apenas isso. Podemos aqui considerar a observação feita por Joabe (20 anos) sobre o que vem a ser a integração:

Quando eu entrei aqui no campus, né, que a gente conheceu esse sistema de ensino integrado que alinha as áreas do conhecimento com as disciplinas técnicas, a gente já imagina: eu vou ser um futuro profissional e vou estar dentro do mundo do trabalho. Então, isso já coloca uma carga na gente, né... Como é que vai ser esse processo? Será que vou sair daqui como um técnico em química que teve uma formação de qualidade? Que atende os requisitos para atuar como técnico em química?

E continua:

A gente sabe o que é educação, mas a educação tem uma definição bem ampla. Você vê que eu [estando] inserido dentro de um contexto educacional específico, aqui no campus Catu, eu tive acesso a uma formação social, a uma formação política, uma formação acadêmica, uma formação profissional... Então são várias dimensões, né, que a gente tem aí para discutir, debater (...).

Importante é notarmos que o olhar desconfiado para o EMI em comparação a um currículo tecnicista que atende diretamente ao interesse das empresas é uma questão que perpassa pela compreensão inicial dos/as estudantes como garantia de emprego. Há um ajustamento inicial entre a racionalidade limitante do capital e o imaginário simbólico dos sujeitos ingressantes, aspecto que entra em crise, se confronta e tende a ser ressignificado no percurso formativo.

Nessa perspectiva, a integração, para além de uma articulação entre a formação técnica e formação geral, precisa estar vinculada à formação política. Entrementes, a integração fundamenta principalmente a ideia de trabalho como princípio educativo, sem o qual não há formação e não há produção de existência.

Não visamos esgotar, nesse momento, os diferentes conceitos que a palavra “integração” pode assumir. Porém, é necessário dizer que sua compreensão ainda tem um pouco de claro-escuro naquilo que é percebido e vivido no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM no Brasil, como é possível observar na fala de Soliene (23 anos), ao associar a integração apenas ao âmbito do currículo:

(...) na questão de horários de aulas, (...) sempre intercalava tanto a formação geral quanto a profissional, e, também, no quesito de conteúdo de sala de aula, geralmente, o professor de geografia sempre abordava algo voltado para Agropecuária e português também, literatura. Nós sempre utilizávamos materiais que tocavam nesse assunto, na Agropecuária.



Interessa saber ainda que uma formação de natureza mais crítica do que necessariamente omnilateral foi evidenciada entre as narrativas dos/as egressos/as, ainda que uma formação com estímulos críticos tenha como fundamentos as nuances de uma formação omnilateral e esta última seja imperativa na luta pela consolidação de uma formação integral dos sujeitos tendo como base o trabalho como princípio educativo tencionando à emancipação humana.

Segundo Marx e Engels (2007) para que o homem alcance sua condição de omnilateralidade é preciso alterar as condições sociais vigentes e criar um novo sistema de ensino. Assim, a formação omnilateral visiona não apenas a superação da formação unilateral dos homens, mas, principalmente, a superação da sociedade de classes, oportunizando inclusive aos homens o acesso omnilateral aos bens e serviços de uma sociedade, o que não é possível de materializar no contexto do sistema capitalista vigente.

Partindo desse ponto de vista, percebemos que o pensamento de Paulo Freire sobre educação é mais próximo da realidade vivenciada pelos/as estudantes em sua formação no EMI principalmente em relação às manifestações desta nos percursos traçados pelos/as egressos/as: capacidade de refletir sobre si, sobre o/a outro/a e sobre o mundo em que está inserido (FREIRE, 2005). A fala de Ariel (24 anos) retrata em parte essa questão ao considerar sua necessidade de inserir-se na vida produtiva e correlacionar sua formação e a falta de oportunidade para ingresso no mundo do trabalho:

Nunca é uma perda você estudar, mas, assim, eu ter feito três anos de um curso e logo após eu não ter me inserido no mercado de trabalho relacionado a aquele curso, eu fiquei um pouco decepcionado (...) porque eu tive de estudar três anos, integral, um curso, e quando me formei não teve oportunidade pra mim. Então fiquei um pouco decepcionado mesmo por conseguir me formar, e quando me formei, eu não consegui a oportunidade que eu queria.

Não é à toa que, para Freire (1980), uma educação libertadora precisa ser dialógica, na qual os sujeitos cognoscentes, numa perspectiva problematizadora, realizam o exercício de pensar criticamente em si e sobre a realidade social. Uma das egressas, Louise (24 anos), refletindo sobre esse movimento de pensar a formação, disse: “acho que a gente tem que falar. (...) isso tinha de ser debatido nas escolas: Como é pra vocês a formação de vocês? Em qualquer escola. Porque as pessoas se ouvem e se redescobrem”. Importa destacar aqui a relevância de problematizar o processo formativo com os sujeitos e pelos sujeitos dessa formação cuja ação possui uma natureza



transformadora ao considerarmos que “Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 1977, p. 43).

Isso está em consonância com nosso intento de produzir um documentário de curta-metragem com as narrativas dos sujeitos egressos, o qual consistirá no produto da pesquisa e poderá se configurar como um instrumento de reflexão e ressignificação dos/as estudantes em curso sobre sua educação-formação. Esperamos que, para além de provocar novas formas de pensar a educação no contexto da EPT no Brasil, a comunidade *locus* da pesquisa possa (re)conhecer a si própria e refletir sobre sua práxis através das histórias dos sujeitos que forma.

Em nossa interpretação, estamos compreendendo que a relevância do papel da escola está na democratização do acesso ao saber e das formas mais elaboradas do nível de consciência política da classe trabalhadora, cuja ação pedagógica está pautada na articulação entre a teoria e a prática, com foco numa educação emancipatória. Em contrapartida, não se pode desconsiderar que a escola assume, também, uma natureza contraditória nas relações sociais de produção. Ao tempo que molda os sujeitos para a manutenção da ideologia dominante, a educação escolar é também espaço de formação essencial para um enfrentamento sólido do/a trabalhador/a no combate às formas de opressão e disciplinamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências dos/as egressos/as do IF Baiano *campus* Catu têm revelado que a escola é necessária e é espaço de resistência e luta. Ainda que a escola tenha alcançado um alto nível de importância para o capital e para a classe trabalhadora no contexto das relações sociais de produção, um projeto de educação que tenha como um de seus princípios a integração permite vislumbrarmos processos formativos mais emancipatórios manifestos a partir do desenvolvimento social, econômico, profissional ou acadêmico dos sujeitos que se formam.

A pesquisa tem buscado compreender o fenômeno da formação através de um olhar fenomenológico sobre a realidade vivida a partir das experiências dos/as estudantes egressos/as





visando à formulação de intenções<sup>1</sup> relacionadas à formação do/a trabalhador/a no contexto da EPT. Uma questão importante está em compreender de que maneira a educação, através do sentido de integração, dá conta de sua função política visando à emancipação dos sujeitos que se formam.

Para Freire (2005) os atores do ato educativo devem participar democraticamente, se comunicarem e socializarem suas percepções, seus saberes, e visões de mundo e de sociedade. É fundamental, então, percebermos a escola como o lugar do pensar crítico sobre o mundo e o estar no mundo, de problematização da realidade concreta, e espaço privilegiado de exercitar a “presença curiosa do sujeito em face do mundo”. Assim, não se trata de creditar aos processos formativos a responsabilidade de alterar a realidade social, mas de entender que alguns desses processos contribuem para que os sujeitos se insiram na vida produtiva e ao mesmo tempo questionem à lógica mercantil, possibilitando-os a um enfrentamento mais incisivo contra o capital.

Isso exige colocarmos em evidência as experiências dos sujeitos em sua formação e ter como parâmetro o ser humano enquanto produtor de sua existência e de sua história. Isso nada tem a ver com uma ideia romântica ou utópica dos processos educativos. É imperativo considerarmos a visão freiriana de que a educação não transforma a realidade social, mas transforma os sujeitos capazes de transformar a realidade social. As experiências formativas dos/as egresso/as são demasiadamente importantes se quisermos reformular e recuperar uma visão de educação que se relaciona com a ideia de emancipação da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. **Lei n. 11982, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2008.

<sup>1</sup> Na fenomenologia, “intenção” representa a relação de consciência ou de experiência que temos com um objeto (SOKOLOWSKI, 2014). Nesse sentido, o ato de intencionar, na perspectiva fenomenológica, não deve ser confundido com o uso comum da palavra “intenção” quando utilizada como objetivo para uma ação (“ele estudou com a intenção de passar na prova”). SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.



FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478

LIMA, Antônio Balbino, org. **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. Ilhéus, BA: Editus, 2014

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Ed. WMF Martins Fontes. 2007

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011

SMART, B. **Sociologia, Fenomenologia e Análise Marxista**. Rio Janeiro: Zahar, 1978

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014

SOUZA, Heron Ferreira. **Política de educação profissional e tecnológica e desenvolvimento territorial: análise do Instituto Federal Baiano no contexto do semiárido da Bahia, Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. *Temáticas*, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014

WELLER, W. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. Anais. Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.



Grupo de Diálogo 05: Contribuições do Pensamento de Paulo Freire à Educação Profissional.

## Um fazer diferente: dialogicidade a partir de uma prática educativa numa comunidade rural de Xique-Xique/Bahia

Gleice de Oliveira Miranda, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO) campus Xique-Xique/BA. [gleice.miranda@ifbaiano.edu.br](mailto:gleice.miranda@ifbaiano.edu.br);

Davi Silva da Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO) campus Catu/BA. [davi.costa@ifbaiano.edu.br](mailto:davi.costa@ifbaiano.edu.br).

A ideia de uma ciência neutra é uma ficção, e uma ficção interessada, que permite fazer passar por científico uma forma neutralizada e eufêmica, particularmente eficaz simbolicamente porque particularmente *irreconhecível*, da representação dominante do mundo social. (BOURDIEU, 1976, p.27, grifo do autor).

**Palavras-chave:** Pensamento de Paulo Freire, Educação Profissional, Educação.

### INTRODUÇÃO

Durante o processo de leitura para elaboração desse relato nos deparamos com o parágrafo exposto anteriormente e consideramos pertinente colocá-lo como um chamado inicial para o diálogo que será estabelecido aqui. Isso porque a nossa atual conjuntura política coaduna de forma escancarada com a lógica dominante do capital e, nesse sentido, ceifa o papel desempenhado pela ciência numa perspectiva de construção de numa sociedade crítica e emancipadora. Destacamos ainda que nos inúmeros espaços onde a ciência se constrói, incluindo os ambientes escolares, o que se observa de forma latente é a produção de um conhecimento hegemônico, balizado numa ciência unívoca e que, como destaca Saquet (2019), tende a escamotear e subalternizar outras construções científicas.

Enquanto pesquisadores e servidores de um Instituto Federal, consideramos importante trazer a reflexão sobre que ciência tem sido produzida nesses espaços. Atende a que interesses? A



quem? Em que medida a concepção de ciência adotada nos Institutos Federais (IFs) repercute em práticas educativas libertadoras?

Para aclarar um pouco mais sobre o papel dos IFs, destaca-se como uma de suas finalidades a promoção do desenvolvimento a nível local e regional. A atuação em prol desses desenvolvimentos possibilita a sedimentação do sentimento de pertencimento territorial, o que favorece ao processo de subversão da submissão das identidades locais a uma lógica global (PACHECO, 2015). Esse destaque nos interessa porque se aproxima de uma finalidade voltada para a comunidade local. Mas para isso é necessário estabelecer um diálogo proximal e ativo entre os IFs e as diferentes realidades locais e regionais. Esse diálogo foi intencionalmente pretendido no 'projeto de pesquisa intitulado **“Proposta de jogo educativo no IF BAIANO *campus* Xique-Xique: desvelando práticas/percepções sobre educação alimentar e nutricional a partir dos saberes tradicionais”**, desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROfEPT) do IF BAIANO *campus* Catu/BA, no qual os autores desse relato estão diretamente envolvidos com o desenvolvimento do projeto em questão.

O objeto da pesquisa esteve centrado nas Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), entendidas como plantas que apresentam uma ou mais partes passíveis de serem utilizadas na alimentação humana, mas que não é comumente consumida pela população que desconhecem as propriedades alimentícias dessas plantas (KINUPP; LORENZI, 2014) e em torno desse objeto temos os sujeitos da pesquisa, representados por estudantes do curso subsequente em meio ambiente do IF Baiano *campus* Xique-Xique e agricultoras familiares de uma comunidade rural de Xique-Xique. Uma das intencionalidades apontadas nessa pesquisa está na apresentação de algumas pistas/caminhos/notas que favoreçam a produção de uma ciência popular emancipadora.

Sendo assim, o objetivo desse relato é apresentar possíveis contribuições de um fazer diferente na pesquisa, baseada na abordagem freiriana, para a formação de subjetividades críticas e libertadoras.

## DESENVOLVIMENTO



Após a elucidação introdutória, partiremos agora para a descrição do percurso metodológico do projeto de pesquisa, pondo em evidência a etapa de visita a campo, na comunidade rural chamada Baixa do Mocó, em Xique-Xique/Bahia. Ressalta-se que a pesquisa também é composta por outras etapas que antecedem e que são posteriores a etapa de visita de campo, mas o foco a ser dado nesse relato a essa etapa em questão.

Antes de seguir com a descrição do percurso metodológico, é importante destacar que, enquanto pesquisadora envolvida nesse projeto, diversos desafios foram enfrentados na execução de cada etapa, mas um dos desafios que me acompanhou em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa orbitou sobre a compreensão de um novo olhar para a pesquisa que apresenta enquanto propósito trabalhar “com os sujeitos” e não somente “sobre os sujeitos”. Essa nova dimensão interpretativa da realidade foi gradativamente sendo apresentada a mim pelo orientador e também autor desse relato. A construção de uma pesquisadora que refletisse sob os moldes de uma ciência popular foi então construída *pari passu* com o processo de desenvolvimento da pesquisa. E as experiências vividas contribuíram enormemente nessa formação.

Voltando ao enfoque da condução da etapa de visita a campo, utilizou-se enquanto cerne as premissas da ciência etnobotânica, definida por teóricos como um estudo da relação existente entre o homem e as plantas, com vistas a compreender como esse homem aproveita as plantas enquanto recurso (ROCHA, BOSCOLO e FERNANDES, 2015). A etnobotânica aproxima-se com a proposta de Freire (1983) quando aponta a necessidade em conhecer a visão de mundo do sujeito do campo, além de reconhecê-lo enquanto gerador de conhecimentos, reconhecimento esse central para a adoção de uma dialogicidade entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais, presentes nos estudantes e agricultoras familiares, respectivamente.

Os saberes tradicionais podem ser entendidos enquanto aqueles saberes obtidos através do contato do sujeito com a natureza, que permitem a apropriação da natureza desse sujeito de uma maneira holística (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015). Ainda de acordo com esses autores, cada indivíduo de um grupo social ou cultural detém uma parte ou uma totalidade do saber, compondo assim um corpo de conhecimentos a partir de uma memória diversificada daquele determinado povo.

Buscando a compreensão de uma parte ou totalidade do saber, optou-se pela adoção da técnica conhecida como bola de neve ou *snowball* para escolha das agricultoras participantes da pesquisa. A Bola de neve ou *snowball* consiste numa técnica de amostra não probabilística baseada numa cadeia de referência, onde um informante-chave, denominado semente, faz a indicação de um próximo informante e assim sucessivamente, até atingir o ponto de saturação, que na pesquisa em questão foi caracterizado pela repetição das PANC durante o levantamento etnobotânico. (VINUTO, 2014). Segue uma ilustração sobre a dinâmica do *snowball* dessa pesquisa, que contou com a participação de 04 agricultoras:

Figura 01 – Esquematização da técnica do *snowball* utilizada na pesquisa.



Fonte: Próprios autores (2020).

É importante destacar aqui que não houve intencionalidade quanto a uma participação exclusivamente feminina enquanto sujeitos do campo. Essa composição foi estabelecida pela própria dinâmica da técnica bola de neve. As indicações das informantes ocorreram ao final das visitas às propriedades rurais, que foram conduzidas sob a concepção da técnica intitulada “turnê guiada”.

A turnê guiada, proposta por Albuquerque, Lucena e Cunha (2010), pode ser melhor compreendida através da explicação do seguinte percurso: a agricultora era dotada de liberdade e



autonomia para nos conduzir pela sua propriedade da maneira que achasse mais apropriada, indicando os nomes das plantas e suas formas de consumo, mesmo se o consumo tivesse uma finalidade medicinal. Foram desenvolvidas fichas para registro das informações ditas pelas agricultoras, além do registro das características gerais da propriedade rural, das características etnobotânicas das plantas encontradas. Também foram realizados registros fotográficos de cada espécie como forma de auxiliar na identificação taxonômica após lançamento das informações em uma planilha desenvolvida pela equipe de pesquisa.

Ainda tivemos enquanto suporte para registro de informações as anotações nos diários de campo, feito pelos estudantes participantes, de modo a apreender diferentes pontos de vista de uma mesma realidade. Alguns enxertos foram extraídos dos cadernos dos estudantes e dispostos nesse relato, conforme discussões mais adiante.

A pesquisadora inseriu-se também nessa rede simbólica e dinâmica enquanto sujeito ativo da pesquisa, mas sempre considerando o protagonismo dos estudantes e das agricultoras nesse processo. Através de uma escuta sensível e de uma visão sistêmica, foi possível experienciar e avaliar o processo vivido pelos sujeitos.

A construção dessa prática em si já nos trouxe um importante aprendizado, mas a experiência vivida foi exponencialmente enriquecedora, não somente para a pesquisadora e orientador, como também para os estudantes e as agricultoras. Antes de adentrarmos nas observações dessa prática, trazemos esse conceito de experiência que diz: “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 25-26). Essa apresentação sobre o que é experiência diz muito sobre a prática realizada. Mas vamos então aos pontos principais que nos levam a construção de subjetividades críticas e de uma ciência popular:

- O diálogo de saberes: A etnobotânica enquanto centro da nossa etapa em campo trouxe à tona um importante protagonismo dos sujeitos envolvidos, o que em outras práticas educativas o pesquisador é tido como a autoridade científica. Nesse espaço, o protagonismo foi compartilhado entre as agricultoras, detentoras dos saberes tradicionais, e os estudantes que traziam como bagagem o conhecimento científico oriundo do ambiente acadêmico. Estabeleceu-se aqui uma

prática horizontalizada, que culminou numa marcante dialogicidade entre estudantes, pesquisadora e agricultoras. A imagem a seguir traz alguns elementos do que tem sido descrito aqui.

**Figura 02** – Registro fotográfico da atividade de campo realizada na comunidade Baixa do Mocó, Xique-Xique/Bahia.



Fonte: Próprios autores (2019).

- A oralidade: A oralidade é um dos principais elementos presentes em práticas científicas contra hegemônicas. Segundo Santos (2019), a oralidade apresenta uma dimensão performática, permitindo uma experiência sinestésica em que os demais sentidos como a visão, tato e paladar podem ser aguçadas. Isso foi identificado em diversos momentos no decorrer das 04 visitas, quando, por exemplo, a agricultura apresentava as propriedades medicinais do mastruz (*Chenopodium ambrosioides*) e um dos estudantes relatou o uso da planta quando sofrera um acidente. O estudante tocava com a mão no local afetado e sua expressão facial ao lembrar-se da ingestão da bebida contendo a planta deixava em evidência as diferentes sensações sentidas naquele momento.

A oralidade permite ainda perpassar por diferentes temporalidades de experiências concretas, que pode possibilitar numa reflexão sobre a memória daquele sujeito envolvido (SANTOS, 2019). As narrativas trazidas também trouxeram a problematização sobre os conhecimentos que podem ser encontrados para além do ambiente acadêmico. Como destacado em um dos enxertos





do caderno de campo: “*Dona M. é uma pessoa maravilhosa que explica pra nós com calma e com isso voltamos sabendo de muitas coisas que não sabia (...)*”.

Dentro de uma espacialidade territorial, podemos encontrar um conhecimento que é transmitido através da linguagem oral e essa oralidade é fundamental para a compreensão do saber local. Esses saberes tradicionais presentes nos sujeitos do campo tendem a ser invisibilizados, numa lógica da ciência ocidental, onde se apresenta a imagem de um agricultor capaz de executar as atividades manuais do campo e que é desprovida capacidade cognitiva para construção de conhecimento. Essa concepção colonizadora precisa ser confrontada e problematizada para fugirmos do ciclo alienante do capital.

- “Curiosidade epistêmica e atitude problematizadora:” Trazemos esse trecho entre aspas por ter sido extraído das colocações de Carrillo (2013), que apresenta algumas concepções encontradas na abordagem freiriana. A descrição do trecho apontado por esse autor quando diz “... deve existir capacidade de assombro, disposição, vontade de pensar a partir de uma perspectiva crítica (CARRILO, 2013, p.27)”, aproximou-se de algumas atitudes observada entre os estudantes, ao longo das visitas às propriedades rurais. Os estudantes chegaram a questionar no início da atividade qual a real necessidade em realizar as visitas nas primeiras horas da manhã (as visitas foram agendadas aos sábados, por volta das 05h30minh, devido a uma melhor disponibilidade das agricultoras e ausência de atividades acadêmicas presenciais dos estudantes). No decorrer das práticas, eles fizeram uma reflexão sobre as condicionalidades ali imbricadas com o horário, como a menor incidência de raios solares que permitiam uma caminhada menos cansativa, dentre outros questões.

Em um dos registros no caderno de campo encontramos:

Iniciamos fazendo as medidas climáticas, logo após fomos conhecer as PANC da caatinga do local onde vi diversos tipos de planta e obtive informações que eu não tinha conhecimento... gostei muito dessa visita pois os proprietários nos recebeu de forma extraordinária e isso deu um ânimo para o nosso trabalho.

Para finalizar as discussões nesse tópico, trazemos novamente Carrillo (2013, p.29) que nos diz que “a construção de um pensamento e de subjetividades alternativos só é possível a partir do diálogo entre pessoas...”. Entendemos reforçamos aqui a importância de todos nós, enquanto



sujeitos envolvidos na pesquisa, termos nos aprofundado nessa experiência que apresenta caminhos promissores de uma práxis transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo agora o exercício de retorno ao objetivo proposto nesse relato, entendemos que algumas pistas foram apresentadas ao longo do texto e que elas podem ser refletidas, vivenciadas e experienciadas em outros espaços que dialoguem com diferentes sujeitos sociais com vistas à construção de uma educação emancipadora.

Enquanto sujeitos da experiência conforme Bondía (2002), podemos afirmar que nos formamos e nos transformamos, assim como os estudantes e agricultores que estiveram envolvidos na prática. As atividades realizadas em campo foram permeadas de trocas, diálogos, comunicação e aprendizado mútuo, elementos esses presentes na abordagem freiriana.

A construção de uma ciência partindo da premissa a participação ativa e horizontalizada de estudantes e agricultoras enquanto sujeitos possibilita um alinhamento ideológico que permita confrontar o campo científico conservador que exerce uma lógica hegemônica dominante presente em muitos espaços escolares. Deixamos aqui o convite para que outros educadores se engajem nesse processo de construção de uma ciência contrahegômica e anticolonial.

### Notas:

<sup>1</sup>O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), conforme parecer nº 3.672.702. O projeto também foi cadastrado no Sistema Nacional de Gestão do Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado (SISGEN), conforme cadastro nº A31704F.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U.P.; LUCENA, R.F.P.; CUNHA, L.V.F.C. Métodos e técnicas para coleta de dados etnobiológicos. In: ALBUQUERQUE, U.P.; LUCENA, R.F.P.; CUNHA, L.V.F.C. (Org.) **Métodos e técnicas na pesquisa etnobiológica e etnoecológica**. Recife/PE: NUPPEA, 2010. p.39-64.



BONDÍA, J.L. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 13 set.2020.

BOURDIEU, P. Le champ scientifique. IN: ORTIZ, R. (Org.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 183. p. 122-155. Disponível em: <https://cienciatecnosociedade.files.wordpress.com/2015/05/o-campo-cientifico-pierre-bourdieu.pdf>. Acesso em: 13 set.2020.

CARRILO, A.T. A educação popular como prática política e pedagógica. IN: STRECK, D.R.; ESTEBAN, M.T.E. (Org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p.15-32.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 8ª ed. Rio de Janeiro/RJ, Paz e Terra, 1983.

KINUPP, V.F.; LORENZI, H. **Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) no Brasil: guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas**. São Paulo/SP: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2014.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal/RN: IFRN, 2015.

ROCHA, J.A.; BOSCOLO, O.H.; FERNANDES, L.R.R.M.V. Etnobotânica: um instrumento para valorização e identificação de potenciais de proteção do conhecimento tradicional. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2015.

SANTOS, B.S. Autoria, escrita e oralidade. In: SANTOS, B.S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2019. p. 87-102.

SAQUET, M.A. **Saber popular, práxis territorial e contra-hegemonia**. Rio de Janeiro/RJ: Consequência, 2019.

TOLEDO, V.M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n.44, p.203-220, ago./dez. 2014.



## Grupo de Diálogo 05: Contribuições do Pensamento de Paulo Freire à Educação Profissional.

### **Caravana Agroecológica: participação e construção de saberes**

**Adeilma Porcino de Araujo**, Cursando Tecnologia em Gestão de Cooperativa, Instituto Federal Baiano *campus*–Serrinha-Ba. Instituto Federal Baiano *campus*–Serrinha-Ba. E-mail: [adeilmaporcino@gmail.com](mailto:adeilmaporcino@gmail.com)

**Elisabeth Teixeira dos Santos**, Cursando Tecnologia em Gestão de Cooperativa, Instituto Federal Baiano *campus*–Serrinha-Ba. Instituto Federal Baiano *campus*–Serrinha-Ba. E-mail: [elisabethteixeira@gmail.com](mailto:elisabethteixeira@gmail.com)

**Antonio José de Souza**, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea (PPGFSC) – Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professor-orientador (colaborador) da Especialização em Educação do Campo (IF Baiano/Serrinha). IF Baiano/Serrinha. E-mail: [tonnysouza@gmail.com](mailto:tonnysouza@gmail.com)

**Palavras-chave:** Pensamento de Paulo Freire, Educação Profissional, Educação.

#### ALGUNS PREÂMBULOS

O presente relato tem o objetivo de apresentar parte da experiência do Projeto Caravana Agroecológica: saberes, práticas, cultura e educação no Território do Sisal, vinculado ao Núcleo de Estudo de Agroecologia (NEA) e ao Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRuDes) ambos do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano – IF Baiano *Campus* Serrinha. O referido projeto foi aprovado por meio do edital de extensão Nº 04/2019 PROEX/CPPEX/IFBAIANO, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Extensão – PIBIEX, sob coordenação da professora Maria Auxiliadora F. dos Santos.

A Caravana Agroecológica, definitivamente, constituiu-se em interação, reflexão de diversos saberes acerca da agricultura na perspectiva agroecológica e numa salutar troca de experiências culturais, acadêmicas, técnicas e profissionais em localidades do município de Serrinha, Bahia, Território do Sisal.

O projeto, entre outras coisas, desenvolveu oficinas na sede do IF Baiano *Campus* Serrinha; em um bairro da cidade, chamado Urbes I, e em três comunidades rurais, a saber: Canto, Quilombo Lagoa do Curralinho e Subaé. A Caravana Agroecológica permitiu a nós, estudantes envolvidos, que



determinadas teorias fossem associadas às práticas, fortalecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para a construção de uma formação pessoal e profissional contextualizada e problematizadora. À vista disso, o propósito deste trabalho é compartilhar a experiência, das duas primeiras autoras, no envolvimento e na execução do projeto, relatando as vivências e percepções em relação à metodologia participativa aplicada na Caravana. Sobre isso, Silva e Lopes (2015, n.p., grifo dos autores) dizem que:

As caravanas funcionaram como exercícios metodológicos para o desenvolvimento de um “novo olhar” sobre as experiências de agroecologia. Em vez de enfocá-las a partir dos eixos temáticos a nova perspectiva propõe uma visão integradora entre as diferentes dimensões referenciadas à realidade dos territórios enfocados.

A ênfase dos autores ao “novo olhar”, representa bem o que significou o Projeto da Caravana, pois estabeleceu uma proximidade e envolvimento entre os estudantes e servidores do IF Baiano *Campus Serrinha* e as organizações, comunidades rurais e espaços escolares de ensino fundamental, tencionando, desse modo, outras práxis territoriais tendo como base a agroecologia, através do diálogo e a participação dos(as) vários(as) agentes na construção e execução do mencionado projeto.

## A PARTILHA DA EXPERIÊNCIA

A Caravana Agroecológica teve em seu bojo o envolvimento de diversas representatividades, tais como: lideranças de comunidades, agricultores e agricultoras, estudantes, crianças, jovens, mulheres, quilombolas, movimentos sociais, professores e professoras. Desse modo, como já dissemos, a ação primaz da Caravana teve efeito de aproximação e, por consequência, de fortalecimento das práticas agroecológicas no município de Serrinha e, conseqüentemente, no Território do Sisal, além de proporcionar o diálogo entre os conhecimentos populares com o científico, desfazendo qualquer dicotomia, criando um novo espaço-tempo, uma outra razão (SANTOS, 2002).

Nessa dinâmica de execução do projeto, dispôs-se representantes da sociedade civil, as entidades e movimentos no intuito de estabelecer ações estratégicas que possibilitassem melhor concretização das atividades, consolidando parcerias e formando grupos mobilizadores das comunidades nas quais ocorreram o projeto. Através da construção coletiva e a interação das



diversas instituições e seus(suas) integrantes, garantiu-se que as Caravanas tivessem correspondências às realidades e particularidades de cada local, rompendo com o padrão de “ação arrogante” como retratado por Leff (2001, p. 233-234):

[...] capaz de induzir um processo participativo de tomada de decisões, onde a população deixe de ser controlada (alienada, manipulada) pelos mecanismos cegos do mercado e por leis científicas governadas por processos automáticos, acima de sua consciência e seu entendimento.

Nesse sentido, a primeira Caravana ocorreu no bairro do Urbis I, especificamente, na Escola Municipal Plínio Carneiro; a segunda na comunidade Canto, a terceira na comunidade do Subaé, a quarta na comunidade Quilombola de Lagoa do Currálinho e a quinta aconteceu no IF Baiano *Campus* Serrinha, concomitantemente à I Semana do Cooperativismo e II Feira da Economia Solidária.

## METODOLOGIAS UTILIZADAS E PROCESSOS EDUCATIVOS

O itinerário da Caravana Agroecológica deu-se, primeiro, contactando as entidades com a finalidade de dialogar, com os membros partícipes, sobre as ações e as estratégias de execução do projeto. Essa fase foi marcada pelo trabalho coletivo em todo o processo de construção do projeto e as decisões acerca dos locais onde ocorreriam os encontros. Para garantir apoio, o projeto da Caravana Agroecológica foi apresentado na Câmara dos Vereadores do município de Serrinha/BA.

Como o apoio necessário, com os(as) partícipes mobilizados(as) e as rotas definidas, iniciaram-se as atividades. O último momento da Caravana culminou na avaliação das ações com as entidades parceiras, foram elas: as comunidades do Canto, Subaé, Lagoa do Currálinho, a Escola Municipal Plínio Carneiro, a Secretaria de Meio Ambiente, o Movimento de Mulheres Negras Dandara do Sisal, o Conselho Municipal de Meio Ambiente, a Frente Parlamentar Ambiental, a UNICAFES, a Associação do Canto, CONSISAL, o Coletivo LGBT Flores do Sisal, o CETEP SISAL, o SINTRAF SERRINHA, a Associação de Malhada do Alto, a Prefeitura Municipal de Serrinha, a APAEB-SERRINHA, a COOPAF SERRINHA, a UNEB/*Campus* XI, a direção do IF Baiano *Campus* Serrinha.

## O QUE APRENDEMOS COM ESSA EXPERIÊNCIA?



A Caravana nos proporcionou, como egressas do Técnico em Agropecuária e estudantes em Gestão de Cooperativas, desempenhar tarefas significativas, organizar os espaços, perceber a importância do papel de quem estava apresentando os projetos, trocar conhecimento de forma dialógica, além de desenvolver o processo de formação e construção do conhecimento técnico-científico, tendo em vista que esse processo se torna satisfatório quando dialogado, quer dizer, reconhecemos o “outro” não como objeto de nossa ação, mas como sujeito cognoscente com o qual se estabelecerão as trocas, as vivências e problematizações da realidade. (FREIRE, 2011).

Cada localidade por onde passou a Caravana, revelou-se em espaço de aprendizagem e ensino a partir das suas próprias características sociais e culturais. Diante da diversidade de faixas etárias e dos conhecimentos e saberes, o processo de diálogo em cada localidade, desenrolou-se de forma distinta, por isso, em determinados locais a participação foi pujante, enquanto em outros o envolvimento e engajamento não foram tão intensos.

Reconhecemos, enquanto profissionais em formação, que momentos como esses, são capazes de ensinar a valorizar os elementos identitários e culturais próprios das regiões. As ações constitutivas da Caravana tinham o objetivo de agregar, misturando os(as) seus(suas) integrantes, tornando ainda mais desafiador lançar mão dos pontos convergentes para estabelecer o diálogo, o testemunho das vivências e partilha dos saberes. Nesse aspecto, destacam-se as localidades que procuravam manter vivas as tradições ancestrais e culturais, registrando suas histórias e conhecimentos para as gerações vindouras. A necessidade de manter viva a identidade cultural atravessa o relato de dona Tonhinha que disse:

Antes a gente ia para as rezas cantar cantigas de rodas, a lua bonita. Tinham moças e rapazes, ninguém tinha vergonha. Era o nosso divertimento. Hoje, não! Os jovens não querem nem saber dessas coisas boas que aconteciam antes. Eles querem mesmo é um tal de paredão.

Portanto, aprendemos que a formação humana deve passar pela valorização daquilo que Souza e Souza (2020) chamaram de “processos endógenos”, no sentido de locais, comunitários; salvaguardando a biodiversidade natural e cultural, respeitando e valorizando o território para além da compreensão do espaço geográfico, posto que é espaço de produção (i)material da vida “[...] com suas riquezas culturais, naturais e econômicas –, dos saberes do trabalho e daqueles construídos em outros espaços sociais, das multiplicidades de gênero, geração, religiosidades.” (SOUZA; SOUZA, 2020, p. 16).



Finalmente, de modo sintético, destacamos na forma da Tabela 1, os fatores que representaram os pontos positivos e os negativos da experiência enquanto estudantes partícipes da Caravana Agroecológica.

**Tabela 1:** Avaliação dos fatores positivos e negativos da Caravana Agroecológica

POSITIVOS	NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Fortalecimento cultural;</li><li>• Trocas de experiência;</li><li>• Potencialização profissional;</li><li>• Ampliação do conhecimento;</li><li>• Trabalho, organização e planejamento das ações;</li><li>• Diálogo com diferentes culturas;</li><li>• Receptividade das comunidades;</li><li>• Fortalecimento da coletividade;</li><li>• Apresentação dos projetos dos(as) alunos(as);</li><li>• Socialização dos conhecimentos agroecológicos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldade de envolvimento (por parte de algumas pessoas);</li><li>• Pouco empenho (por parte de alguns articuladores);</li><li>• Ausência de feedback (por parte de colaboradores).</li></ul>

FONTE: Construção das estudantes-autoras do relato enquanto partícipes do processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação de diferentes sujeitos sociais por meio da Caravana Agroecológica fez refletir e pensar ações estratégicas para as práticas e diálogos acerca da importância da agroecológica no Território do Sisal. Através da Caravana foi possível estabelecer proximidade com a diversidade cultural territorial e seus aspectos identitários, além de possibilitar que as comunidades apresentassem suas riquezas culturais e suas vivências agroecológicas, bem como seus saberes tradicionais – “deixados de lado” ou esquecidos pelas gerações presentes. Destacamos, também, a interação da sociedade civil com o meio acadêmico, ocasionando uma profunda aprendizagem entre todos(todas) os(as) envolvidos(as).

Projetos como esse possibilitam a reflexão sobre a necessidade das práticas agroecológica para a saúde humana e a sustentabilidade ambiental, também fazem pensar acerca do papel da agricultura familiar na garantia da preservação do meio ambiente no tocante à produção agrícola e seus cuidados com o ecossistema.





Por fim, foi possível perceber que tanto no rural quanto no urbano os saberes e fazeres agroecológicos são importantes para proporcionar a produção e consumo de alimentos de forma saudável e consciente.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro de 2002, p. 237-280. Disponível em <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF)>. Acesso em 13 set. 2020.

SILVA, Marcio Gomes. LOPES, Leandro de Souza. Inovações metodológicas: caravana agroecológica como processo de análise dos territórios e agroecologia. **Cadernos de Agroecologia**, v. 10, nº 3, 2015. Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/18965/13417>>. Acesso em 15 set. 2020.

SOUZA, Antonio José de; SOUZA, Heron Ferreira. Introdução. In: SOUZA, Antonio José de; SOUZA, Heron Ferreira. **EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO:** entre o concebido, percebido e vivido. Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 15-22.



**Grupo de Diálogo 06: Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.**

## **EJA: leitura, cidadania e trabalho uma experiência com estudantes do município de Valença/BA**

Rosimere Silva Santos Lima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire.

### **INTRODUÇÃO**

A educação de jovens e adultos é conceituada pela Lei de Diretrizes e Base-LDB, nº 9394/96- como uma modalidade de educação voltada para a formação de estudantes que por motivos diversos não conseguiram ingressar ou concluir os seus estudos no período regular que compreende a educação básica.

Apesar de regulamentada como uma modalidade de ensino, a educação de jovens e adultos vem se constituindo no decorrer dos anos como um campo que traz instigação política. Esta instigação política tem sua origem na ideia de reparação dos direitos negados no decorrer de década a esta camada da população, que devido a suas condições precárias abandonavam os estudos para entrar no mercado de trabalho.

Esta realidade vivenciada por estes estudantes/trabalhadores em sua grande maioria exige que a proposta didático/pedagógica utilize-se de diversos instrumentos de integração que viabilize a apropriação do conhecimento a partir de aportes teórico, prático e cultural respeitando as diversidades de valores, costumes, crenças e sentimentos desse público que está na escola, mas já traz dentro de si uma gama de conhecimento que devem ser valorizados respeitado.

Considerando o que foi exposto o presente relato tem como finalidade compartilhar as experiências vivenciadas no decorrer do estágio de regência do curso de Pedagogia, realizado em uma escola do município de Valença/BA, no ano de 2010, com estudantes do 4º ano da Educação de Jovens e Adultos, a partir da elaboração de um projeto com o título: EJA: Leitura, cidadania e



trabalho, com carga horária de 60 horas. Este projeto teve como objetivo proporcionar aos estudantes momentos de leituras, interpretação e produção, por meio de textos diversos com temas voltados para leitura, para a cidadania e para o trabalho, a fim de promover a sua emancipação enquanto cidadão de direitos e deveres.

Apesar de já ter se passado dez anos desta experiência considero que o que vai ser compartilhado aqui se trata de algo atual, pois ainda, buscamos um modelo de educação para jovens e adultos que atenda na sua proposta pedagógica esta relação entre teoria e prática associada ao cotidiano dos estudantes.

Tomando como parâmetro a lei 11.788/2008, O estágio curricular supervisionado tem como objetivo oferecer aos graduandos em pedagogia a oportunidade de vivenciar situações reais do nosso campo de trabalho, despertando em nós a capacidade de planejar, executar e avaliar. Desta forma, como pedagoga, não poderia pensar um projeto de estágio que contemplasse as ações que ampliasse o meu conhecimento didático/pedagógico, sem que estas ações pudessem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem destes estudantes, aluno regular do curso noturno da educação de jovens e adultos.

Por isso, o método utilizado neste trabalho foi o Freiriano, que consiste em utilizar os conhecimentos do cotidiano dos estudantes no seu processo de formação aproximando os estudantes da realidade. Martins (2007) afirma que esta forma de conduzir a aprendizagem deve fazer o estudante aprender a aprender refletindo sobre sua própria atuação, como sujeito do processo.

Brandão (1981) compreende que o método proposto por Freire, identifica-se com a perspectiva de aprender a ler o mundo a partir da realidade dos estudantes, por isso, este método tem como ponto de partida o cotidiano destes sujeitos. Para Freire (1987, pg. 11) “O homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo efetua-se a necessária mediação do autoconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história.”. Sendo assim, as ações pedagógicas realizada com os estudantes do EJA, devem ser pautada no diálogo, na troca de experiência e no compartilhamento de saberes.

Logo, o método usado por Freire não consiste em mero caminho a ser trilhado pelos profissionais de educação, mas uma proposta de reflexão entre o que é ensinado e o que é



vivenciado pelos estudantes, exigindo, assim, do professor, na condução de sua atividade educacional, o uso de mediações significativas no processo ensino e aprendizagem.

Martins (2007) afirma que aquilo que os estudantes apenas ouvem logo se esquece daquilo que veem pouco guardam, mas aquilo que fazem e descobrem jamais esquecerão. Visando alcançar a aprendizagem a partir destas três ações: ouvir, ver e fazer, sem perder de vista o conhecimento prévio dos estudantes, escolheu-se usar neste trabalho o método de Freire atrelado à pedagogia por projetos. O autor sinaliza que a pedagogia por projetos tem como objetivo levar os estudantes a consolidar o seu conhecimento de forma prazerosa, transformadora, utilizando-se da integração da cooperação e da criatividade.

Partindo destas primícias, o projeto EJA: Leitura Cidadania e trabalho, foi articulado pensando temas ou problemas da realidade social dos estudantes do EJA, embora estes temas escolhidos não fossem conteúdos específicos das disciplinas tradicionais, eles foram trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar, associando os conhecimentos desenvolvidos no decorrer do projeto com as aprendizagens relacionadas às disciplinas oficiais.

Para tanto, foram elaborados planos de atividades específicos para cada categoria trabalhada, de forma que os conteúdos fossem correlatos com os componentes curriculares contidos no planejamento pedagógico do curso, respeitando a especificidade de cada disciplina.

Por fim, baseado em uma metodologia emancipadora a atividades realizadas com os estudantes no decorrer do estágio curricular, através do projeto EJA-Leitura cidadania e trabalho desafiava-os a usarem a sua criatividade, para isso, os trabalhos individuais/coletivos foram pensados de forma que à medida que fossem realizados possibilitasse aos estudantes compreender o seu lugar naquele espaço de aprendizagem, não mais como estudante passivo, mas como sujeito do seu processo de aprendizagem.

## **EJA: LEITURA, CIDADANIA E TRABALHO**

EJA



O art. 37 no seu parágrafo 2º estabelece que o poder público deve promover o desenvolvimento da educação de jovens adultos a partir de ações integradas e complementares. Estas ações precisam esta articulada com as necessidades formativas do estudante trabalhador, observando o interstício de tempo trabalho e de tempo escola. Gadotti (2014) defende que educação de jovens e adultos deve ser prioridade nas discussões que envolvam o direito a educação, para ele o direito a educação não prescreve aos 14 anos, mas vincula-se a uma vida como um todo,

Segundo Gadotti (1992), esses jovens e adultos pertencem a um universo humano diferente da criança e por isso demandam outras formas de organização escolar, ou seja, os conteúdos e práticas devem ser definidos levando em consideração o interesse imediato dos estudantes. Para Freire (1982) a alfabetização de adultos é vista como um ato político, e um ato de conhecimento, por isso, torna-se um ato criador.

No contexto da educação de jovens e adultos, o conhecimento necessita está interconectado entre o conteúdo formal com o conteúdo informal, isto não significa segundo Gadotti (2014) escolarizar o conhecimento tradicional, descontextualizando-o e submetendo a um rigor técnico concebido como verdade absoluta, mas estabelecer um diálogo entre o saber do cotidiano com o saber técnico científico.

Segundo Gadotti (2001) a educação proposta pela EJA deve ser sempre multicultural. Uma educação para o desenvolvimento do conhecimento e para integração na diversidade cultural dos sujeitos, ele cita ainda em seu texto: “Um cenário possível da educação de jovens e adultos no Brasil, que uma longa caminhada começa por um pequeno passo e esse primeiro passo é acreditar na educação de jovens e adultos.” Acreditar para transformar a EJA em um campo de direitos, que contribui para a formação política dos jovens e adultos brasileiros.

## LEITURA

Sabemos que o ato de lê deve proporcionar para os estudantes do EJA uma relação de aproximação com algo que tenha sentido para sua vida, de forma que venha despertar nele interesse pela leitura. Segundo Freire (1989) a leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.



Neste sentido percebemos que a leitura tem sentido para os estudantes do EJA quando esta associada as suas experiências de mundo, por isso, não cabe na educação de jovens e adultos, o uso de textos acadêmicos com uma linguagem inacessível e distantes dos estudantes, porque isso pode frustrar o seu processo de ensino e aprendizagem. Aguiar e Andrade Neta (2015) considera que “ser leitor exige participação ativa do sujeito no processo de sentidos para o lido”. Já Silva (1984) diz que leitura se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto.

De acordo com Freire (1989) “a leitura de mundo precede a leitura da palavra à leitura desta implica na leitura daquela”, ou seja, uma complementa a outra. Na educação de jovens e adultos este pensamento de Freire é amplamente percebido, quando na pratica da sala de aula pode constata que grandes narrativas são melhores interpretadas quando tem um significado para os estudantes.

O ato de ler como construtor de sentidos, deve permiti que os estudantes processem, critique, aprecie, contradiga ou avalie o material escrito que tem diante de si. (DIAS e GOMES, 2015) Por isso, os textos utilizados ao longo do projeto EJA-Leitura, cidadania e trabalho, eram sempre textos com uma linguagem acessível, mas com cunho critico intuitivo e reflexivo, partindo de assuntos do interesse dos educandos.

## CIDADANIA

O termo cidadania no Brasil é novo, considerando que passou a ser difundido com mais frequência após a constituição de 1988. Sendo assim, iniciaremos esta exposição sobre cidadania apresentado os capitulo I e II da Constituição Federal de 1988, estes capítulos versam sobre os direitos e garantias fundamentais de todo cidadão brasileiro. O capitulo I expressa os direitos coletivos e individuais e o capitulo expressas os direitos sociais, incluído o direito do trabalho.

A constituição Federal de 1988, ainda estabelece em seu Art. 205 que a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Desta forma, é um dever de todo o educador promover em sua sala de aula discussões que amplie o entendimento dos estudantes concernentes aos seus direitos e deveres em uma sociedade democrática.



Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos traria outro horizonte para a EJA. Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos a frequentam. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, coletivo das mulheres. (ARROYO, 2012, p.24).

O autoconhecimento dos educandos do EJA ocorre pelo seu processo de emancipação que é construído em meio às contradições e conflitos vivenciados no cotidiano escolar em meio a uma diversidade de conhecimento. Amorim, Aquino e Souza (2016) afirma que o direito a cidadania deve ser a primeira promulgação de um paradigma de educação para a emancipação, constatando-se que a luta pelo direito negado já faz parte de uma formação que começa fora da escola.

Desta forma, a escola como espaço de consolidação de aprendizagens apreendidas no cotidiano dos estudantes, deve ser um espaço aonde estas questões devam ser debatidas, desconstruídas e consolidadas para o bem de uma coletividade. Sendo assim, o direito a educação, o direito a saúde, o direito ao trabalho, o respeito ao outro deve sim fazer parte dos conteúdos escolares, frente a isto, o projeto EJA: leitura, cidadania e trabalho abordou a cidadania a partir dos conteúdos voltados para os direitos individuais e coletivos, os direitos sociais, o direito a voto associados à realidade dos estudantes.

## TRABALHO

O trabalho no decorrer da história da humanidade passou por mudanças significativas que contribuíram para atual situação global. A princípio o trabalho era compreendido como algo natural que fazia parte da vida do ser humano, ou seja, o trabalho assumia uma característica ontológica. Borges (2017) diz que o trabalho pode ser considerado uma ação coletiva e social pela qual o homem responde as suas necessidades, sendo o trabalho capaz de defini-lo como ser.

Com o avanço da industrialização o trabalho subdividiu-se de acordo com Marx em trabalho manual e trabalho intelectual, este processo de hierarquização modificou o sentido do trabalho para homem, este deixou de ser parte da sua existência para se transformar em uma mercadoria a serviço do capital.

De acordo com Marx (1818-1813) o modo de produção capitalista se caracteriza pela exploração; isto é, pela apropriação da força de trabalho. Esta é uma realidade presente em toda mundo, que se perpetua através da educação que esta a serviço do capitalismo. Apesar do seu



predomínio o trabalho vazio de sentidos vem sendo questionado pelos defensores de uma educação humana e integral que enxerga o trabalho como princípio educativo e ontológico, como é o exemplo de Marx, Engels, Gramsci.

O professor da educação de jovens e adultos que pretende adotar o trabalho com princípio educativo na sua atividade prática deverá considerar os apontamentos de Kuenzer (1991, p. 96), para tanto, deve considerar:

Os aspectos cognitivos: - os tipos de habilidade que são desenvolvidas pelo trabalho; as condições para o desenvolvimento destas habilidades; o processo de expropriação do saber; (a temática diz respeito, não aos aspectos psicológicos, mas sociais, gerados pela contradição capital/trabalho); - o processo de socialização pelo trabalho: comportamentos, aspectos organizacionais que tornam o trabalho um princípio educativo ou não; os comportamentos de resistência e de contestação à reprodução das relações sociais de produção;

A educação neste sentido assume um caráter emancipador, pois, contrapõem-se ao modelo hegemônico que transforma o trabalho que por séculos foi à essência do homem, em um elemento estranho e distante de sua “realidade” cotidiana, fazendo com que o trabalhador não tenha mais orgulho no resultado do seu trabalho. Por isso, Paulo Freire, é um referencial para o modelo de educação que vincula educação com realidade, que aproxima o trabalhador da sua prática e possibilita que estes venham ter consciência da sua condição de oprimido.

Conclui-se que o trabalho dignifica o homem desde que produza sentido para sua vida, e não seja um elemento de opressão e submissão deste aos interesses do capital. No entanto, que se vê é a supressão de direitos conquistados há décadas, como é o exemplo da reforma trabalhista efetivada a partir da Lei 13.467/2017. Logo, a educação emancipadora deve trazer para os espaços escolares estas discussões, para com isso, instrumentalizar os trabalhadores na defesa de seus direitos.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO EJA: LEITURA, CIDADANIA E TRABALHO PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 4º ANO/EJA DO MUNICÍPIO DE VALENÇA/BA**

Todas as experiências vivenciadas pelos estudantes do EJA no decorrer do Projeto EJA-leitura, cidadania e trabalho resultaram em momentos significativos de aprendizagens, construídos com base na relação teoria e prática tão amplamente defendida por Freire (1987). Para Freire os





homens são na verdade seres da práxis, que ao longo da sua vida produzem e são produzidos por uma relação entre o agir e o pensar.

Sendo assim, a primeira categoria trabalhada neste projeto foi leitura, nesta fase, os estudantes foram estimulados ao hábito de ler, para isso, foram utilizados textos que guardavam relação direta com a sua realidade. Por exemplo, o uso da música propiciou aos estudantes momentos de descontração, que suavizava o seu estado de cansaço após um dia de trabalho, Já o uso da poesia despertou lhes o interesse de compreender os sentidos das palavras conhecidas e desconhecidas, o uso de texto informativo estimulou a criticidades destes estudantes. Para incentiva-los, além da leitura dos textos escritos, foi trabalhada também a leitura a partir do uso das imagens e dos símbolos.

A segunda Categoria trabalhada no projeto foi à cidadania, este tema foi apresentado aos estudantes utilizando-se de textos legislativo como: a Constituição Federal de 1988 e a lei de 8212/91 e lei 8213/91 que versa sobre os direitos previdenciários. Os debates propostos em sala de aula abriram o entendimento dos estudantes trabalhadores para situações vivenciadas no seu cotidiano. A primeira atividade realizada teve como objetivo compreender o significado da palavra cidadão para os estudantes. A segunda atividade trouxe o seguinte questionamento para os estudantes: quais são os requisitos necessários para o exercício da cidadania? Parece algo simples, mas para alguns daqueles estudantes não foi! Pois, poucos sabiam responder! É denominado cidadão todos aqueles que têm os seus direitos civis preservados, que vive em sociedade democrática.

Estas ações realizadas com os estudantes do EJA no decorrer do projeto oportunizaram a estes educandos ampliarem o seu nível de conhecimento sobre o exercício da cidadania, reconhecendo os seus direitos e deveres, entendendo a importância do exercício do voto para a representatividade popular nos governança do país, deixando claro, que o voto é algo inegociável, e que uma má escolha interfere na condução das políticas públicas implementadas no país. Desta forma os assuntos, abordados dava ênfase ao autoconhecimento dos estudantes como cidadão de direitos e deveres comprometidos com um processo de formação que vai além dos modelos hegemônicos que permeiam o campo da educação.



A última categoria abordada no projeto relacionava-se com a vida profissional dos estudantes, os assuntos trabalhados despertaram grande interesse nos estudantes, já que a grande maioria vivia em condição de precarização, aonde os seus direitos eram desrespeitados, seja pela legislação ou pela omissão daqueles que os “contratavam”. Quando era demitido não recebiam os seus direitos, e por uma relação de subordinação não buscavam ajuda dos órgãos competentes. Percebi em seus relatos um fragmento do texto de Freire (1987, p. 48), “Há em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor”, ou seja, na fala destes estudantes, mesmo sentido a sua condição de oprimido, havia uma defesa (justificativa) para que os seus direitos não fossem respeitados.

Nesta oportunidade, também foi trabalhado o empreendedorismo individual, estimulando os estudantes que exerciam alguma atividade informal a regulamentar a sua situação, e assim, ter os seus direitos previdenciários garantidos. Com isso, percebe-se que o ensino emancipador proposto por Freire de fato transforma a vida do estudante trabalhador, foi que pude testemunhar através dos relatos dos estudantes no decorrer do projeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a proposta desenvolvida no projeto EJA-Leitura, Cidadania e Trabalho fundamentou-se no pensamento de Paulo Freire que compreendia a educação como instrumento de libertação do oprimido e do opressor. No entanto, esta superação só é possível se os ideais de liberdade forem realistas, e não estejam dominados por uma relação velada de dominação que tem como objetivo esconder os instrumentos de opressão sob a falsa ideia que todos são iguais, ou que o indivíduo é responsável pelo seu estado social. Trazer esta discussão para dentro das escolas é um grande desafio para os educadores, mas extremamente necessário.

Desta forma, a educação libertadora ela tem que assumir um caráter reflexivo possibilitando ao indivíduo romper com a visão de mundo a ele imposta e descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria história. Este modelo de educação emancipador compreende o ensino como instrumento que agrega e consolida as múltiplas formas de se produzir o conhecimento, através de categorias e atividades variadas.



É neste sentido, que o uso destas categorias: leitura, cidadania e trabalho corroboram com a formação dos estudantes do EJA, demonstrando assim, que o ensino emancipador agrega o conhecimento de mundo ao conhecimento elaborado e reelaborado pelos conhecimentos científicos. Portanto, recorrer a estas categorias para o ensino do EJA é extremamente relevante nos dias atuais, quando os direitos do cidadão vêm sendo negado a cada dia.

Para concluir farei referência ao pensamento de Marx e Gramsci que trata sobre a convivência dos dois sistemas de ensino enquanto não houver a travessia de um sistema para o outro, ou seja, uma educação unilateral e uma educação humana integral percebe-se que a convivência destes dois pensamentos no Brasil se arrasta desde o século XX, mesmo com os avanços conquistados. Eis aí um grande desafio: educar para a cidadania a partir de um modelo de educação neoliberal e excludente mesmo se dizendo inclusiva como é o caso da educação de jovens e adultos.

## REFERÊNCIA

AMORIM, A. AQUINO, M, S. SOUZA. A. H.L. A concepção de educação para a cidadania na educação de jovens e adultos: aspectos teóricos e práticos. Rev.Teias v.17.\*n\*46 (jul./set.-2016):Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar. Acessado: [file:///C:/Users/roses/Downloads/24945-82396-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/roses/Downloads/24945-82396-1-PB%20(1).pdf).

AGUIAR, I.S.S. ANDRADE. N.F. **A importância da leitura na educação de jovens e adultos:** de que tipo de leitura estamos falando? Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. Canoas, v.4, n.1, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens e adultos:** um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BORGES.L.F.P. Educação, escola humanização em Marx,Engels e Lucaks.Revista Educação em Questão, Natal,v.55,n.45,p.101-126, jul/set. 2017. Acessado em :<https://www.google.com/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o%2C+escola+e+humaniza%C3%A7%C3%A3o+em+marx+e+engel+pdf&oq=educa%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome.0.69i59l3j69i57j0j69i61i3.3438j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

BRANDÃO. C. R. O que é o método Paulo Freire? 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Acessado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Acessado em 19 de agosto de 2020: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)



BRASIL. Lei 11788/2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Acessado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)

DIAS, M.T.M.GOMES, M.F.C. **Práticas Sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contratos e foco.** Educ. rev. vol.31 no.2 Belo Horizonte Apr./June 2015. Acessado em 19 de agosto de 2020 [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000200183&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000200183&script=sci_arttext&tlng=pt)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler:** em três artigos que se complementam/Paulo Freire.43ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, João E. **Educação de Jovens e adultos: teoria e pratica e proposta.** São Paulo, Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos / Moacir Gadotti. — 1. ed. — São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.**

KUENZER, A.Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão / Acácia Zeneida Kuenzer.— 2. impressão.— Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.** Acessado: 19 de agosto de 2020. em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002671.pdf>.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio/Jorge santos Martins - Campinas São Paulo:Papirus,2001.**

MARX, Karl. **Textos sobre educação e ensino/Karl Marx e Frederich Engels: Tradução Rubens Eduardo Frias.** São Paulo: Centauro, 2004.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.



**Grupo de Diálogo 06: Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.**

## **A semente da formação humana integral na residência estudantil do IF Baiano *Campus* Santa Inês**

Nívia Barreto dos Anjos, IF Baiano *Campus* Santa Inês, [nivia.barreto@ifbaiano.edu.br](mailto:nivia.barreto@ifbaiano.edu.br)

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire.

### **INTRODUÇÃO**

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade. (FREIRE, 1988)

A Política de Assistência Estudantil no IF Baiano é desenvolvida com a opção de que justiça social se implante antes da caridade, isto porque ao conduzir a sua Política de Permanência o IF Baiano procura priorizar as necessidades humanas, elegendo como dimensão central dos seus programas e projetos a formação humana integral.

O IF Baiano em 2020 teve como slogan do processo seletivo a frase “venha estudar em uma terra fértil para a Educação Profissional” porque se trata de uma Instituição de Ensino que resiste e insiste em ofertar uma educação socialmente referenciada e uma forte Política de Assistência Estudantil.

Uma das atividades do IF Baiano na busca desta formação é a Política de Assistência Estudantil e a oferta da Residência Estudantil nos seguintes campi: Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi, Santa Inês e Uruçuca. “A residência estudantil destina-se aos estudantes oriundos de municípios distantes e/ou que tenham dificuldades para o traslado diário.” (IF BAIANO, 2019, art 41).

Especialmente no *Campus* Santa Inês – lócus do relato-, o estudante residente (sujeito do relato) passa a estudar em uma instituição com professores mestres e doutores e com excelentes



aulas práticas e com laboratórios equipados. Além do aparato social, a Instituição oferta uma educação que procura levar o estudante a pensar, realizando uma leitura crítica do mundo. Neste sentido, o IF| Baiano tem contribuído para que a Educação Profissional seja um caminho para a travessia da formação humana integral, apoiando-se nas contradições do sistema capitalista para se manter firme, resistindo aos ataques e insistindo em garantir sua qualidade.

Diante do exposto, este relato de experiência tem como objetivo geral demonstrar que o IF Baiano Campus Santa Inês tem impactado a Comunidade do Vale do Jiquiriçá plantando a semente da formação humana integral nos seus estudantes residentes – estudantes do ensino médio integrado.

## DESENVOLVIMENTO

Os estudiosos marxianos da Educação Profissional que atuam em uma perspectiva contra hegemônica afirmam que a formação humana integral deve ser disputada, pois apesar da sua plenitude só ocorrer em uma sociedade justa e igualitária, a sua semente pode germinar ainda na sociedade comandada pelo capital, devido as contradições do sistema capitalista.

Moura (2013) ao abordar sobre a travessia para a educação humana integral explica que seu caminho só será possível se for construído por meio de disputas políticas, em meio as contradições do capitalismo. Até porque se vive em um modelo que “considera a desigualdade social como elemento indispensável ao fortalecimento dos mercados, já que é ela que potencializada a competitividade, alimento vital do Mercado” (p. 718).

Harvey (2011) ao se reportar ao mundo capitalista avançado afirma que desnutrição e mortes por fome aumentaram nos países mais pobres, até porque “a desigualdade de classe é central para a reprodução do capitalismo” (p. 187). Harvey (2016) ainda registra que as práticas capitalistas, como muito teorizou Marx no Livro I de O Capital possuem como resultado por um lado o aumento da produção de riqueza para os capitalistas e por outro o aumento do “empobrecimento, degradação e a perda crescentes da dignidade e poder das classes trabalhadoras (p. 82).

De acordo com Harvey (2016) as contradições do sistema capitalista apresentam a descartabilidade humana como tendência. O autor chega a afirmar que “o capital está fadado a produzir uma estrutura de classe oligárquica e plutocrática cada vez mais vulnerável, sob a qual a



massa da população mundial deve se virar para ganhar a vida ou morrer de fome” (p. 93). Mas aí conforme Moura (2013) surgem os movimentos contra hegemônicos, exatamente aqueles que rejeitam essa descartabilidade e optam pela valorização humana.

Sendo assim, o caminho para a travessia para a formação humana integral dentro da Educação Profissional precisa se apoiar nas contradições do sistema capitalista para se manter firme, resistindo aos ataques e insistindo em garantir sua qualidade dentro da pós-modernidade. Mas esta estrada é cheia de curvas e não é nada fácil de ser transitada. Todavia, acredita-se que ela é viável sim, principalmente porque a formação humana integral é um ideal a ser atingido.

Moura (2007) afirma que o caminho da plantação da formação humana integral possui cinco eixos norteadores: 1. A compreensão de que homens e mulheres são seres históricos e por isto capazes de transformar a realidade; 2. O trabalho como princípio educativo que permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural da existência humana; 3. A pesquisa como princípio educativo que contribui para a construção da autonomia do estudante; 4. A realidade concreta como uma totalidade, síntese de múltiplas relações para que o estudante compreenda o contexto em que está inserido e possa vir a intervir nele, em função dos interesses coletivos; 5. A interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade – baseada na implementação de projetos integradores que visam articular os saberes, desenvolvendo a autonomia intelectual dos estudantes, como também formar atitudes de cidadania, de solidariedade e de responsabilidade social.

Moura (2007), comenta ainda que os sujeitos contemplados com a trilha da formação humana integral devem se apropriar de uma prática pedagógica que os levem a: a) Conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho. Incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia; b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm; c) Ler, articular e interpretar símbolos e códigos e diferentes linguagens e representações; d) compreender os fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática; e) Adquirir conhecimento e capacidades próprios de cada curso específico.

Verifica-se também que esta prática pedagógica fere os princípios do capitalismo neoliberal e imperialista que querem formar de modo aligeirado impedindo que o estudante consiga fazer uma



adequada leitura do mundo. Sendo assim, esta rica prática pedagógica “em contraste com o ser humano fraturado pela divisão social do trabalho, coloca-se o ser humano total, omnilateral, em todas as capacidades e faculdades. (DELLA FONTE, 2018, p. 14)

Neste sentido, Manacorda (2017) registra que diante da realidade humana de alienação do homem e da natureza, encontra-se a exigência “da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral...” (p. 88). Para o pesquisador das obras de Karl Marx, a omnilateralidade é “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (p. 90). Isto implica que enquanto o capital procura a descartabilidade humana, a omnilateralidade busca a sua formação humana integral.

O IF Baiano faz parte da Rede de Educação Profissional do Brasil e procura apresentar uma educação de qualidade, dentro da proposta contra hegemônica que disputa pela formação humana integral e que rejeita a perspectiva de descartabilidade humana. Ele faz parte de uma rede que articula trabalho, ciência e cultura e que prima pelo desenvolvimento do pensamento crítico porque sua orientação pedagógica busca plantar na comunidade acadêmica uma leitura crítica do mundo.

O IF Baiano compactua com Pacheco, que ao se reportar aos Institutos Federais, registra que a educação necessita aproximar-se de um projeto que almeje a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: “Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (2011, p. 8).

Pacheco ainda registra que um dos objetivos básicos dos Institutos Federais é “derrubar as barreiras entre ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura” (ibid., p.15). Por isso sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento meramente enciclopédico e buscar uma formação profissional mais abrangente e flexível. O autor ainda destaca que o modelo adotado na Rede IF é inovador, pois apresenta uma proposta diferente “abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades” (ibid.).



No caso deste relato de experiência, será apresentada a Residência Estudantil do *Campus* Santa Inês que procura contribuir para o fortalecimento da Política de Permanência e abriga em média 200 estudantes. De acordo com a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano (2019) a Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE) gerencia a Assistência Estudantil do *Campus* e o Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPSI), lotado na CAE, é responsável pelo acompanhamento dos estudantes em seu desenvolvimento acadêmico, a partir das demandas identificadas no cotidiano profissional.

Sousa e Sousa (2009) registram que a casa estudantil faz parte da política de permanência e se insere no contexto das políticas públicas que procuram oferecer possibilidades para que jovens das classes sociais menos favorecidas possam se manter em seus cursos. Elas reúnem estudantes que investem na escolarização como uma forma de encaminhar suas vidas em busca de uma carreira profissional.

Vale ressaltar que todos os estudantes que ingressam na Residência Estudantil do *Campus* Santa Inês recebem visita domiciliar. Não se trata de uma visita fiscalizatória, mas de um momento de aproximação entre a escola e a família, e de conhecimento da realidade social, das relações familiares e dos conflitos que a perpassam. Realidade esta que reflete a descartabilidade que o sistema capitalista pretende impor sobre a classe trabalhadora.

Os gráficos que serão agora apresentados retratam um pouco do perfil socioeconômico dos 72 estudantes ingressantes em 2020.

**Gráfico 1** – Zona de Moradia dos Ingressantes na Residência Estudantil Masculina em 2020.



Fonte: Formulário de Inscrição na Residência Estudantil 2020

Em relação à zona de moradia, verifica-se que 53% dos estudantes ingressantes na Residência Masculina são oriundos da zona urbana e 47% da rural. Este dado é muito interessante, visto que demonstra que a Educação Profissional tem abarcado um elevado número de discentes provenientes do campo.

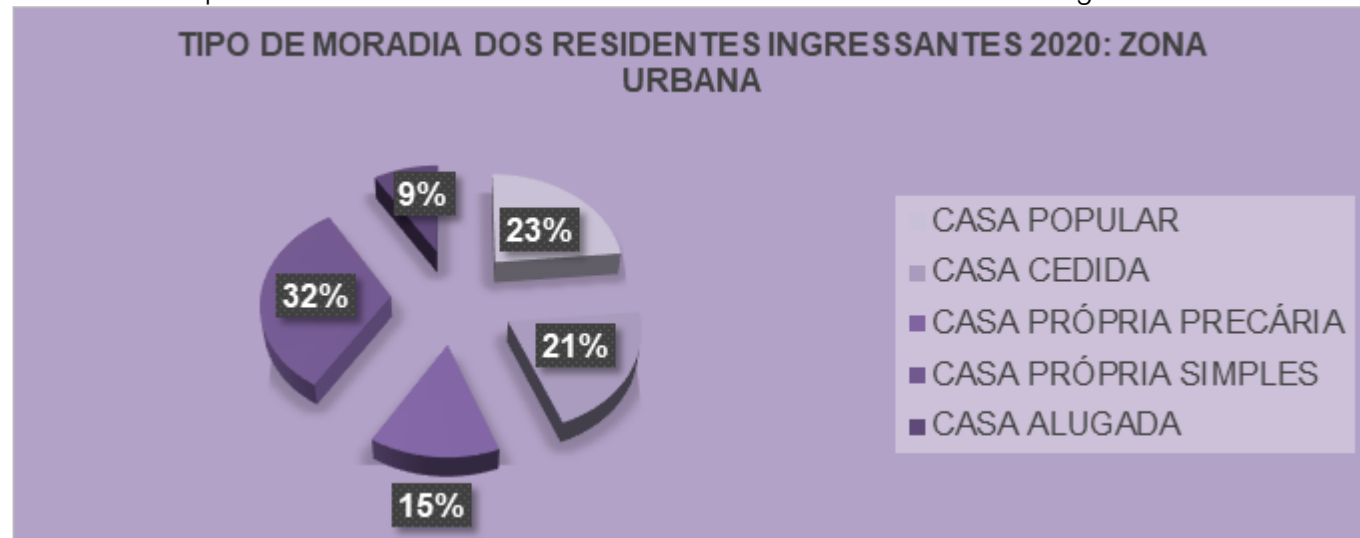
**Gráfico 2**– Zona de Moradia das Ingressantes na Residência Estudantil Feminina em 2020



Fonte: Formulário de Inscrição na Residência Estudantil 2020

Já quanto as estudantes ingressantes na Residência Feminina 58% vivem na zona rural e 42% na zona urbana. Este dado merece destaque porque sugere que as meninas do campo têm procurado um ensino de qualidade.

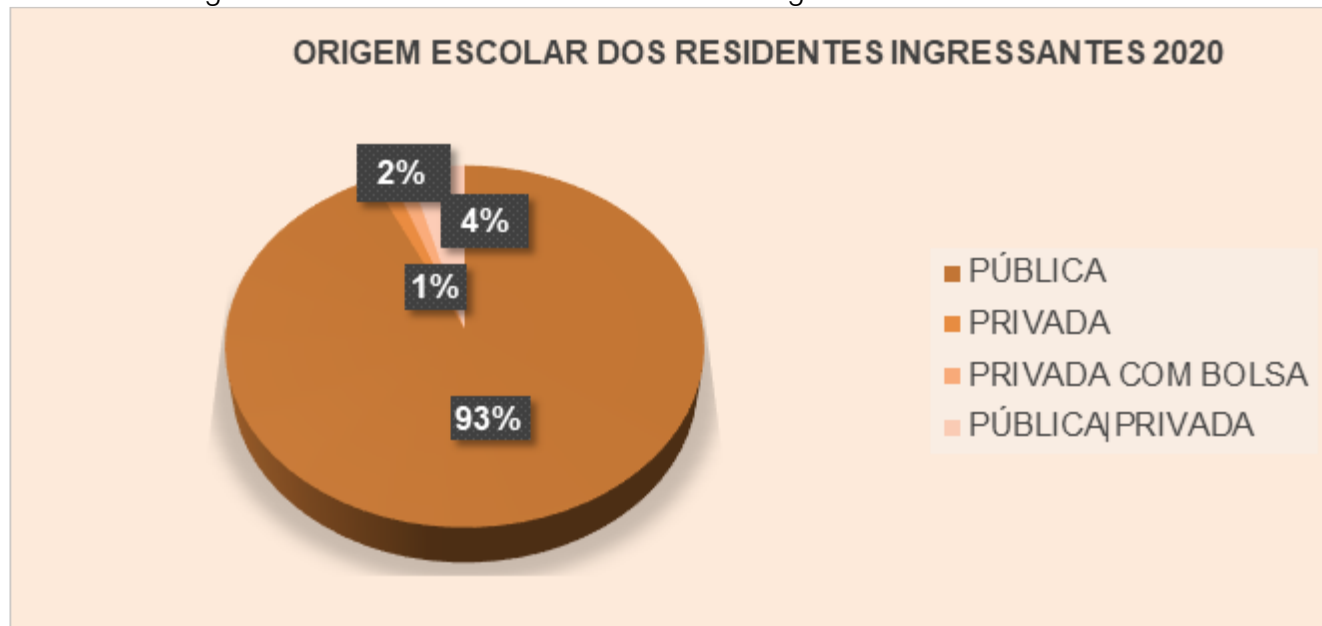
**Gráfico 3** – Tipo de Moradia na Zona Urbana dos Estudantes Residentes Ingressantes em 2020.



Fonte: Formulário de Inscrição na Residência Estudantil 2020

Quanto aos estudantes que residem na zona urbana, verifica-se que apenas 32% possuem casa própria e simples. Somando casa popular, casa própria em situação precária, casa cedida e casa alugada totaliza 68% dos alunos. Quando se qualifica casa precária significa moradia em difícil situação, sem as adequadas condições para uma família conviver com dignidade.

**Gráfico 4 - Origem Escolar dos Estudantes Residentes Ingressantes em 2020**

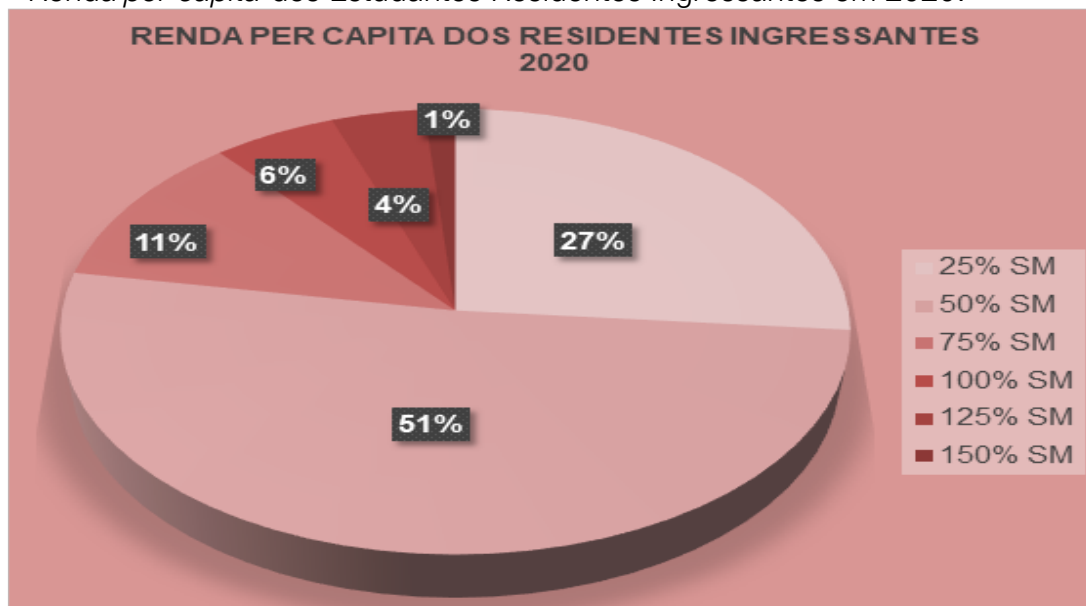


**Fonte:** Formulário de Inscrição na Residência Estudantil 2020.

Outro dado relevante é que 93% dos estudantes residentes ingressantes em 2020 são provenientes de escola pública, o que mostra que a Política de Cotas tem impactado o IF Baiano, possibilitando o acesso de alunos da rede pública à Educação Profissional de qualidade. O IF Baiano faz a opção de 70% de reserva de vagas na modalidade de ingresso para estudantes cotistas.

Verifica-se com este gráfico que 78% dos estudantes residentes ingressantes possuem renda *per capita* inferior a 50% do salário mínimo e que sem o acesso à Residência Estudantil estes alunos em situação de vulnerabilidade social não teriam condições de estudar em uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Gráfico 5 - Renda *per capita* dos Estudantes Residentes Ingressantes em 2020.



Fonte: Formulário de Inscrição na Residência Estudantil.

A experiência do *Campus* Santa Inês precisa ser conhecida e a rede de educacional profissional necessita ser reforçada, pois adolescentes que muitas vezes nem água encanada e energia elétrica possuem em suas casas adentram em um Instituto Federal que oferta educação de qualidade; e que também oferece moradia, alimentação reforçada e saudável, assistência odontológica, auxílios eventuais para óculos e exames médicos, auxílio transporte e lavanderia para estes estudantes.

Ilustração 1: Foto do estudante Rafael Santos.



Fonte: Arquivos da Comissão Local de Assistência Estudantil 2017 do IF Baiano *Campus* Santa Inês



O egresso Rafael Santos é um exemplo de ex residente e ex aluno de Licenciatura em Biologia que reconhece a importância que a Assistência Estudantil teve na sua trajetória acadêmica e profissional. Oriundo da zona rural, hoje Professor, Rafael é um grande incentivador da sua comunidade para que venha estudar no IF Baiano *Campus* Santa Inês pois ele sabe que o ensino ofertado possui um enorme diferencial e uma leitura crítica do mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação[...] é o problema mais grave do Brasil. É o problema número um do Brasil. Não há dúvida de que passar fome, não ter emprego, não ter moradia são realidades terríveis. Mas, quando se vive em uma sociedade democrática[...] é importante que a educação esteja ao alcance da maioria, daqueles que são os oprimidos, que são os excluídos, os explorados. A educação no Brasil é um problema de inacreditável gravidade. (FERNANDES, 1989. p. 124)

Ao retratar sobre a descartabilidade que o capitalismo pretende impor à classe trabalhadora e ao identificar os dados apresentados nos gráficos que retratam a vulnerabilidade socioeconômica vivenciada pelos estudantes residentes ingressantes em 2020 do *Campus* Santa Inês do IF Baiano, verifica-se que a instituição de ensino tem sido uma terra fértil para a Educação Profissional.

Além da Assistência Estudantil os estudantes residentes são contemplados com a trilha da formação humana integral, pois vivenciam uma prática pedagógica que os possibilita enxergar que a educação é o problema mais grave do Brasil, pois deve estar ao alcance de todos. Convém aqui destacar que uma ingressante da zona rural convive em uma casa bem pequena, com nove irmãos inclusive um recém-nascido, sendo o mais velho deficiente mental (19 anos). A mãe trabalha como empregada doméstica o dia inteiro e recebe por mês menos de 40% do Salário Mínimo; o padrasto é trabalhador rural. A estudante tem 15 anos e cuida dos irmãos. Concluiu o ensino fundamental em escola da zona rural e foi uma das primeiras colocadas na prova do processo seletivo.

Os 72 ingressantes na Residência Estudantil do *Campus* Santa Inês em 2020 terão acesso na sua vida acadêmica a: formas contemporâneas de linguagem; compreensão da sociedade capitalista; leitura, articulação e interpretação de diferentes linguagens e representações; compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática. Além disto, receberão 3 refeições de excelente qualidade por dia e todo aparato de profissionais para assisti-los por meio do Núcleo de Assistência Pedagógica e Psicossocial.



Assim como Rafael, eles perceberão que não podem ser alcançados pela descartabilidade imposto pelo capital, e provavelmente passarão a fazer parte dos movimentos contra hegemônicos – os que optam pela valorização humana.

Pelo curto espaço de tempo neste relato de experiência não foi possível destacar algumas situações vivenciadas pelos estudantes – alguns carregam trajetórias de vida impactantes e desafiantes. Mas depois de cursarem o ensino médio integrado em uma instituição socialmente referenciada estarão preparados com certeza para vencerem o desafio educacional.

## REFERÊNCIAS

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação no e para o trabalho. Educação Profissional e Tecnológica em Revista.** v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6 – 19. Disponível em: <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221/709>

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Vídeo o Educador da Liberdade.** 1988. <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1932>

HARVEY, David. **17 Contradições e o Fim do Capitalismo.** David Harvey; tradução: Rogério Bettoni. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: e as crises do Capitalismo.** David Harvey; tradução: João Alexandre Peschanski. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

IF BAIANO . **Política de Assistência Estudantil.** 2019. Aprovada pela Resolução nº 1, de 29 de janeiro de 2019.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Mario Manacorda; tradução: Newton Ramos de Oliveira. 3 ed. SP: Editora Alínea, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.3, p. 705-720, jul./set. .2013

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **HOLOS.** Natal, V2. P -17, 2007.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução uma revolução da educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (org). **Institutos Federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília/ São Paulo: Fundação Santillana / Editora Moderna. 2011.

SOUSA, Livia Mesquita de e SOUSA, Sonia Maria Gomes. **Significados e Sentidos das Casas Estudantis e a Dialética Inclusão – Exclusão.** In: **Psicologia: Ciência e Profissão.** 2009, 29(1), 4-7.



## Grupo de Diálogo 06: Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos

### O perfil dos estudantes do PROEJA alternância em uma instituição de educação profissional

Nelian Costa Nascimento, IF Baiano *Campus* Santa Inês, [nelian.costa@ifbaiano.edu.br](mailto:nelian.costa@ifbaiano.edu.br)

Nívia Barreto dos Anjos, IF Baiano *Campus* Santa Inês, [nivia.barreto@ifbaiano.edu.br](mailto:nivia.barreto@ifbaiano.edu.br)

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire.

#### INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Santa Inês, desde o ano de 2007 vem ofertando vagas para jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), visando possibilitar a esses sujeitos o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade cuja formação seja para além de uma formação técnica, conforme preconizado pela legislação que o regulamenta.

A oferta de vagas para o Proeja, no *Campus* Santa Inês, não se deu de forma continuada, em virtude da evasão evidenciada nas duas primeiras turmas, a de 2007 e a de 2010. Em 2013, como solução para o problema, a instituição passa a ofertar cursos com organização de tempos e espaços, de modo a atender um novo perfil de ingressantes, os sujeitos do campo e assim, adotou como proposta pedagógica para esta turma, a Pedagogia da Alternância. Diante dos resultados positivos evidenciados, o *Campus* mantém a mesma proposta pedagógica para a turma atual, cujas atividades foram iniciadas em abril de 2019.

A proposta do Curso na Pedagogia da Alternância objetiva possibilitar aos sujeitos do campo, uma qualificação que os possibilitem inserção no mundo do trabalho e inclusão na sociedade de forma justa e igualitária, sem desvinculá-los do seu contexto, da sua cultura, de seus valores e concepções de ver e relacionar-se com o campo. Pretende-se para os estudantes uma metodologia ativa, de forma a aplicarem nas suas comunidades os conhecimentos adquiridos na instituição.



Assim, a aprendizagem se dá de forma alternada, sendo que os conhecimentos aprendidos e compartilhados na escola devem ser aplicados nas comunidades.

A turma 2019, objeto desse relato de experiência, que corresponde à quarta turma do Proeja, conta com dez estudantes oriundos dos municípios/comunidades localizadas no Vale do Jiquiriçá, como Santa Inês (Assentamento Natur de Assis e Itatiaia/Imbé), Jiquiriçá (Riacho de Areia), Laje (Riachão), localizados no Vale do Jiquiriçá e também estudantes do município de Santo Antônio de Jesus (Sapucaia, Sobradinho e Canta Galo). De acordo com a coordenadora do curso, os estudantes apresentam como expectativas ampliar os seus saberes e adquirir novos conhecimentos de modo a fortalecerem as suas comunidades.

O presente trabalho, assim, tem por finalidade identificar o perfil da turma 2019, do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na Modalidade Proeja Alternância, através da análise das condições socioeconômicas desses estudantes. Para tanto, foi utilizado o relatório social feito pela assistente social do *Campus*, após entrevista realizada, com base nos dados do questionário socioeconômico, respondido pela turma, para a inscrição no Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante-PAISE, como forma de acessarem o auxílio estudantil. Em seguida foi traçado o perfil socioeconômico da turma, o qual será apresentado neste trabalho.

## DESENVOLVIMENTO

A educação no Brasil nunca foi um direito garantido a todos os cidadãos, mas um privilégio das classes detentoras do poder, contrariando os dispositivos legais. Com isto, as classes socialmente vulneráveis e exploradas sempre foram impedidas de acessar a educação. Situação característica de um país como o Brasil, um país subdesenvolvido e periférico, historicamente atravessado pela desigualdade de classe, desigualdade racial e desigualdade regional.

Nesse sentido, jovens e adultos brasileiros, historicamente marginalizados e explorados socialmente, cuja situação de vulnerabilidade os instou a trabalhar, quando deveriam estudar ou deixaram de estudar para trabalhar, como também jovens e adultos sem formação e qualificação profissional, são os sujeitos que constituem o perfil da educação de jovens e adultos no Brasil.





Como forma de atender à demanda dessa parcela da população, pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio, uma decisão governamental cria o Proeja, denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, criado inicialmente pelo Decreto nº 5.478/2005 e revogado pelo Decreto nº 5.840/2006 que amplia a possibilidade de oferta do PROEJA para as redes municipais, estaduais e privadas (Documento Base, 2007).

Assim, em atendimento ao dispositivo legal, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Santa Inês, passa a ofertar a partir de 2007, turmas do Proeja, através de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, mas a evasão nas duas primeiras turmas, impossibilitou a oferta das turmas de forma regular e em 2019 o *Campus* ainda está na sua quarta turma, nessa modalidade. Trata-se do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na modalidade Alternância, objeto deste relato de experiência que iniciou suas atividades em abril de 2019 e possui 10 estudantes matriculados e com frequência regular. Destes estudantes, 9 foram contemplados pelo Auxílio Proeja, da Política de Assistência Estudantil, que visa contribuir para a permanência e o êxito dos estudantes, durante seu percurso formativo.

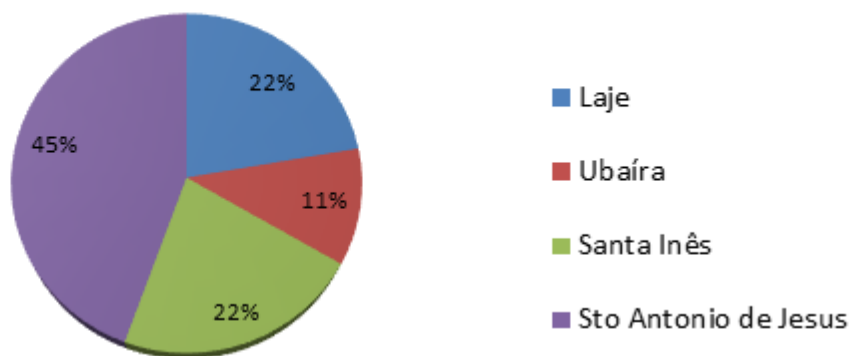
Para este relato de experiência, o procedimento metodológico adotado retrata um estudo de caso do IF Baiano Campus Santa Inês no acompanhamento do perfil socioeconômico dos estudantes dessa turma, a partir dos resultados gerados pela aplicação do questionário socioeconômico e entrevista social, realizada pela assistente social do *Campus*, em função da seleção para o Auxílio Proeja. De acordo com Gil (2007) o estudo de caso vem sendo utilizado de forma cada vez mais acentuada pelos pesquisadores sociais e caracteriza-se pela análise de um ou de poucos objetos de forma a tentar possibilitar o seu conhecimento amplo e detalhado.

Sendo assim, este relato de experiência objetiva apresentar o perfil dos estudantes da turma do Curso Técnico em Agropecuária Proeja Alternância 2019, do *Campus* Santa Inês. Para tanto, serão expostos oito gráficos com os devidos comentários. Lembrando que de acordo com Barcelos (2012) a escola deve ser compreendida “como um dos territórios da experiência humana sensível. Um lugar de palavras, de gestos, de silêncios e de atitudes. Um território de experiências vivas e vividas.” (p. 94). E é dentro desta perspectiva que estes gráficos serão analisados, pois retratam o perfil de sujeitos históricos que retomam seus estudos porque acreditam que “a educação para ser

educação precisa estar envolvida com o desejo de instituição de pessoas [...] que estejam buscando a realização de seus desejos e mesmo de seus sonhos”. (p. 26)

**Gráfico 1-** Estudantes do Proeja por Município de Origem

**ESTUDANTES DO PROEJA POR MUNICÍPIO DE ORIGEM**

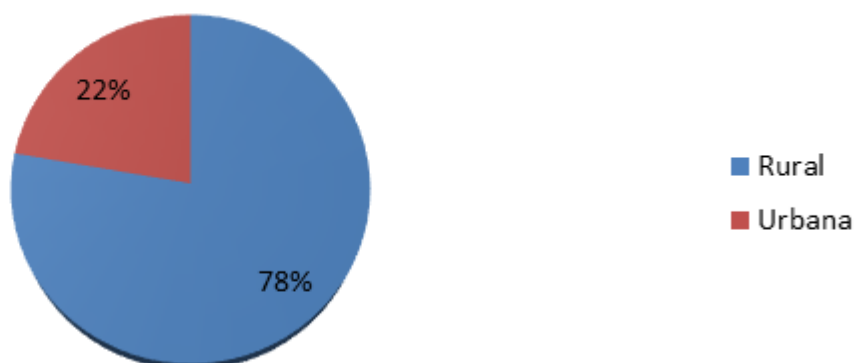


Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Proeja 2020.

A maioria dos estudantes que compõe a turma do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Proeja, conforme gráfico 1, pertence à zona rural dos municípios de Santo Antônio de Jesus, Santa Inês e Laje e Ubaíra. Característica muito comum aos cursos na modalidade Alternância, onde os estudantes, no seu itinerário formativo, devem aplicar numa propriedade rural (Tempo Comunidade), os conhecimentos teóricos aprendidos e reelaborados na escola (Tempo Escola).

**Gráfico 2-** Estudantes do Proeja por zona de origem.

**ESTUDANTES DO PROEJA POR ZONA DE ORIGEM**

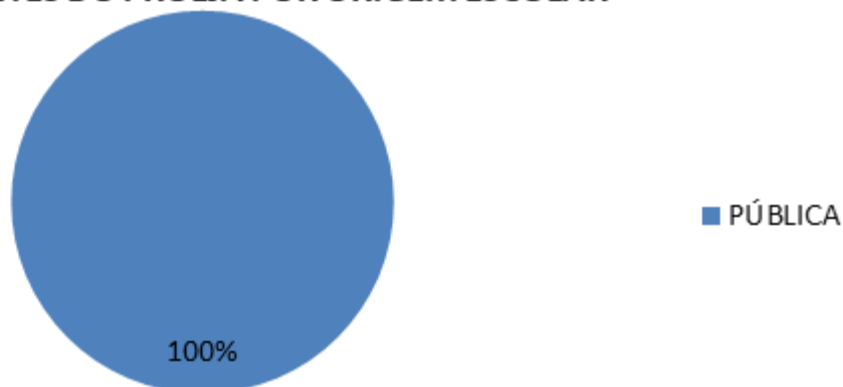


Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Proeja 2020.

Verifica-se que 78% dos estudantes são oriundos da zona rural o que sugere que o *Campus* Santa Inês tem alcançado o perfil de estudantes sugerido pelo programa, em especial nas turmas cuja proposta pedagógica adotada foi alternância. Convém ressaltar que os que residem na zona urbana desenvolvem trabalhos na zona rural.

Gráfico 3- Estudantes do Proeja por origem escolar.

### ESTUDANTES DO PROEJA POR ORIGEM ESCOLAR

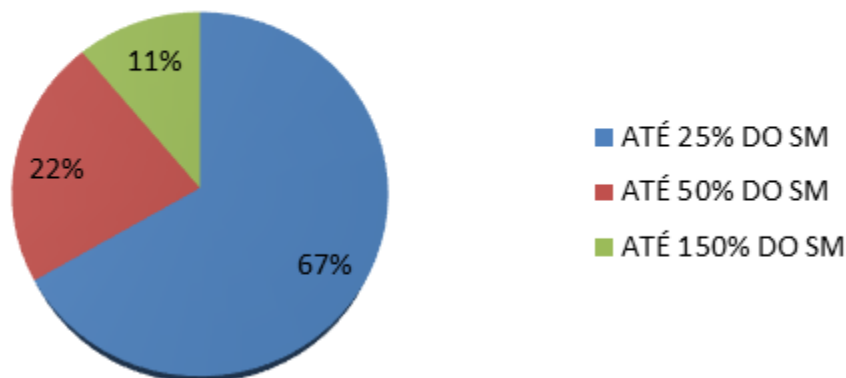


Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Proeja 2020.

Todos os estudantes do Proeja frequentaram o Ensino Fundamental na rede pública de ensino (lembrando que 78% são oriundos da educação no campo). Um dado de grande relevância, por representar os efeitos positivos da política de cotas, ação afirmativa implementada a partir do ano de 2012, com a criação da Lei Federal nº 12.711/2012 para equalizar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais existentes no Brasil.

Gráfico 4- Estudantes do Proeja por Renda Per capita.

### ESTUDANTES DO PROEJA POR RENDA PERCAPITA

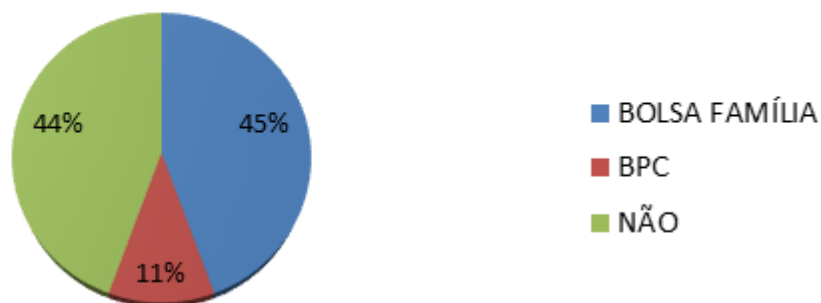


Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Proeja 2020.

A análise desse gráfico sugere, de acordo com HADDAD (2002), que o público que compõe a Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes é formado por indivíduos com dificuldades socioeconômicas, culturais, materiais, afetivas e pela falta de participação nos processos sociais. O que pode ser constatado pelo perfil dos estudantes do curso, objeto deste relato de experiência: sujeitos do campo, egressos da rede pública de ensino e vulneráveis social e economicamente. Desta forma, essa modalidade de ensino assume um perfil de política pública educacional, com potencial de educação inclusiva e compensatória, que busca amenizar as marcas históricas e sociais que os estudantes trazem consigo, cumprindo assim com as suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme Parecer CNE nº112000.

Gráfico 5- Estudantes do Proeja por Participação em Programas Sociais

**ESTUDANTES DO PROEJA POR PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS  
SOCIAIS**

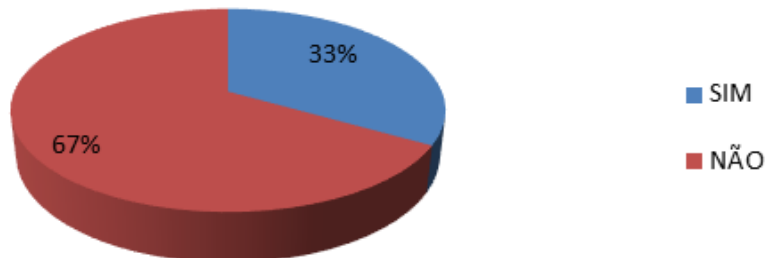


Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Proeja 2020.

Outra situação característica da vulnerabilidade dos estudantes desta turma, conforme apresenta o gráfico 5, é o fato de que mais da metade da turma, 56%, é assistida por programas sociais do governo federal, sugerindo assim, a condição de vulnerabilidade socioeconômica, muito comum nos sujeitos oriundos do campo e que buscam a educação de jovens e adultos.

Gráfico 6- Estudantes do Proeja por Histórico de Doenças no Núcleo Familiar

### ESTUDANTES DO PROEJA POR HISTÓRICO DE DOENÇAS NO NÚCLEO FAMILIAR

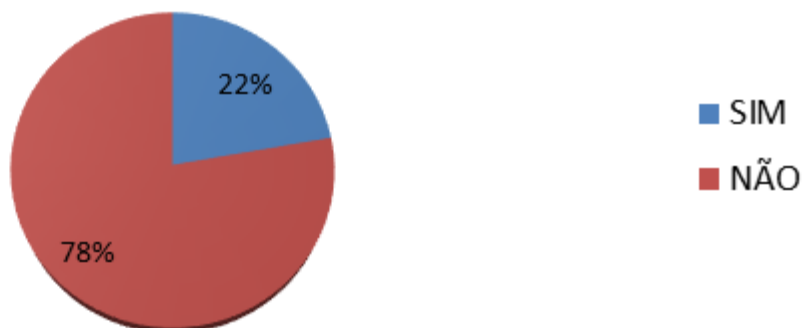


Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Proeja 2020.

O histórico de doenças no núcleo familiar de 33% na turma do Proeja denuncia as condições sociais e de saúde evidenciadas pelas famílias destes estudantes, o que sugere um agravamento ainda maior da situação de vulnerabilidade social vivenciada por estes sujeitos que retomam seus estudos (seus sonhos) mesmo sabendo que no tempo escola ficarão distantes de seus familiares adoecidos.

Gráfico 7-Estudantes do Proeja que apresentam doenças.

### ESTUDANTES DO PROEJA QUE APRESENTAM DOENÇAS

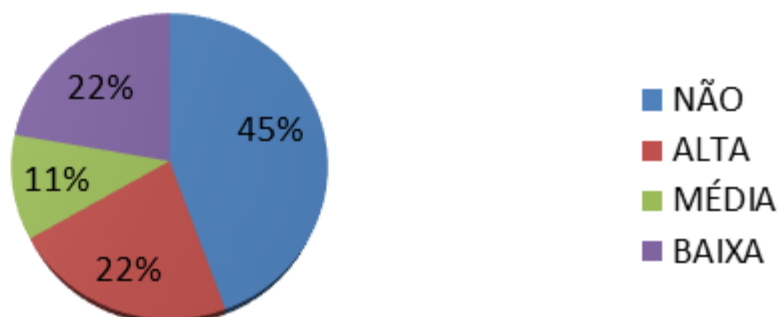


Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Proeja 2020.

Quase um terço dos estudantes da turma (22%) apresenta algum tipo de doença. Ressalta-se, no entanto que esta condição não representa um impedimento para a permanência destes sujeitos no curso, embora possa implicar na sua frequência regular e consequentemente na aprendizagem. Esta situação sugere, a fragilização das vidas desses sujeitos, com pouco ou quase nenhum acesso à saúde de qualidade, sinônimo da condição de vulnerabilidade social e econômica a que estão submetidos.

Gráfico 8- Estudantes do Proeja por nível de fragilização dos vínculos

### ESTUDANTES DO PROEJA POR NÍVEL DE FRAGILIZAÇÃO DOS VÍNCULOS



Fonte: Formulário de Entrevista do Auxílio Proeja 2020.

Verifica-se que 55% dos estudantes do Proeja possui fragilização de vínculos afetivos, além das dificuldades socioeconômicas, culturais, materiais, afetivas e falta de participação nos processos sociais, conforme sugere a análise dos gráficos 4, 5, 6 e 7 especialmente. Esta situação exige uma atenção a estes sujeitos, para além da necessidade acadêmica e de formação profissional, mas uma atenção que resulte no resgate da sua cidadania, e superação dos obstáculos que os impedem de ter uma vida plena e é nesse sentido que o programa tem característica de política pública.

Neste sentido, Gadotti (2011) ressalta que um programa de educação de adultos “não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida (p. 39)”. Uma população cujas vidas apresentam marcas das desigualdades históricas e sociais que precisam ser eliminadas. E é nesta perspectiva que o Proeja Alternância do IF Baiano Campus Santa Inês pretende atuar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante os dados apresentados nesse relato de experiência que buscou identificar o perfil dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Proeja, foi possível perceber que os estudantes que compõem a turma 2019 apresentam em geral um histórico de exclusão, por fazerem parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente, marcas características das desigualdades históricas e sociais de um país subdesenvolvido e dependente economicamente, onde a educação nunca foi vista como um direito.



Diante do exposto ressalta-se o compromisso do IF Baiano *Campus* Santa Inês com esses sujeitos, ofertando um curso para trabalhadores rurais, oriundos da escola pública, que vivenciam uma vulnerabilidade social muito elevada, por acreditar que a escola deve ser um território de experiências vivas e vividas na qual jovens e adultos com o perfil apresentado pela turma objeto deste relato de experiência, possa buscar a realização dos seus desejos e dos seus sonhos, os quais foram tantas vezes postergados em virtude da desigualdade social, fruto de uma sociedade capitalista injusta.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: Currículo e práticas pedagógicas**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Base do PROEJA**. Brasília: MEC, 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (p. 25 a 34).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.


HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.



**Grupo de Diálogo 06:** Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

## **Caminhos e descaminhos das aulas experimentais no ensino de física**

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire.

**Liz Leal Mota Capistrano**, Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB\_BR  Graduada em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia –UNEB\_BR, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia – FACCEBA, Professora do Atendimento Educacional Especializado/SEMEC/Serrinha, E-mail: [alizleal@hotmail.com](mailto:alizleal@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5206-2818>.

### **INTRODUÇÃO**

Nas escolas de Ensino Médio encontramos professores de física enfrentando grandes dificuldades em construir o conhecimento junto com seus alunos de maneira prazerosa, contextualizada e funcional. Historicamente a física é vista pelos professores como uma disciplina complexa de ser ensinada e com isso os alunos apresentam desinteresse e dificuldades de aprendizagem dos conteúdos. A sociedade hoje exige do professor aulas mais dinâmicas e criativas que despertem o interesse dos estudantes.

A realização de experimentar no ensino de Física é de fundamental importância no processo ensino aprendizagem e tem sido enfatizado por muitos autores. Esta ênfase por um ensino experimental adicionam-se importantes contribuições da teoria da aprendizagem em busca da contribuição do conhecimento.

A maneira tradicional de utilizar o experimento é aquela em que o aluno não tem que discutir; ele aprende como se servir de um material, de um método; a manipular uma lei fazendo variar os parâmetros e a observar um fenômeno.

Os trabalhos com atividades experimentais contribuem para que os alunos se tornem ativos no processo de aprendizagem. Porém, Hodson (1994, p. 305) “argumenta que o trabalho prático





nem sempre necessita incluir atividades que se desenvolvam em banco de laboratório”. O autor defende alternativas que podem alcançar os mesmos objetivos, citando o uso do computador, a demonstração de vídeo/filmes, completados por atividades de registro de tempo, estudos de caso, representações de papéis, testes escritos, pôsteres, álbuns e trabalhos de vários tipos em bibliotecas.

Outro aspecto a considerar é que uma experiência que permite a manipulação de materiais pelos estudantes ou uma demonstração experimental pelo professor, nem sempre precisa estar associada a um aparato sofisticado. Importa à organização, discussão e reflexão sobre todas as etapas da experiência, “o que propicia interpretar os fenômenos físicos e trocar informações durante a aula, seja ela na sala ou no laboratório” (SEED, 2008, p. 74).

Neste sentido, Rosito (2003, p. 206) acredita que “seja possível realizar experimentos na sala de aula, ou mesmo fora dela, utilizando materiais de baixo custo, podendo contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos alunos”. Ressalta que não dispensa a importância de um laboratório bem equipado na condução de um bom ensino, mas acredita que seja possível superar a ideia de que a falta de um laboratório equipado justifique um ensino fundamentado apenas no livro.

Porém, na rede pública de ensino os laboratórios para a realização dessas aulas são na maioria das vezes precários, não possuindo os materiais necessários utilizados no experimento, onde muitas vezes o objetivo da prática não é alcançado, além de colocar em risco todos os envolvidos, devido à falta de equipamentos de segurança no local.

Portanto, é de fundamental importância a experimentação no Ensino de Física, pois através desse método as dificuldades dos alunos em compreender os conteúdos de física podem ser superadas, tornando o estudo mais prazeroso e contribuindo com o aumento do conhecimento científico aplicado no cotidiano no educando.

Diante do grande desinteresse dos alunos pelo estudo da física a pesquisa realizada se justifica pela necessidade de compreender a importância da experimentação no Ensino de Física. Assim, como afirma Silva (2005), “os estudantes de diversos níveis de escolarização apresentam dificuldade durante as aulas de física, devido à falta de atividades experimentais que possam relacionar a teoria e a prática”.



## O PAPEL DA EXPERIMENTAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA FÍSICA

A experimentação no Ensino de Física, no processo de ensino aprendizagem tem sua importância justificada quando se considera sua função pedagógica de auxiliar o aluno na compreensão de fenômenos e conceitos físicos. A clara necessidade dos alunos se relacionarem com os fenômenos sobre os quais se referem os conceitos justifica a experimentação como parte do contexto escolar, sem que represente uma ruptura entre a teoria e a prática (PLICAS et. al., 2010, p. 60).

Ela permite que os alunos manipulem objetos e ideias e negociem significados entre si e com o professor durante a aula. É importante que as aulas práticas sejam conduzidas de forma agradável para que não se tornem uma competição entre os grupos e, sim, uma troca de ideias e conceitos ao serem discutidos os resultados.

Através dos trabalhos práticos e das atividades experimentais, o aluno deve se dar conta de que para desvendar um fenômeno é necessária uma teoria. Além disso, para obter uma medida e também para fabricar os instrumentos de medida é preciso muita teoria. Pode-se dizer que a experimentação pode ser descrita considerando-se três polos: o referencial empírico; os conceitos, leis e teorias; e as diferentes linguagens e simbolismos utilizados em física. As atividades experimentais têm o papel de permitir o estabelecimento de relações entre esses três polos.

Em virtude das atividades experimentais, o aluno é provocado a não permanecer no mundo dos conceitos e no mundo das linguagens, tendo a oportunidade de relacionar esses dois mundos com o mundo empírico. Compreende-se, então, como as atividades experimentais são enriquecedoras para o aluno, uma vez que elas dão um verdadeiro sentido ao mundo abstrato e formal das linguagens. Elas permitem o controle do meio ambiente, a autonomia face aos objetos técnicos, ensinam as técnicas de investigação, possibilitam um olhar crítico sobre os resultados. Portanto, o aluno é preparado para poder tomar decisões na investigação e na discussão dos resultados. O aluno só conseguirá questionar o mundo, manipular os modelos e desenvolver os métodos se ele mesmo entrar nessa dinâmica de decisão, de escolha, de inter-relação entre a teoria e o experimento.

As principais funções e a importância da experimentação na ciência, levam a três tipos básicos de resposta: as de cunho epistemológico, que assumem que a experimentação serve para comprovar a teoria, revelando a visão tradicional de ciências; as de cunho cognitivo, que supõem que as atividades experimentais podem facilitar a compreensão do conteúdo; e as



de cunho motivacional, que acreditam que as aulas práticas ajudam a despertar a curiosidade ou o interesse pelo estudo (BUENO et. al., 2007, p.36).

Nesse sentido, a função do experimento é fazer com que a teoria se torne realidade. Poderíamos pensar que, “como atividade educacional isso poderia ser feito em vários níveis, dependendo do conteúdo, da metodologia adotada ou dos objetivos que se quer com a atividade” (BUENO et. al., 2007, p.35).

A experimentação pode ser utilizada para demonstrar os conteúdos trabalhados, mas utilizar a experimentação na resolução de problemas pode tornar a ação do educando mais ativa. Como afirmar Guimarães,

É necessário desafiá-lo com problemas reais; motivá-lo e ajudá-lo a superar os problemas que parecem intransponíveis; permitir a cooperação e o trabalho em grupo; avaliar não numa perspectiva de apenas dar uma nota, mas na intenção de criar ações que intervenham na aprendizagem (GUIMARAES, 1999, p. 81).

Segundo Chassot (2003) devemos ter “atenção para os perigos do reducionismo, do fazer pelo fazer, nessa modalidade de aulas práticas em laboratórios que hoje se tornou um modismo”. Isto porque muitas vezes, os alunos vão ao laboratório simplesmente fazer experiências, desconexas até mesmo com o que está sendo estudado na disciplina. Pois, para Trevisan (2008) “muitos são os professores desinteressados pela real aprendizagem dos seus alunos, que ficam apenas no “faz de conta” de ensinar”.

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A EXPERIMENTAÇÃO

A teoria da aprendizagem significativa é uma abordagem cognitivista da construção do conhecimento. Segundo David Ausubel (*apud* Moreira, 2006), “é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (p.14). A ideia parece muito simples. Se a pretensão do educador é ensinar significativamente, basta que este avalie o que o aluno já sabe e então ensine de acordo com esses conhecimentos. Portanto, o aspecto mais importante, segundo Ausubel (*apud* Moreira, 2006), “que influencia na aprendizagem significativa, é aquilo que o aluno já sabe”.



Diante disto, justifica-se a experimentação no ensino de Física como ferramenta auxiliar ao processo ensino aprendizagem ou como sendo o próprio processo da construção do conhecimento científico, na construção positiva no processo de formação do cidadão.

A experimentação em si, dissociada de uma estratégia de ensino mais abrangente, não é suficiente que o aluno apenas manipule “coisas”, isto seria uma apenas contribuição ao seu desenvolvimento intelectual. Por outro lado, tais contribuições devem ser associadas a uma boa didática, antes da construção do conhecimento científico, propiciando que os alunos aprofundem seus conhecimentos em física e estimulem a buscar soluções.

O professor pode considerar, em aulas expositivas, as descobertas dos aprendizes para trabalhar significativamente os conteúdos pretendidos, pois ao trabalhar com as dificuldades e explicações dos alunos ao fenômeno, ele aliará as concepções prévias aos novos conhecimentos. Não se trata de trabalhar a física do livro e para a escola. Ao utilizar a experimentação, associando os conteúdos curriculares ao que o educando vivenciou, o educador trabalhará de forma contextualizada, pois não é problema proposto pelo livro ou a questão da lista de exercício, mas os problemas e as explicações construídas pelos atores do aprender diante de situações concretas.

Como nem sempre os experimentos confirmam uma hipótese na forma de generalização ou lei, em muitas escolas não existem laboratórios específicos para o ensino de Física, o que aumenta as possibilidades de um experimento não atingir seus objetivos, então, cabe ao professor encontrar atividades que limitam a demonstrar aos alunos, fenômenos com a finalidade de motivá-los, ilustrar sua exposição e buscar alternativas para desenvolver as habilidades e competências.

## DESAFIOS PROPOSTOS E QUESTIONAMENTOS

Em relação ao objetivo trata-se de uma pesquisa exploratória e em relação aos procedimentos técnicos classifica-se em levantamento ou pesquisa de campo. Para a realização desta pesquisa utilizou-se a técnica de observação livre e a aplicação de questionário. A pesquisa preconizou obter informações sobre a visão dos alunos diante da experimentação como prática no ensino de Física.

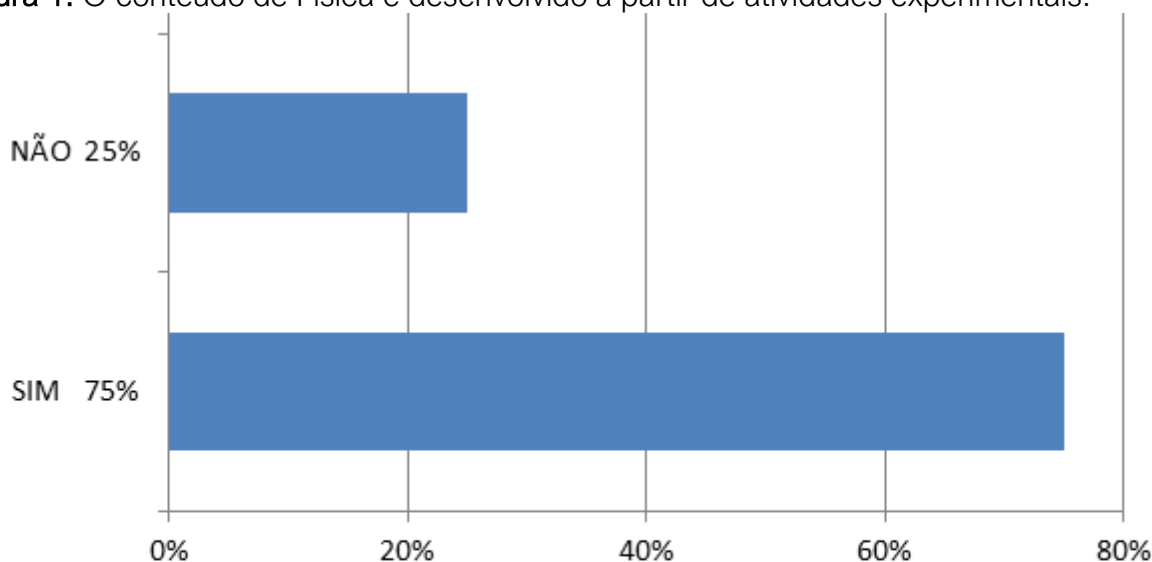
Coletou-se os dados a partir de um questionário aplicado aos alunos do terceiro ano do ensino médio da escola estadual Josevaldo Lima situada na zona rural da cidade de Lamarão – Bahia. A

análise dos dados deu-se por estimativas percentuais, de acordo com as respostas dadas pelos alunos, para as quatro perguntas objetivas.

De uma forma geral, para um total de 43 alunos, 70% eram do sexo feminino, e o restante de 30% do sexo masculino, compreendendo uma idade entre 16 a 18 anos.

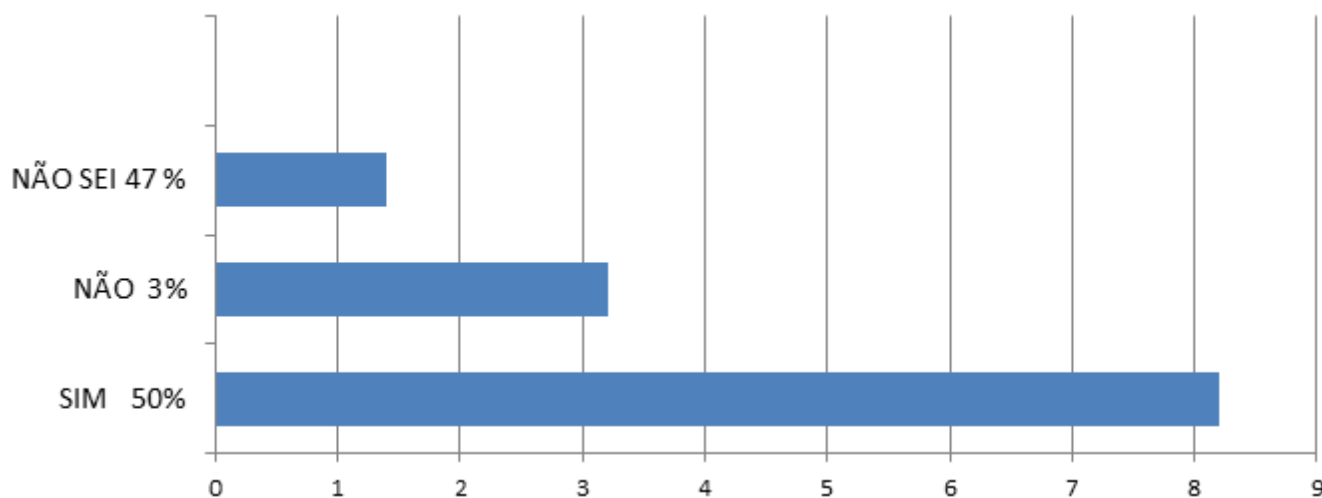
Os dados obtidos apontaram que 100% dos entrevistados responderam que a física é uma disciplina importante, entretanto 69% responderam que a mesma não é desenvolvida a partir de atividades experimentais. Um número consideravelmente alto, pois ao chegar ao terceiro ano do ensino médio, o aluno já passou por dois anos estudando a disciplina de física, o que indica que a mesma não vem sendo trabalhada de forma correta. Analisando, de um modo geral as respostas dos alunos entrevistados, foram obtidos os seguintes resultados conforme apresentados nas Figuras 1 a 4. Fazendo uma análise dos questionários aplicados aos alunos, na questão 1 ao serem indagados se o conteúdo de física é desenvolvido a partir de atividades experimentais, podemos observar na Figura 1 o percentual das respostas dos alunos.

**Figura 1:** O conteúdo de Física é desenvolvido a partir de atividades experimentais.



Podemos analisar que, 75% de todos os entrevistados responderam que o conteúdo de física é desenvolvido a partir de atividades experimentais, entretanto, este número é mediano, visto que segundo OLIVEIRA “está prática pedagógica é fundamental para o ensino aprendizagem desta disciplina” (OLIVEIRA et. al., 2010). Na questão 2 ao serem indagados se a física é interessante, os resultados dos questionários estão expressos na Figura 2.

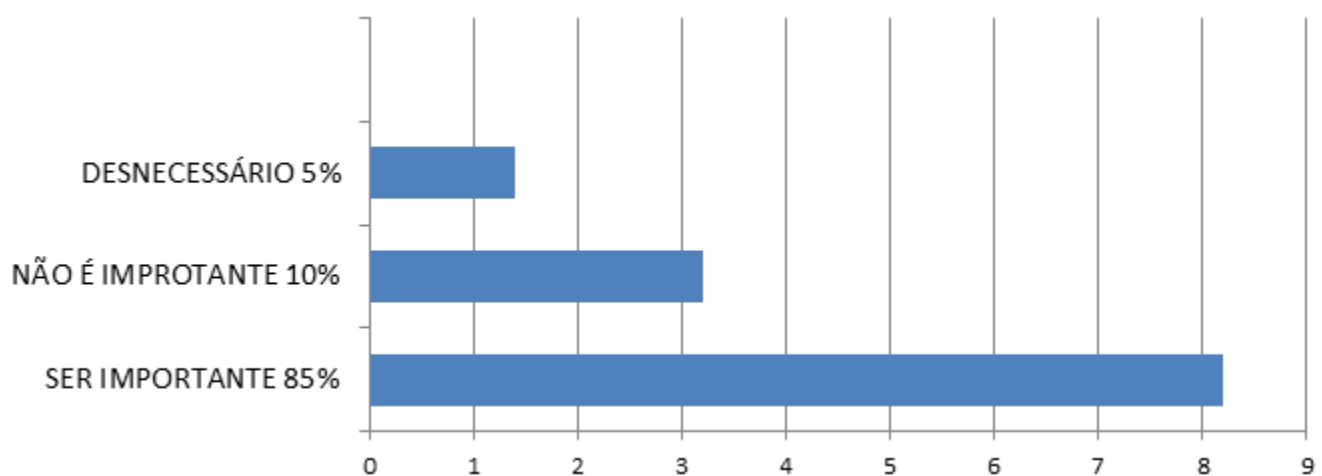
Figura 2: A Física é interessante para você.



O resultado apresentado na questão 2, mostrado na figura 2, onde 50% dos entrevistados disseram que a física é interessante, ainda, 47% não souberam responder, o que indica que um grande número de alunos não consegue perceber a física presente na sua vida. Como afirma Marques (2000) “os alunos não conseguem relacionar a prática com a teoria devido à falta de atividades experimentais e estímulos que aumente o interesse dos mesmos, através de aulas mais interessantes e claras”.

Na questão 3, questionou-se os alunos quanto ao grau de importância dos experimentos nas aulas de Física, a Figura 3 ilustra o resultado obtido.

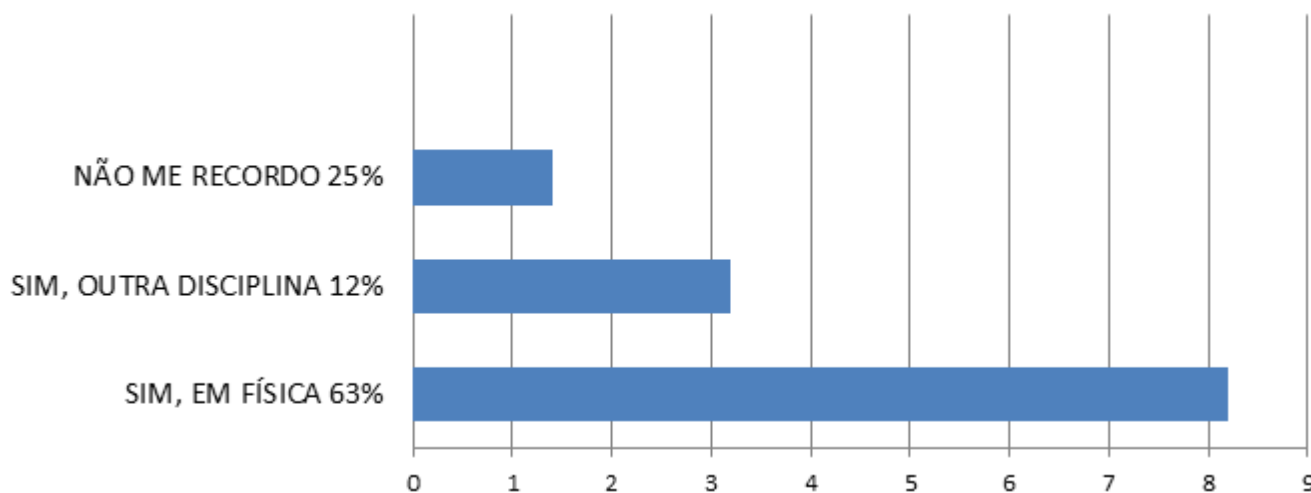
Figura 3: Importância dos experimentos nas aulas de Física



Com relação à importância dos experimentos nas aulas de física, conforme mostra à figura 3, 85% dos alunos disseram ser importante, pois ajuda a compreender melhor o conteúdo de física. Portanto, com um resultado tão significativo, vemos que para os alunos os experimentos são

fundamentais para a aprendizagem. Na questão 4, fez-se a seguinte pergunta: você se lembra de um experimento realizado em aulas práticas que te ajudou a entender melhor o conteúdo? A Figura 4 apresenta o resultado para essa questão.

**Figura 4:** Experimento que ajudou entender melhor os conteúdos



Na análise da questão 4, os resultados apresentados na figura 4, mostram que apesar da fundamental importância da experimentação, as atividades práticas nas aulas de física ainda apresentam um baixo percentual compreendido em 63%, em relação a sua importância, que chega a quase 100% na opinião dos entrevistados.

Portanto, as atividades experimentais são fundamentais para a aprendizagem da disciplina de física, e de como o conhecimento dela é construído.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos na pesquisa realizada apontaram que o grande desinteresse dos alunos pelo estudo da física se deve, em geral, a falta de atividades experimentais que possam relacionar a teoria e a prática. Portanto, a experimentação no ensino é de fundamental importância para uma aprendizagem significativa, despertando um forte interesse entre os estudantes, mostrando o papel da física no cotidiano e sendo umas das ferramentas fundamentais para o processo de ensino aprendizagem.



Partindo desse pressuposto, podemos comprovar a veracidade dessa concepção, uma vez que as atividades práticas devem funcionar como uma forma de compreensão dos fenômenos físicos presentes em nosso dia a dia.

A pesquisa também demonstrou falta de tempo para a realização das atividades experimentais, precariedade de materiais, falta de espaço e também de recursos humanos apropriados, entre as principais dificuldades encontradas no ensino de física quando ministrado através da experimentação.

Espera-se, que este trabalho sirva de auxílio aos professores que enfrentam dificuldades em trabalhar a física de forma dinâmica e ligada à vida dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, J. de P. **Regras da transposição didática aplicadas ao laboratório didático.** Cad. Cat. Ens. Fis., v.17, n.2, p.174-188, ago. 2000a.

ALVES FILHO, J. de P. **Atividades experimentais: do método à prática construtivista.** Tese de Doutorado. CED/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000b.

BEAUFILS, D. Les logiciels de simulation peuvent-ils modifier lês activités cognitive et les apprentissages en sciences? (à propos de la physique) In: ACTES Des JOURNÉES INTERNATIONALES D'ORSAY SUR LES SCIENCES COGNITIVES, 2000, Orsay.

BUENO, L.; Moreia, Kátia de Cássia; Soares, Marília; Andréia Cristiane Silva Wiezzel; Teixeira, M F S; DANTAS, D. J. . **O ensino de química por meio de atividades experimentais: a realidade do ensino nas escolas.** In: Silvania Lanfredi Nobre; José Milton de Lima. (Org.). Livro Eletrônico do Segundo Encontro do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente São Paulo: Unesp, 2007.

BUENO, R. de S. M.; KOVALICZN, R. A. **O ensino de ciências e as dificuldades das atividades.** Curitiba: SEED- PR/ PDE, 2008 (Portal diaadiaeducacao.pr.gov.br).

CHASSOT, A. **Para que(m) É útil o ensino? alternativas para um ensino de química mais crítico.** Canoas, ULBRA, 1995.

GUIMARÃES, C. C. **Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa.** Química Nova na Escola vol. 31, n.03, São Paulo, 2009.

HESS, S. **Experimentos de química com materiais domésticos: ensino médio.** São Paulo. Moderna, 1997.

HODSON, D. Hacia um enfoque más crítico Del trabajo de laboratório. **Enseñanza de Las Ciências**, v. 12, n.3, p. 299-313, 1994.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da Educação.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.





MOREIRA, M. A. **Uma abordagem cognitivista ao ensino de Física: a teoria da aprendizagem** de David Ausubel como sistema de referência para a organização do ensino de ciências. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1983.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa e sua implicação em sala de aula**. Brasília: Ed. UnB, 2006.

OLIVEIRA, D. R. et al. **Experimentação em Química: visão de alunos do Ensino Médio**. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2010.

PLICAS, L. M. A. et al, **O uso de práticas experimentais em Química como contribuição na formação continuada de professores de Química**. Instituto de Biociências, letras e Ciências Exatas – UNESP, São José do Rio Preto, 2010.

ROSITO, B. A. **O ensino de ciências e a experimentação**. In: MORAES, R. Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, p.195-208, 2003.

SEED. **Diretrizes Curriculares de Física para a Educação Básica**. Curitiba – PR, 2008.

SILVA, G. M. **Metodologia de ensino de disciplinas da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias do ensino médio: física, química e biologia**. Teia do Saber – USP. São José do Rio Preto, 2005.

TREVISAN, T. S; MARTINS, P. L. O. **O professor de química e as aulas práticas**. VIII Congresso Nacional de Educação da PUC-Pr. Curitiba: Universitária Champagnat, 2008. v. 1. p. 4733-4745.



**Grupo de Diálogo 06:** Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

## **Conselho de classe na educação profissional de nível médio: sentidos atribuídos à participação estudantil pelos(as) discentes e docentes**

Grace Itana Cruz de Oliveira, IF Baiano. [grace.olieira@ifbaiano.edu.br](mailto:grace.olieira@ifbaiano.edu.br);

Janine Couto Cruz Macedo, IF Baiano. [janine.macedo@ifbaiano.edu.br](mailto:janine.macedo@ifbaiano.edu.br);

Junio Batista Custódio, IF Baiano. [junio.batista@ifbaiano.edu.br](mailto:junio.batista@ifbaiano.edu.br);

Valdineia Antunes Alves Ramos, IF Baiano. [valdineia.ramos@ifbaiano.edu.br](mailto:valdineia.ramos@ifbaiano.edu.br).

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire.

### **INTRODUÇÃO**

O cotidiano escolar constitui-se como espaço/tempo dinâmico e problematizador. As relações que se estabelecem num ambiente escolar cuja convivência é prolongada, como nos cursos integrados, com ritmos distintos de interação, podem favorecer o fortalecimento do senso de pertencimento e engajamento, e também gerar conflitos, insatisfações, descumprimento de regras e normas. Nesse esteio, decisões coletivas são alternativas capazes de reposicionar esses conflitos e (re)organizar as relações.

Recentemente, em um encontro pedagógico *on line*, no qual gestores, docentes e técnicos administrativos discutiam a Minuta de revisão da Organização Didática da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPTNM), emergiu uma questão que foi polemizada sobre a inclusão de representação estudantil no Conselho de Curso. Dentre os argumentos contrários à participação discente, prevalecia a defesa do componente ético das decisões, a capacidade civil dos(as) estudantes menores de 18 anos, a liberdade docente em tomar decisões que dizem respeito aos estudantes.

Em contrapartida, aqueles que se posicionavam favoráveis, defendiam a importância da representatividade discente em uma esfera colegiada, tendo em vista a contribuição à formação política e o exercício da cidadania no contexto escolar. Essas questões fomentaram reflexões acerca da atuação do(a) estudante nas esferas consultivas e deliberativas. A partir disso, emergiram os



seguintes questionamentos: se o(a) estudante, independentemente de sua idade, pode votar e escolher diretor e reitor, por que não deveria participar de conselhos de curso? Quais percepções os(as) docentes e discentes constroem sobre a participação dos(as) discentes nos conselhos escolares?

Diante da complexidade da questão e dos diferentes posicionamentos evidenciados, elaboramos o presente relato de experiência instigados em compreender como se constitui a participação estudantil em órgãos colegiados no IF Baiano *Campus* Bom Jesus da Lapa. No âmbito legal, os conselhos são espaços processuais de melhoramento contínuo das práticas pedagógicas institucionais, ancorados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e disciplinados pela Organização Didática dos Cursos de Nível Médio (EPTNM).

Colaboraram com este estudo 10 (dez) discentes que já participaram de conselhos de classe, na condição de representantes de turma, e 5 (cinco) docentes de áreas técnicas e base nacional comum, com mais de 2 (dois) anos de experiência na Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), os quais, também, participaram de Conselho de Classe *Diagnóstico* e *Prognóstico* no *Campus* Bom Jesus da Lapa, no período de 2016 a 2019.

O objetivo geral do estudo foi investigar como se constitui a participação estudantil nos conselhos de classe dos cursos da EPTNM no contexto institucional, a partir da perspectiva dos(as) discentes e docentes. Como objetivos específicos buscamos compreender em que medida o conselho de classe se constitui como um elemento processual do fazer educacional; analisar as percepções dos(as) discentes e docentes acerca da participação estudantil nas esferas colegiadas; refletir sobre a formação ética e política da participação estudantil em conselhos e seus reflexos na construção da autonomia e visão crítica.

## DESENVOLVIMENTO

Este relato envolve uma investigação de abordagem qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso, e instrumentos de coleta de informações o questionário eletrônico, disponibilizado através da plataforma *Google Forms*, e a análise documental em dispositivos normativos legais e relatórios de atividades dos conselhos de classe desenvolvidos no período de 2016 a 2019.



A abordagem qualitativa definida por Ludke e André (1986) possibilita captar elementos implícitos nas ações e relações estabelecidas e vividas pelos sujeitos, para além de aspectos numéricos. Neste esteio, Godoy (1995, p. 63) argumenta que “quando nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior de organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados”. Em relação à estratégia do estudo de caso, importa mencionar os pressupostos de Lüdke e André (1986) ao evidenciarem que o estudo de caso busca realizar diagnósticos extremamente detalhados sobre um determinado problema social, possibilitando uma análise minuciosa do contexto particular e dos sujeitos envolvidos na situação, que possuem limites bem delineados. Desse modo, busca-se a ‘interpretação em contexto’.

Os conselhos de classe, enquanto instâncias promotoras da gestão democrática no contexto escolar, ganham evidência com o advento da Lei 9.396/96 (LDB), passando a estruturar-se no prisma da avaliação não apenas de questões de ordem administrativas, como também dos aspectos que envolvem o planejamento e as práticas pedagógicas institucionais.

Do ponto de vista legal, os conselhos encontram respaldo na Constituição de 1988 que inaugura a gestão democrática na educação, ao estabelecer, em seu artigo 206, o princípio da gestão democrática do ensino público. Amparam-se, também, no Art. 14 da LDB que desdobra esse princípio constitucional e diz que os sistemas de ensino definirão formas de promover a gestão democrática do ensino público na educação básica, com a participação de profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico, da escola e da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes, dentre outros.

No âmbito do IF Baiano, o Conselho de Classe está regulamentado pela Organização Didática dos cursos de nível médio, Art.140, sendo caracterizado como [...] “uma instância coletiva e deliberativa de avaliação, de análise e de diagnóstico, que tem como finalidade tomar decisões objetivando a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, a promoção da qualidade e a atualização do processo pedagógico” [...]. O mesmo documento denomina os conselhos de classe por diagnóstico, prognóstico e final. Em ambos os formatos, as finalidades estão associadas à avaliação colegiada do processo educativo, visto que são formado por docentes, gestores(as) do ensino, equipe multiprofissional (técnicos administrativos em educação) e representantes de turmas.



Em linhas gerais, os conselhos podem atribuir novos sentidos à participação dos sujeitos nos processos de planejamento institucional e contribuir para formação política dos estudantes, por possibilitar a vivência concreta de um espaço de decisões colegiada. Libâneo (2006, p.328) enfatiza que a participação se revela como o principal meio para assegurar a gestão democrática e possibilitar o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da instituição. Vislumbra-se, com isso, o estabelecimento de novas relações, inaugurando uma práxis educacional que exterioriza os pressupostos da gestão democrática, na qual a participação não ocorre de forma tutelada, mas primando pela autonomia dos sujeitos em propor e participar concretamente da efetivação da mudança.

No entanto, Bordignon (2004) destaca que nosso país tem uma cultura política marcada pelo poder patrimonialista. Para o autor, essa herança cultural interfere e dificulta a implementação da gestão democrática na escola pública. “Enquanto não superarmos a cultura patrimonialista, que gera atitudes de “donos do poder”, ou do saber, não florescerá nas escolas o habitat adequado para o efetivo exercício da gestão democrática, fundamento da cidadania” (BORDIGNON, 2004, p.60).

Quanto à necessidade de ocupação dos espaços de representatividade pelos jovens, Maia et all (2011, p. 170) destaca que esse “problema estaria relacionado a um pretense vazio na formação política dos jovens”. O autor alerta para o fato de que “apesar da população de jovens entre 15 e 25 anos constituir cerca de 20% da população, estes se encontram num lugar à margem dos processos decisórios, no que diz respeito a políticas públicas elaboradas pelo governo brasileiro” [...]. No entanto, a juventude tem como características a atração pelo novo, a capacidade de pensar as condições de sua existência, elaborar questionamentos, e reconstruir sua própria realidade, e isso se dá por meio de suas redes de relações e de participação (Idem, p. 173).

Assim, por meio deste relato foi possível conhecer percepções de estudantes e docentes sobre a implementação dos conselhos de classe numa instituição federal de educação profissional de nível médio, com dez anos de atuação no Território de Identidade Velho Chico, indicando aspectos que fortalecem ou enfraquecem a gestão democrática no ensino público.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os registros documentais (relatórios e formulários) ajudaram a caracterizar a forma de participação dos(as) estudantes nos conselhos diagnósticos e prognósticos. De acordo com os



registros, a participação se inicia com o processo de mobilização das turmas na construção do diagnóstico prévio considerando aspectos ligados à prática docente, infraestrutura, relações interpessoais, assiduidade, dificuldades de aprendizagem, políticas de apoio ao ensino, dentre outros. Nesse contexto, as lideranças são incumbidas de produzirem, com os seus pares, os relatórios que serão apresentados e debatidos no conselho diagnóstico e prognóstico e tem como finalidade avaliar ações educacionais e indicar alternativas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagens

Tendo por base essa dinâmica institucional e considerando a natureza qualitativa, o estudo contou com a participação de 15 (quinze) sujeitos, 10 (dez) estudantes líderes de turmas e 05 (cinco) professores(as). Das análises das informações, foram elencados 04 (quatro) eixos centrais que traduzem as concepções dos sujeitos sobre o conselho de classe diagnóstico e prognóstico: Eixo 1 - Objetivo do conselho de classe diagnóstico; Eixo 2 - Avaliação da participação estudantil nesses conselhos de classe; Eixo 3 - Contribuições do conselho para a melhoria da instituição; Eixo 4 - relevância do conselho de classe para a formação política e posicionamento crítico discente no contexto escolar.

Vale ressaltar que em respeito aos princípios éticos que regem o rigor científico, os nomes dos sujeitos que compõem este relato foram preservados, e aqui são identificados com nomes de pessoas que marcaram a história da educação, cultura e arte no mundo.

As análises realizadas no Eixo I, evidenciaram as concepções dos sujeitos quanto ao objetivo do conselho diagnóstico e prognóstico. De modo geral, os (as) estudantes percebem o conselho como uma oportunidade de escuta, de autoavaliação e, ainda, como mecanismo de compreensão das diferentes realidades. Para os(as) discentes, o conselho se constitui como um processo formativo que extrapola a sala de aula, favorecendo a possibilidade do diálogo com os diferentes agentes que integram a comunidade escolar.

Nesse sentido, a estudante Elis acredita que *“O conselho de classe diagnóstico tem como objetivo promover uma maior interação dos discentes com todo corpo de formação do Instituto, visto que, no conselho são realizadas pautas de diversos contextos como funcionamento, gestão, aprendizagem e convívio social.”*



Ainda sobre este eixo, os (as) discentes evidenciaram percepções do conselho enquanto instância e lugar que faz emergir conflitos advindos das relações interpessoais e institucionais. A estudante Hannah acredita que o objetivo principal do conselho é “[...] *melhorar a relação servidor estudante, e diminuir atritos que possam interferir no papel de ambos dentro da instituição.*”

Os (as) docentes também compartilham das concepções dos (as) discentes, ao conceberem o conselho como espaço de escuta e avaliação participativa do processo educacional. Além desses aspectos, pontuaram que um dos objetivos do conselho é identificar as fragilidades e potencialidades no processo pedagógico, para uma intervenção a partir das realidades evidenciadas.

A partir das análises, é possível afirmar que os sujeitos compreendem que os Conselhos de Classe se constituem como lugares de "debate e negociações em torno das necessidades e prioridades da escola e como um canal de democratização da gestão escolar" (AGUIAR, 2008, p.141).

Em relação ao Eixo II, que trata da avaliação da participação estudantil nos conselhos de classe diagnóstico e prognóstico, as análises realizadas revelaram uma polarização nas percepções dos (as) discentes, visto que enquanto os(as) discentes Cecília, Maria, Milton, Maya, Luís, Elis, Tarsila e Lélia avaliam a participação estudantil nos conselhos como um processo dialógico e positivo, os estudantes Anísio e Hannah acreditam que “falta poder aos estudantes”.

Na concepção de Anísio e Hannah, a palavra é oportunizada aos estudantes, entretanto, esse lugar de fala é fragilizado pelas relações de poder que permeiam o espaço escolar. Nas palavras de Hannah: “[...] *o estudante tem um momento de fala bastante justo, no entanto, muitas vezes essa fala acaba sendo mais contida que o necessário, com certo receio, uma vez que um professor pode não gostar muito das observações, e levar para o lado pessoal. Quando isso acontece, ao invés de melhorar, a relação tende a piorar. Então, essa liberdade de fala existe, mas as vezes, nem tudo que precisa ser pontuado, é pontuado.*”

Para Dalben, (2004, p. 92) nas instituições escolares ainda prevalece uma visão limitada sobre a participação estudantil nos órgãos colegiados, pois a “*organização escolar sempre se pautou pelo atendimento às necessidades dos segmentos que participam dela como gestores, professores, funcionários e pais*”, e os(as) estudantes poucas vezes se sentem ouvidos ou integram órgãos colegiados com direito a voto. A autora destaca ainda que [...] “*os estudantes sempre foram*



vistos como pessoas atendidas na escola e por isso a ela deviam submissão, obediência e disciplina”.

Na análise depreendida, a insatisfação de parte do segmento estudantil traduz-se na ideia de participação limitada, que se aproxima das concepções de Dalben (2004) e Bordignon (2004).

Na perspectiva dos(as) docentes, em relação ao que é proposto no eixo II, nota-se uma avaliação positiva quanto à participação estudantil nos conselhos de classe diagnóstico e prognóstico. Para Paulo, esse processo contribui para a “reavaliação da atividade docente”. Êda, por sua vez, ratifica que essa participação permite que os(as) estudantes avaliem todos os fatores que envolvem o seu processo de aprendizagem, bem como, possibilita a sua autoavaliação. Já o docente Rui compreende que a participação estudantil no conselho contribui “*como ferramenta para avaliação do processo de aprendizagem, relação professor/aluno, cumprimento da proposta curricular e da gestão escolar*”.

Assim como os docentes Paulo e Rui, a Magda acredita que a atuação estudantil coopera para uma gestão participativa, ela “*considera de extrema importância [...] o envolvimento dos estudantes nesse processo [pois] fortalece a gestão participativa da instituição, permite o exercício crítico-participativo [...] e oportuniza a tomada decisões coletivas*”.

Quanto ao Eixo III, que trata das contribuições do conselho para a melhoria da instituição, a maioria dos (as) discentes afirmou que foram efetivadas ações em relação à didática, metodologia de ensino, comunicação e relações interpessoais. A estudante Maria destacou que “[...] *após o conselho, foi possível notar que alguns dos docentes buscaram meios de evoluir, tanto na metodologia de ensino como no convívio com os alunos. Os alunos também buscaram formas de melhorar. Isso mostra que o diálogo é importante no desenvolvimento das relações, inclusive as acadêmicas*”.

Houve aproximação entre os sentidos atribuídos pelos(as) discentes e docentes. Para estes (as), as falas dos líderes representam um coletivo “[...] *quando em conselho, os representantes falam, falam em nome do coletivo, logo as questões apontadas ganham maior credibilidade pois não se trata de uma "queixa" individualizada*” (Docente Magda). Na mesma perspectiva, Êda enfatiza que [...] “*os discentes ao ouvirem os posicionamentos de vários professores sobre a turma também*





*colaboram para melhoria das relações interpessoais, ou da organização da sala, ou dedicação aos estudos, etc”.*

Além dos aspectos pedagógicos, os (as) estudantes elencaram melhorias na infraestrutura e serviços, como revela o estudante Milton: “[...] *diversos reparos foram feitos principalmente no ar condicionado, houve um aumento significativo de qualidade da alimentação*”.

Foi unânime entre os(as) docentes que as demandas apresentadas no conselho contribuem para a melhoria institucional. Contudo, para alguns (algumas) estudantes, as demandas apresentadas no conselho não são atendidas a contento. Para o (a) estudante Anísio “[...] *grande parte do que solicitamos é negado ou não é ouvido*”. Na mesma perspectiva, a discente Cecília, destaca que as mudanças acontecem “[...] *apesar de muitas coisas continuarem iguais*”.

Nessa perspectiva, Ghon (2011, p. 333) destaca que o ato de participar tem um caráter formativo, “quando há negociações, diálogos ou confrontos”. Assinala ainda que “[...] *o contexto escolar é um importante espaço para participação na educação. A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral*” (idem, p. 347). Dessa forma, é possível inferir que existe um hiato entre as percepções dos(as) discentes e docentes em relação às contribuições dos conselhos para gestão escola.

Numa outra perspectiva, os (as) estudantes revelaram que a participação em atividade dessa natureza promove a aproximação da categoria aos processos administrativos, por meio do compartilhamento de decisões e opiniões entre servidores, gestores, docentes e estudantes. A estudante Elis destaca que [...] “*foram explicados os motivos de não ser possível no momento a melhoria de outras demandas, o que gera uma melhor compreensão sobre os fatores envolvidos*”. E o discente Luís destaca a importância do conselho para eleger prioridades ao afirmar que o Conselho de Classe Diagnóstico “[...] *visa atender as necessidades mais importantes do Campus, e as que terão mais benefícios*”.

Nesse sentido, a participação estudantil no IF Baiano, *Campus Bom Jesus da Lapa* se configura como processo em construção, requerendo engajamento dos envolvidos, de modo que haja a garantia da efetiva participação de todos os segmentos que formam a comunidade escolar, não apenas nos momentos de avaliação, mas também nas decisões. De modo mais amplo isso está relacionado à demanda social, visto que “é preciso que sejam respeitados os direitos de cidadania



e que se aumentem progressivamente os níveis de participação democrática da população” (GHON, 2011, p.347)”.

No eixo quatro, analisamos se os participantes percebem o conselho de classe enquanto instância de formação política. Essa questão está relacionada ao que Ghon (2011, p.347) atribui como aspecto formativo dos conselhos, posto que, para ela, a “participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral” e “são inúmeras as novas práticas sociais expressas em novos formatos institucionais da participação, tais como conselhos, fóruns e parcerias.” (idem, p.355).

Todos os (as) estudantes perceberam que o conselho é um espaço que contribui para a formação política, ressaltando que nele o (a) estudante tem a “[...] *chance de apresentar seu posicionamento e ao mesmo tempo escutar os demais.*” (Estudante Maria); “*Essas atividades constituem um elemento fundamental da democracia que é a capacidade de decidir sobre o meio em que se encontra e ver as decisões transformarem-se em ações*” (Estudante Milton).

Numa análise mais ampla, a estudante Hannah destaca que “[...] *a liderança de sala como um todo auxilia na formação política, afinal, para ocupar esse cargo é necessário tomar decisões importantes em benefício de uma maioria. O conselho aguça o nosso senso crítico sobre a instituição e nos faz tomar conhecimento de muitos dos nossos direitos*”.

Maia *et all* (2011, p. 184) destaca que a participação estudantil na discussão de questões de seu mundo, com proposições de sugestões e mudanças é um ato político e destaca que “podem fazer enorme diferença na formação integral de uma pessoa, sobretudo, jovens universitários, ávidos em encontrar seu lugar, em meio a dilemas identitários característicos dessa idade da vida”.

Os(as) docentes também reconhecem o conselho como instância de formação política. Para o professor Paulo, o conselho “[...] *é um espaço aberto para o diálogo entre diferentes categorias, fortalece o exercício da democracia e a cidadania*”. Numa percepção aproximada, a professora Magda destaca que, enquanto instância de formação política, o conselho se constitui como “*a oportunidade de ocupar espaços legítimos de empoderamento, defesa, luta e representatividade que se assemelha à vida para além do espaço escolar*”. Essa percepção da escola como espaço de vivência cidadã e político, que contribui para na formação de sujeitos críticos e participativos se aproxima ao que é debatido por Maia *et all* (2011).



O estudo revelou que os segmentos docente e discente reconhecem os conselhos de classe como instância de formação política, importante para o exercício democrático e de cidadania, sendo oportunizado o desenvolvimento da criticidade e da aprendizagem coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou a captação dos sentidos que os sujeitos educativos atribuem à participação discente nos conselhos escolares, evidenciando o papel político e formativo destes colegiados e relevância para o aprimoramento dos processos pedagógicos e qualidade do ensino.

Em consonância com os princípios gerais que norteiam a gestão democrática, os conselhos são espaços dialógicos e decisórios, capazes de concretizar os anseios da comunidade escolar e sua participação efetiva na mudança. A participação estudantil contribui para a melhoria dos processos e ações dentro e fora da escola, uma vez que, ao se apresentar e discutir coletivamente as demandas, oportunizam-se diferentes aprendizagens advindas do compartilhamento de percepções sobre uma realidade.

Na educação profissional, científica e tecnológica, as premissas legais são reforçadas, por meio de normativas internas e de práticas que favorecem a efetiva atuação dos conselhos. Através do estudo, foi possível vislumbrar os avanços promovidos no âmbito do IF Baiano, bem como os desafios a serem superados no sentido de promover o equilíbrio de forças entre os segmentos representados na tomada de decisão e a necessidade de instituir canais permanentes para monitoramento das demandas levantadas nos conselhos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a09.pdf). Acesso em: 03 set. 2020.

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/genuin\\_bordignon.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/genuin_bordignon.pdf). Acesso em: 08 set. 2020.



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 332 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional,  
Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento  
Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado 1988.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselhos de Classe e Avaliação*. Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas-SP, Papirus, 2004.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr.1995. Disponível em: [http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392\\_pesquisa\\_qualitativa\\_godoy.pdf](http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy.pdf). Acesso em: 29 ago. 2020.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. V. 16, n. 47 maio-ago. 2011. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p.342 e 343, 2006.

MAIA, Allan Jeffrey Vidal. *et all. Juventude e política: observando a UFBA*. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-10.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.



**Grupo de Diálogo 06: Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.**

## **Saberes profissionais não formais no Brasil e em Portugal: relato das etapas de campo da pesquisa**

Maria Isabel Lopes Perez, Doutoranda em Educação – UFBA  
Augusto Cesar Rios Leiro, Doutor em Educação – UFBA/UNEB

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire.

### **INTRODUÇÃO**

O relato em tela trata da pesquisa de doutorado em educação, que se encontra em desenvolvimento, intitulada *Políticas de reconhecimento e certificação de saberes profissionais não formais no Brasil e em Portugal: projetos em disputa*, vinculada à Universidade Federal da Bahia (UFBA), analisa as políticas que deram partida ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências relativas aos saberes profissionais adquiridos ao longo da vida e no trabalho, nos mais variados contextos, daqueles adultos que não concluíram a escolaridade regular. Trata-se de uma pesquisa que problematiza a adoção da certificação profissional como concretização do processo de validação de saberes não formais, identificados no Brasil e em Portugal, tendo como cenário a internacionalização das políticas de formação e certificação profissional.

Este estudo busca estabelecer uma interlocução entre Brasil e Portugal na área de educação profissional e seus respectivos programas de formação, incluindo a validação e certificação de saberes profissionais não formais, adquiridos fora da escola, voltados para grupos sociais com pouca escolaridade.

Pretendeu-se assim, investigar as relações entre as políticas de educação profissional e certificação de saberes profissionais não formais destes países, suas similitudes e dessemelhanças, e como interagem com as definições emanadas de organismos internacionais que se ocupam dessa temática, contrapondo o cenário de um país latino-americano com o cenário de um país europeu,



na medida em que ambos se encontram em posição geoestratégica semelhante, do ponto de vista da teoria do sistema-mundo, defendida por Immanuel Wallerstein e Giovanni Arrighi.

Historicamente vinculados a um passado de exploração colonial, Brasil e Portugal compartilham atualmente a posição de nações semiperiféricas em relação à divisão internacional do trabalho, aqui entendida como a categorização dos países com base na sua situação diante do processo produtivo global e do padrão de acumulação de capital.

Uma importante motivação para esta pesquisa decorreu do entendimento de que o já muito debatido e estudado fenômeno da mundialização do capital tem consequências significativas em todos os aspectos que envolvem a produção e a reprodução social, entre eles a educação profissional e sua consequente certificação profissional. Assim, a autora buscou aproveitar sua experiência profissional como formadora de adultos e pesquisadora pela Universidade do Algarve, num período em que residiu em Portugal, assim como sua vivência como formadora no PRONATEC no Brasil para realizar esta pesquisa contrastiva entre os dois países.

No caso do Brasil, o foco da política de certificação profissional em estudo se materializou na Rede CERTIFIC, enquanto em Portugal o foco da pesquisa se centrou no programa Iniciativa Novas Oportunidades, hoje denominado Programa QUALIFICA, cujas caracterizações serão sinteticamente descritas a seguir.

Assim, apresentou-se o problema de pesquisa: que estratégias Brasil e Portugal adotaram para enfrentar o desafio de reconhecimento, validação e certificação de saberes profissionais não formais dos segmentos sociais com baixa escolaridade? Decorrente disso, propôs-se como objetivo geral: Contrastar os processos de formulação de programas de reconhecimento, validação e certificação de saberes profissionais não formais identificados no Brasil e em Portugal, tendo como cenário a internacionalização das políticas de formação profissional, que se repartiu nos seguintes objetivos específicos: 1. Identificar os desdobramentos do processo de internacionalização da educação profissional presentes na formulação dos referidos programas; 2. Caracterizar os programas envolvidos no reconhecimento, validação e certificação de saberes profissionais não formais; 3. Descobrir as aproximações e distanciamentos entre Brasil e Portugal no que se refere ao processo de formulação e implantação de programas de reconhecimento, validação e certificação de saberes profissionais não formais.



A primeira fase da pesquisa de campo deu-se em solo português, no período compreendido entre 16 de setembro de 2018 e 23 de janeiro de 2019, coletando informações através de entrevistas semiestruturadas com informantes significativos e via participação em eventos locais relativos ao tema estudado. Como se trata de uma investigação bilateral contou-se com a supervisão local da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosanna Maria Barros Sá, docente da Universidade do Algarve (UALG), pesquisadora na área de Educação de Adultos, que acompanhou e orientou os procedimentos de pesquisa no território português quanto ao levantamento de informações bibliográficas e documentais e às entrevistas.

A segunda etapa da pesquisa de campo, voltada para o Brasil, decorreu principalmente, mas não somente, no período entre os dias 03 e 13 de setembro de 2019, em Natal, tendo como *locus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sob a supervisão local do Prof. Dr. Dante Henrique Moura. Nesse período, embora curto, houve oportunidade de apresentar uma comunicação em evento internacional promovido pelo IFRN e de entrevistar personagens que atuaram na linha de frente da Rede CERTIFIC.

Este estudo está inserido na pesquisa matricial denominada **Internacionalização da educação: estudos contrastivos entre países de língua portuguesa**, que está sendo levada a efeito pelo grupo de pesquisa Mídia/Memória, Educação e Lazer (MEL) da Faculdade de Educação da UFBA, sob orientação do Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro.

Trata-se de uma investigação singular, com procedimentos teórico-metodológicos próprios da pesquisa documental, acrescida de entrevistas semiestruturadas com informantes privilegiados que atuam ou atuaram no planejamento e/ou execução dos programas de certificação referidos, tanto no Brasil, como em Portugal. Entendeu-se que consultar personagens que contribuíram na construção dos programas em estudo enriqueceria sobremaneira a pesquisa, ampliando o escopo para além do levantamento das informações documentadas. Para tanto, foram elaborados planos de estudos para otimizar e qualificar a presença da pesquisadora nos períodos citados das etapas de campo, via participação em diferentes atividades acadêmicas e, sobretudo, para viabilizar o recolhimento de informações através de documentação oficial, relatórios, artigos e teses, além das entrevistas.



Os planos de estudos previram a participação da pesquisadora em eventos científicos, tanto no Brasil como em Portugal; a realização de entrevistas semiestruturadas com atores vinculados ao tema; a continuidade do levantamento bibliográfico, visando ampliar a revisão de literatura brasileira e portuguesa sobre a temática estudada; a análise dos documentos legais que se referem à política de formação e certificação profissional, no geral, e da Rede CERTIFIC e do Programa QUALIFICA, em particular.

## LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES COMO DESAFIO

Embora tanto a Rede CERTIFIC no Brasil como o QUALIFICA em Portugal sejam programas destinados a uma gama variável de beneficiários, desde adultos trabalhadores sem qualificação formal a jovens com cursos secundários (denominação em Portugal do correspondente Ensino Médio brasileiro) incompletos, este estudo se interessou por aquela parcela da população de trabalhadores sem qualificação formal, com baixa escolaridade e que vislumbra nestes programas uma oportunidade de melhoria de qualidade de vida e renda. Neste ponto de intersecção, situou-se o público-alvo desta investigação.

Com apoio das supervisões brasileira e portuguesa, foi elaborado um guião de perguntas para as entrevistas, adaptando-se o roteiro a cada país porque havia questões muito específicas a serem consultadas, além da elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Uma vez que esta pesquisa que se ocupa do debate político e estratégico referente à formulação das políticas de certificação profissional, os entrevistados escolhidos, tanto no Brasil como em Portugal, são participantes que se ocuparam ou que ainda estão diretamente envolvidos com os organismos e instituições atuantes na formulação e execução dos programas estudados.

Definiram-se assim os nomes dos/das entrevistados/das que foram formalmente convidados/das a fazer parte da pesquisa, tendo recebido previamente os roteiros e o TCLE.

No caso de Portugal foram entrevistados cinco personagens, representantes dos seguintes órgãos: Delegacia Regional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) de Faro, cidade sede da UALG; do IEFP de Lisboa; Associação Portuguesa para a Cultura e a Educação Permanente (APCEP); a Associação Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP); e o Centro





de Formação Profissional de Faro. As entrevistas decorreram em momentos e lugares distintos, atendendo à comodidade e disponibilidade de tempo dos participantes que se mostraram bastante acessíveis.

Além disso, definiram-se alguns eventos acadêmicos atinentes ao tema da pesquisa dos quais a doutoranda devesse participar: SEMINÁRIO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ocorrido em 20 de setembro de 2018, em Lisboa, no qual estavam presentes, além do Secretário de Estado de Educação de Portugal, três dos entrevistados citados acima, dentre outras personalidades representantes das principais universidades portuguesas, do IEFP e da ANQEP. Esse seminário foi fundamental para a pesquisadora tomar conhecimento acerca da situação da educação em Portugal. Outro evento importante do qual a doutoranda participou foi o XIV CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, que decorreu entre 11 e 13 de outubro de 2018, na Universidade de Coimbra (SPCE, 2018).

No caso do Brasil, a escolha pelo IFRN recaiu em função de lá estarem reunidos, na ocasião, pesquisadores que atuaram na elaboração do planejamento nacional da Rede CERTIFIC e pelo fato do IFRN ter desenvolvido uma experiência local de certificação dentro dos moldes da Rede, no polo de Paramirim. Embora não tenha sido uma experiência bem sucedida, conforme relatos de entrevistados, forneceu interessante material para análise. Nessa fase, a doutoranda foi supervisionada pelo Prof. Dr. Dante Henrique Moura, professora do IFRN, pesquisador brasileiro de referência nas temáticas de Políticas Educacionais e Trabalho e Educação, especialmente no campo da educação profissional. Coordena o Núcleo de Pesquisa em Educação do IFN, tendo integrado o Comitê Científico da ANPED e coordenando atualmente o GT Trabalho e Educação da mesma.

Nesta fase da pesquisa o supervisor indicou os participantes das entrevistas e sugeriu caminhos de pesquisa. As atividades previstas e que foram realizadas no Campus do IFRN de Natal correspondem aos itens que seguem: a) Participação no V COLÓQUIO NACIONAL E II INTERNACIONAL: A produção do conhecimento em Educação Profissional – Regressão social e resistência da classe trabalhadora, realizado entre os dias 04 e 06 de setembro de 2019. Neste evento vários temas foram debatidos, a saber: conjuntura de regressão de direitos sociais, em particular os que se referem à educação pública de qualidade; políticas de Educação Profissional; formação docente para a Educação Profissional; formação dos trabalhadores e luta de classes; história da Educação profissional; formação profissional da classe trabalhadora no Brasil, França e



Portugal; pós-graduação e não neutralidade da produção do conhecimento. Contou com a participação de renomados pesquisadores e autores nacionais e estrangeiros sobre essas temáticas; b) Apresentação de comunicação no referido congresso, sob o título: *Certificação de Saberes Profissionais não formais no Brasil e em Portugal* (V COLÓQUIO, 2019), em autoria com o orientador, prof. Dr. César Leiro; c) Realização de cinco entrevistas com informantes significativos, entre professores, planejadores, assessores e administradores vinculados à REDE CERTIFIC; d) Coleta de informações acerca da experiência de certificação profissional dentro da experiência da REDE CERTIFIC que se deu no Campus Parnamirim do IFRN entre 2010 e 2011.

Importante ressaltar que todo o material proveniente das entrevistas nos dois países está em tratamento e será cotejado com as referências teóricas no corpo final da tese.

Já em março de 2020, além das entrevistas realizadas com os elaboradores e estudiosos da Rede CERTIFIC que se encontravam em Natal, a pesquisadora entrevistou em Salvador o professor que fez parte da equipe que elaborou a versão original da Rede CERTIFIC (CERTIFIC, 2014) quando atuava no Ministério do Trabalho e Emprego e que também respondeu pela Superintendência de Educação Profissional no Estado da Bahia, no período entre 2008 e 2016. Desta entrevista surgiram novos personagens a serem consultados, porém, a emergência da pandemia de coronavírus tem dificultado a continuidade dessas consultas.

Além das entrevistas e análise do material bibliográfico citado, a doutoranda participou de diferentes eventos acadêmicos, ao longo do período do doutorado, apresentando artigos correlatos ao tema da tese, tendo recebido contribuições, sugestões e críticas muito enriquecedoras.

A experiência de pesquisar a realidade educacional em Portugal *in loco* foi fundamental pelo acúmulo de informações gerado através do contato com os entrevistados e por causa da participação em eventos acadêmicos significativos. A pesquisadora supervisora Dr.<sup>a</sup> Rosanna Barros facilitou o acesso aos entrevistados, apontou caminhos e forneceu material bibliográfico, orientações que foram fundamentais para o êxito dessa etapa da pesquisa.

Embora uma parte importante do material bibliográfico português da pesquisa pudesse ser obtida nos *sites* governamentais ou acadêmicos (ANQEP, 2018; QUALIFICA, 2018; REPÚBLICA PORTUGUESA - EDUCAÇÃO, 2018), o acesso presencial a documentos importantes por meio dos



entrevistados e a participação em eventos acadêmicos, além do material disponibilizado pela supervisora, foram de grande valia para os passos seguintes da edificação da tese.

Na etapa da pesquisa ocorrida no IFRN constatou-se a necessidade de continuar a pesquisa em outro Instituto Federal, o de Santa Catarina, por sugestão de alguns dos entrevistados que indicaram essa possibilidade, tendo em vista que a experiência CERTIFIC de lá permanece viva e tem sido bem sucedida. Infelizmente, também em razão da pandemia de coronavírus essa complementaridade teve que ser adiada e talvez seja mesmo suspensa, haja vista o prazo de defesa da tese.

## SÍNTESES POSSÍVEIS

A análise das políticas de educação e formação profissional materializadas nos programas citados tem sido conduzida por uma pesquisa de natureza qualitativa através da modalidade de **avaliação política da política** (FIGUEIREDO&FIGUEIREDO, 1986; SILVA, 2008) que analisa do ponto de vista da formulação, intencionalidade e do contexto em que surgiram esses programas, além de sua interrelação com a situação geopolítica dos países em questão, o que traduz a originalidade da pesquisa. Não se trata aqui de fazer avaliação de impactos, de processos ou medição de resultados. A modalidade de avaliação proposta ressalta os pressupostos políticos do processo decisório, os valores e os critérios políticos nela identificáveis. Não obriga a um exame da operacionalidade concreta ou da implementação da política em análise.

Tendo em vista que a pesquisa está em curso, qualquer conclusão nessa etapa é potencialmente provisória, especialmente porque o tratamento das informações obtidas via entrevistas ainda não se concluiu. Importa ressaltar que o que se aponta aqui são breves considerações de cunho abrangente, sujeitas a revisões e ampliações.

Para dar conta dos objetivos da pesquisa buscou-se apoio nas explicações teóricas fundadas no materialismo histórico e dialético, para explicitar entender tanto acerca da mundialização do capital e sua decorrente globalização de políticas e processos de internacionalização, como da forma como essas políticas foram planejadas, seus objetivos, suas intencionalidades.



Compreende-se, assim, as posições geoestratégicas de Brasil e Portugal, em relação ao restante do mundo capitalista, como estando ambos na semiperiferia, conforme definição da teoria do sistema-mundo (ARRIGHI, 1998; WALLERSTEIN, 2005). Ao fazê-lo, procurou-se estabelecer o contraste entre os Estados-nação em estudo, a partir da visualização e compreensão das suas diferenças, suas semelhanças e suas variedades, sem propor comparações que poderiam hierarquizar ou sobrepor um país ao outro.

Portugal, a exemplo dos demais países europeus, ao identificar a subcertificação de sua população ativa e verificar a necessidade de valorizar os saberes e aprendizagens informais e não formais, moldou um sistema que valida e certifica as competências dos trabalhadores com baixa escolaridade, tanto escolares como profissionais, adquiridas ao longo da vida nos mais variados espaços e contextos, desde que devidamente comprovadas através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), articulado pelo programa então denominado Iniciativa Novas Oportunidades que centralizava todas as ações, decisões e procedimentos. Este modelo estava especialmente adaptado para adultos que haviam desistido da escola regular, durante a infância ou juventude.

Este programa experimentou altos e baixos ao longo de sua trajetória, desde que se iniciou em 2001, tendo grande expansão entre 2005 e 2012, passando por grave crise entre 2013 e 2015. Renasceu com outro formato e outra nomenclatura em 2016, sendo agora denominado Programa QUALIFICA, tendo sido alvo de críticas contundentes, por um lado, mas também foi reverenciado e serviu de modelo a programas semelhantes em outros países, por outro lado.

Parte das críticas se fixaram no aspecto da metodologia desenvolvida, que não seguia os parâmetros escolares formais, promovendo a fuga de alunos dos cursos regulares em busca de certificação que não exigisse frequentar os bancos escolares. Também havia quem identificasse no programa uma tentativa desesperada de melhorar os índices de formação e certificação portugueses para se adequar aos padrões exigidos pela União Europeia na busca por melhores índices de empregabilidade, segundo os padrões empresariais.

Do lado dos que aplaudiam a iniciativa governamental havia a percepção da valorização dos saberes tácitos e informais, o aumento da autoestima dos participantes, o estímulo e interesse em retornar à escola regular em busca de melhores qualificações. Na visão de ambos os lados da



contenda houve a constatação de que o processo teve ganhos, mas não contribuiu para a melhoria dos níveis de emprego, como estava previsto originalmente.

A Rede CERTIFIC, por sua vez, representou uma iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, entre os anos de 2003 e 2007, quando este propôs criar uma política pública de certificação profissional sob o comando do Departamento de Certificação e Orientação Profissional da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego o que deu partida a uma série de atividades voltadas para a construção de um Sistema Nacional de Certificação Profissional envolvendo diversos ministérios, inclusive o da Educação, além de várias entidades da sociedade civil. Culminou com a realização de um seminário que contou com a participação de especialistas internacionais. (MANFREDI, 2016).

O propósito de reconhecimento social dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, fora dos processos formais de aprendizagem, balizou a ideia de certificação profissional, que pretendia atuar como estímulo ao retorno ao sistema escolar formal ou à formação continuada, diferentemente da ideia de certificação ocupacional, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO), por exemplo. Entretanto, o Sistema Nacional de Certificação Profissional não conseguiu ser implantado, e junto com ele todas as políticas integradas de qualificação, certificação profissional visando à implementação de um sistema de educação permanente foram interrompidas (Idem).

Assim, o principal processo de certificação dos saberes não formais dá-se via Rede CERTIFIC, a qual se originou de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, cujas iniciativas em algumas unidades, como a do IFRN, não tiveram prosseguimento. Acrescente-se que a criação da Rede também foi motivo de disputas políticas e ideológicas por que a certificação profissional apresenta-se como um terreno em disputa entre o Estado e o mundo empresarial em termos de quem certifica, quem são os beneficiários, como se certifica, quem financia e quais são os objetivos. (LIMA, 2006).

O modelo brasileiro de certificação de competências profissionais formais e não formais apresenta-se, portanto, pulverizado em várias ações e organismos públicos e privados com relativa independência e autonomia, algumas destas vinculadas a entidades prestadoras de serviços de formação e certificação de natureza privada e que estão imbricados na função de prestadores de



serviços de formação, a exemplo do chamado Sistema S, assim como os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), de natureza pública. Há também algumas modalidades básicas, ofertadas por escolas profissionalizantes de natureza filantrópica.

No caso português, destaca-se a centralidade de todas as decisões e procedimentos num único programa, o QUALIFICA, que estrutura os projetos e subprogramas voltados para a formação, qualificação, validação e certificação de competências profissionais adquiridas tanto dentro como fora da escola formal. Destaca-se ainda a enorme importância e divulgação que foi dada pelos governos, desde a época em que surgiu, usando para tal todos os recursos de mídia.

Na concepção dos programas dos dois países foram identificadas influências teóricas de autores importantes no estudo dos saberes acumulados ao longo da vida, a exemplo da pedagogia freiriana, inspiradora das abordagens metodológicas utilizadas. Além da troca de conhecimentos e experiências entre os dois países, por ocasião de reuniões preparatórias que antecederam ao Seminário Internacional de Certificação Profissional realizado em 2005 no Brasil.

Em ambos os países, os Ministérios da Educação e do Trabalho estiveram envolvidos na formulação e execução dos referidos programas e constituíram parte da disputa por protagonismo e projeção política. Mas não só, em cena estiveram forças políticas e intelectuais importantes, disputando a hegemonia de seus projetos sociais e de classe. O detalhamento de quais atores constituem estas forças, quais os seus interesses e as consequências dessas disputas está em processo de elaboração nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANQEP. AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL. **Ensino Profissional**. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>. Acesso em: 03 nov. 2018.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTIFIC. **Rede Nacional de Certificação Profissional**. Documento orientador. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e do Emprego, 2014.

CNE. SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DE ADULTOS: NINGUÉM PODE FICAR PARA TRÁS, 2018, Lisboa, **Anais** [...]. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1327-seminario-educacao-adultos-ninguem-trasugal-uma-estrategia-para-o-futuro-21>. Acesso em: 25 mai. 2019.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub; FIGUEIREDO, Marcus Faria. **Avaliação Política e Avaliação de Políticas**: um quadro de referência teórica. São Paulo: UNICAMP/IDESP, nº 15, 1986.



LIMA, Antonio Almerico Biondi. **As mutações do campo Qualificação: Trabalho, Educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo.** 2006. 376f. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação/UFBA, Salvador, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

QUALIFICA. Disponível em: <https://www.qualifica.gov.pt/#/>. Acesso em 30 out. 2018.

REPÚBLICA PORTUGUESA. XXI Governo Constitucional. **Educação.** Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/area-de-governo/educacao>. 30 out. 2018.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. (coord.). **Pesquisa avaliativa.** Aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras, 2008.

SPCE. XIV CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 2018. **Anais** [...]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://congressospce2018.wixsite.com/spce2018-fpceuc>. Acesso em 25 mai. 2019.

V COLÓQUIO Nacional e II Internacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional – Regressão social e resistência da classe trabalhadora, 2019. **Anais** [...] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/>. Acesso em: 20 ago 2019.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de sistemas-mundo.** Una introducción. Madrid: Siglo XXI, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4578656/mod\\_resource/content/1/COMP\\_WALLERSTEIN%20-%20Análisis%20de%20Sistemas-Mundo](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4578656/mod_resource/content/1/COMP_WALLERSTEIN%20-%20Análisis%20de%20Sistemas-Mundo). Acesso em: 04 jul. 2018.



**Grupo de Diálogo 06: Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.**

## **Letramento literário na educação de jovens e adultos: memórias, sentidos, tensões e resistências**

Janine Couto Cruz Macedo, IF Baiano, [janine.macedo@ifbaiano.edu.br](mailto:janine.macedo@ifbaiano.edu.br);

Valdinéia Antunes Alves Ramos, IF Baiano, [valdineia.ramos@ifbaiano.edu.br](mailto:valdineia.ramos@ifbaiano.edu.br);

Grace Itana Cruz de Oliveira, IF Baiano, [grace.oliveira@ifbaiano.edu.br](mailto:grace.oliveira@ifbaiano.edu.br).

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire.

### **INTRODUÇÃO**

Este relato de experiência surge como uma oportunidade de (re)pensarmos a educação escolar das classes populares e refletirmos sobre a luta dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente daqueles que estão inseridos em contextos sociais de exclusão e cerceamento de direitos.

O relato é resultado do Projeto de Extensão “Letramento Literário na Educação de Jovens e Adultos: aproximações entre o IF Baiano e a Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa”, aprovado na Chamada Interna nº 01/2017 pela Pró-Reitora de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, constituindo-se como uma ação formativa atenta às demandas educacionais do território e às temáticas que perpassam o currículo da Educação Profissional e da Formação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Por meio das histórias de vida e do diálogo geracional entre estudantes do IF Baiano - *Campus Bom Jesus da Lapa* e estudantes da EJA da rede municipal de ensino buscou-se desenvolver o letramento literário como instrumento de ampliação de conhecimentos acerca da valorização do Território de Identidade Velho Chico (TVC), e da construção identitária dos sujeitos desta região.

Partimos do pressuposto de que por meio dos relatos de memórias dos estudantes da EJA e da valorização das experiências destes sujeitos, seria possível promover a construção/





ressignificação de saberes “outros”, a compreensão de uma educação como ato de resistência e o incentivo ao processo de leitura e escrita.

O que estamos a propor com essa perspectiva é que as condições de periferização do público da EJA não sejam tomadas como justificativa para uma formação escolar permeada pela negligência ou conceituação esvaziada de sentidos, mas, pelas expertises de marcha e de luta que são características das experiências de vida desses sujeitos.

Freire (1987), Moura (2006), Ribeiro (2001), afirmam que os contextos dos sujeitos/estudantes subalternizados são repletos de sentidos e por isso devem ser problematizados na educação.

Os sujeitos da EJA no Território de Identidade Velho Chico são caracterizados, neste estudo, pelas suas origens, construções sociais e trabalho tais como, a agricultura familiar, a incidência de remanescentes quilombolas, a relação com a terra, o protagonismo das mulheres e a vulnerabilidade social que interfere na permanência escolar. Essas características não podem ser apartadas dos conceitos da sala de aula. Sendo assim, os conhecimentos produzidos pelos sujeitos participantes deste estudo constituíram-se como fundantes para a sustentabilidade do projeto, bem como para o diálogo construído neste relato de experiência.

## DESENVOLVIMENTO

A EJA é caracterizada como modalidade da educação básica, destinada ao atendimento dos sujeitos que não frequentaram, interromperam ou não concluíram a educação básica. Essa modalidade é prevista e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, e Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Assim como outras turmas de EJA, os participantes do projeto são jovens, adultos e idosos que, por vários motivos, não puderam dar continuidade aos estudos na idade regular. A condição socioeconômica, as responsabilidades com a família e questões de gênero, são alguns dos condicionantes que interferiram na trajetória escolar desses sujeitos.



Para Arroyo (2004) esses sujeitos possuem além da trajetória escolar descontínua, outros enfrentamentos de cunho social a serem superados, “[...] eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência.” (ARROYO, 2004, p. 24). Nesse contexto, compreendemos essa modalidade como um campo político complexo e desafiador.

O projeto foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Bom Jesus da Lapa, localizada em uma região periférica da cidade, e por se tratar de estudantes trabalhadores, as atividades foram desenvolvidas no período noturno, em uma turma da etapa final do Ensino Fundamental. Participaram como equipe executora do projeto, estudantes do Curso Técnico Integrado em Agricultura, integrantes do Grupo de Teatro Sertão em Cores e servidores do Núcleo de Apoio ao Processo de Ensino, Aprendizagem, Permanência e Êxito do Educando (NUAPE), do IF Baiano – *Campus Bom Jesus da Lapa*.

Para a realização deste trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa, através do método pesquisa-ação. Conforme Thiollent (2011, p.08), “o método é o caminho prático da investigação, a metodologia, por sua vez, está relacionada com epistemologia e consiste na discussão dos métodos”. A pesquisa-ação possibilita a utilização de técnicas antropológicas como: observação participante, diários de campo, histórias de vida, dentre outras (THIOLLENT, 2011). Nessa perspectiva, todos os sujeitos estiveram envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Como estratégias didáticas e metodológicas foram realizados ciclos de oficinas, no período de julho a dezembro de 2017, na escola municipal e no IF Baiano- *Campus Bom Jesus da Lapa*, possibilitando aos participantes o conhecimento e interação nesses diferentes espaços de formação do TVC.

Considerando as premissas da pesquisa-ação, as oficinas foram desenvolvidas da seguinte forma: I- Diagnóstico da realidade (encontro com gestores e estudantes); II- Roda de conversa, com o tema: “O que é ser aluno da EJA?”; III- Oficinas de leitura e produção textual (Memórias Literárias); IV- Avaliação coletiva e V- Elaboração do documentário “Memórias Coletivas dos Sujeitos da EJA”.

As produções orais ou escritas extrapolam o significado do próprio texto literário, relacionando-o com outros contextos, épocas e condições sociais. Essa compreensão dialoga com



o que Freire (2005) nomeia de “palavramundo”, ou seja, a leitura da palavra precede a leitura de mundo, a partir da experiência individual e coletiva, da cultura, e da própria história do sujeito.

No Brasil, a discussão em torno da ideia de letramento ganhou espaço no meio acadêmico ao longo da década de 90, com Magda Soares (1999), Ângela Kleiman (2008), e mais recentemente Roxane Rojo (2012), Leda Tfouni (2010), dentre outros(as), que apontam para o letramento como prática social, associado à vida, à interação entre as pessoas e aos vários domínios da vida contemporânea, sendo suas práticas constituídas de identidades, valores e crenças.

Ao narrar e ler suas histórias de um modo poético e literário, o estudante tem a possibilidade de reviver a realidade e desdobrar-se como autor e narrador-personagem de seu texto; “[...] a narração de tais histórias, do interior delas próprias, fornece razões para trazê-las para o grupo de colegas que, partícipes do trabalho, compartilham descobertas, diferenças e semelhanças [...]” (GERALDI, 1995 p. 163).

A reafirmação identitária do local de origem, as relações com o mundo do trabalho, a representação da mulher, entre outros fatores, subsidiou as propostas temáticas do letramento literário, pois estão intrinsecamente relacionados com as experiências dos estudantes da EJA e com a diversidade cultural e social desses sujeitos.

A partir das produções literárias, dos diálogos nas rodas de conversa, construímos um documentário, no qual destacamos algumas falas/avaliações dos estudantes da EJA, e das estudantes do IF Baiano que participaram da execução do projeto.

Cientes da responsabilidade ética que envolve essa proposta, os nomes dos participantes foram identificados por nomes representativos da flora brasileira, especialmente da região nordeste. Para melhor compreensão, elaboramos a tabela 1.

A turma era composta por 13 (treze) estudantes, porém, somente 8 (oito) participaram da produção do documentário, os quais foram caracterizados na tabela acima. A partir das falas dos participantes, foi possível verificar que os estudantes atribuíram novos sentidos ao projeto.



Tabela 01 – Relação de Participantes

<i>Participantes</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>
Angico	Feminino	38
Aroeira	Feminino	Não Informado
Baraúna	Feminino	Não Informado
Coroa de Frade	Masculino	65
Mandacaru	Feminino	24
Macambira ( <i>bolsista do projeto</i> )	Feminino	17
Quipá ( <i>bolsista do projeto</i> )	Feminino	17
Quixabeira	Feminino	26
Umbuzeiro	Masculino	48
Xique-Xique	Feminino	20

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

Os diálogos iniciais com a turma versaram sobre o seguinte questionamento: “O que é ser estudante da EJA”? *Umbuzeiro* foi o primeiro estudante a se manifestar. Para ele “*Ser aluno do (sic) EJA é assim uma coisa muito boa porque ensinou muitas coisas pra gente, enxergar coisa que a gente não enxergava, hoje enxergo várias coisas que eu não conhecia [...] isso é uma maravilha!*”. A partir da fala desse estudante é possível perceber que a EJA representa um espaço privilegiado de construção de saberes e despertar de consciência.

Em relação aos impedimentos para continuação dos estudos em idade regular, *Quixabeira* – uma estudante de 26 anos – interrompeu o silêncio: “*Teve um tempo que eu parei o estudo por causa que eu engravidei, aí tive o meu filho, não voltei mais estudar, aí quando foi agora, resolvi estudar por vontade própria*”. *Xique-Xique*, uma estudante de 20 anos, completou a fala da colega anterior: “*Meu caso foi quase igual. Eu casei quando tinha uns 15 anos e não deu pra estudar porque o marido pegou muito no meu pé. Aí já viu, né?*”

No contexto da EJA, as questões de gênero geralmente são evidenciadas como impeditivos das mulheres frequentarem a escola. Os depoimentos das estudantes traduzem as relações de patriarcado que permeiam a sociedade, mesmo estando no século XXI, as quais ainda promovem oportunidades desiguais entre homens e mulheres no que tange ao acesso à educação. Para Valle (2010): “[..] as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de



trabalhar, [...] ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar” (VALLE, 2010, p.36).

Nos relatos das estudantes, os processos de escolarização foram marcados por descontinuidade, por conta da criação dos filhos, por questão de trabalho ou porque os cônjuges não as permitiam frequentar a escola.

As condições da mulher-estudante, a violência doméstica (física e/ou psicológica), o feminicídio, são temáticas necessárias e, articuladas com outros conceitos estritamente pedagógicos, podem ensejar ações que contribuam para a discussão e redução da desigualdade de gênero.

Em relação à participação no projeto, foi possível notar satisfação dos (as) estudantes. Na fala de Angico “*Foi muito importante a gente participar do programa, a gente gostou, aprendeu muito, [...] a gente sente privilegiado (sic), a gente ganhou muito com isso, e é uma coisa que a gente vai levar pra toda vida, o que a gente aprendeu né, é uma coisa que ninguém tira da gente [...]*”. Nesse relato, a estudante apresenta o sentido da aprendizagem como algo que se leva para toda a vida e que é intrínseco ao sujeito. Nesse sentido, ao propor um processo de letramento contextualizado, a aprendizagem escolar torna-se significativa. Ou seja, “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados [...] a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.” (FREIRE, 1987, p. 70).

Nesse estudo, interessa-nos destacar a Educação de Jovens e Adultos como um campo de resistência, e a sala de aula como local de debate. A descolonização da EJA nos ajuda a compreender o processo educacional, oportunizando a esses estudantes experiências significativas de aprendizagem, ao problematizar o sentido de ser no mundo e estar com o mundo. Quando problematizamos concepções de mundo do trabalho, contribuimos para que o (a) estudante da EJA reaviva a confiança e crie possibilidades para ir mais além.

Quipá, bolsista do projeto e estudante do IF Baiano, afirmou que: “*A gente encontrou público de praticamente todas as idades, nós tínhamos o aluno mais velho, [...], que ele era um ex-alcoólatra, trabalhou de guarda num colégio da região há muito tempo, e tínhamos também alunos adolescentes que precisavam trabalhar durante o dia pra se manter ou manter a família e só tinha o tempo*



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 350 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

*disponível à noite. Então a gente achou isso interessante porque se você for parar pra observar antigamente o público da EJA era destinado só aos adultos e aos idosos porque eles não tinham tido a oportunidade de estudar quando mais novos. E hoje a gente pode observar que as coisas mudaram na questão da faixa etária do público”. Sobre essa mesma questão Macambira, a outra bolsista do projeto, revela que “a gente pensou que ia encontrar apenas pessoas mais velhas né, adultos, e encontrar jovens numa sala da EJA foi uma surpresa pra gente.”*

Com base nesses depoimentos, podemos inferir que nos últimos anos, o perfil etário da EJA vem mudando. Isto implica dizer que cada vez mais, pessoas com idades próximas de dezoito anos estão tendo uma predominância crescente nessa modalidade. “A forte presença de jovens [...] se deve, em grande parte, a problemas de não-permanência e insucesso no ensino “regular” (RODRIGUES, 2010, p. 100).

Em outros termos, o que estamos a dizer é que uma modalidade de ensino como a EJA, que em sua concepção possui uma natureza reparativa, vivencia a fragilidade das políticas que tratam da permanência e êxito, visto que os estudantes “excluídos” do ensino regular recorrem a essa modalidade.

*Mandacaru destacou o seu contentamento em participar da proposta do projeto, “na verdade foi muito bom a gente ir lá a gente não conhecia o IF Baiano, a gente foi e conheceu, gostamos bastante”. A bolsista Quipá, finaliza este momento dizendo que “Nós gostamos muito de ter participado desse projeto, (a gente) nós nos deparamos com uma realidade que não era a nossa e meio que encontramos dificuldades que da mesma forma que eles aprenderam com a gente [...] a gente também aprendeu muito com eles...”*

Um dos aspectos que caracteriza o IF Baiano é a atividade extensionista que ocorre por meio da troca de experiências com a comunidade, na socialização de saberes produzidos, dentre outros. O projeto proporcionou o diálogo geracional e a aproximação entre instituições de ensino do Território. Nesse sentido, as temáticas trabalhadas no projeto, como as memórias, experiências de vida, desigualdades de gênero, dentre outros marcadores, são traços desses sujeitos e caracterizam os seus modos de entender o mundo.

*Umbuzeiro relata que “a gente fez várias amizades entre vocês, então, isso é bom, a gente quer participar mais e mais junto com vocês pra poder desenvolver um pouco mais a escrita [...]”.*



Nesta dialogia de sentidos, *Mandacaru* destaca que “[...] a educação [...] é o caminho certo [...] porque sem estudo ninguém vai pra canto nenhum né, é o futuro né, ali é a aprendizagem, [...] é o caminho certo”, finaliza *Mandacaru*.

A dialogia que nos orientou nas discussões, no desenvolvimento das oficinas, na construção do documentário e ainda na produção deste texto, nos auxilia a compreender o que Boaventura de Sousa Santos chama de ecologia de saberes: “[...] um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer.” (SANTOS, 2006, p.154).

Para o autor, a ecologia dos saberes consiste em perceber os sujeitos-estudantes não como seres de conhecimentos apartados e sim, como epistemologias que se complementam e se reajustam produzindo uma nova tradução de vida, de mundo e de grupo.

Nessa perspectiva, o sujeito da EJA enquanto subalternizado não é mais aquele que apenas se ajusta aos moldes sociais; ele questiona, infere e propõe formas contra-hegemônicas de relação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crença na educação como movimento libertador, a memória e a história oral como elementos científicos, a interação e escuta como perspectiva de levante contra-hegemônico são alguns dos aspectos que subsidiaram o projeto aqui relatado.

Condições sociais desiguais, saberes não formais, patriarcado, resistências femininas, superação, entre outros debates trazidos pelas memórias literárias dos sujeitos participantes substanciaram aspectos a serem tratados no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

A singeleza e força trazidas por seus depoimentos caracterizam o público a que se destina essa modalidade de ensino e ao mesmo tempo, nos causa desconforto e tensão.

Por meio deste projeto percebemos como as vidas destes sujeitos são entrecortadas por uma série de negação e subalternização. De igual modo, nos dão elementos incontestáveis de que



mesmo em condições de desigualdade, eles avançam, sonham, e empreendem levantes a todo momento.

Isso se explica, tendo em vista que a EJA é, em sua essência, o resultado de tensões provocadas pelas lutas promovidas pelas populações que historicamente foram negligenciadas quanto ao seu direito, não só à educação, mas também, outros direitos sociais básicos, como moradia, saúde, trabalho, dentre outros.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, podemos assegurar a partir da pesquisa realizada que a relação educação - mundo do trabalho precisa se atentar à perspectiva intercultural crítica e emancipatória, atenta aos movimentos sociais e aos agentes coletivos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. Diário Oficial da União 10 de maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. (1994). Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Editora Saraiva.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46.ed. São Paulo. Cortez.2005.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ed.SãoPaulo: Martins Fontes,1995.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

MOURA, T. M. M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Alagoas. Maceió: Editora Edufal, 2006.

RIBEIRO, V. N. *A Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras*. Campinas. São Paulo: Ação Educativa, 2001.





## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 353 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

RODRIGUES, D. J. F. *A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA*. Artigo. 2010. Disponível em: [www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/download/3775/2116](http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/download/3775/2116). Acesso em: 13

mar. 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALLE, M. C. A. *A leitura literária de mulheres na EJA*. Artigo. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2010. Disponível em:

[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS8SKQDF/a\\_leitura\\_literaria\\_de\\_mulheres\\_na\\_eja.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS8SKQDF/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf?sequence=1). Acesso: 14 mar. 2019



## Grupo de Diálogo 06: Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos

### **Projeto multidisciplinar no PROEJA: relato de experiência com o curso de desenho de construção civil**

Vinícius Silveira Borba, IFSul - Campus Charqueadas, [viniciussilveiraborba@gmail.com](mailto:viniciussilveiraborba@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire.

#### INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo contribuir para a discussão acerca dos estudos e processos educacionais contidos na Educação Profissional em Nível Médio, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), através do relato de experiência de desenvolvimento de um projeto de ensino multidisciplinar envolvendo estudantes do Curso Técnico Integrado em Desenho de Construção Civil, curso noturno e pertencente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do IFSul - Campus Charqueadas.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) possui um campus localizado no município de Charqueadas-RS, este realiza anualmente a Mostra de Ciências e Tecnologias do IFSul - Campus Charqueadas (MOCITEC). Em 2010 já acontecia a terceira edição e os estudantes do PROEJA externaram durante uma das aulas que nunca haviam participado do evento e que, portanto, gostariam de se fazer presentes. O fato dos demais cursos considerados como "ensino médio regular" dominarem a participação e premiação na mostra científica é um fato relevante para o entendimento do contexto do projeto e seus desencadeamentos. Assim, através de uma ação pedagógica conjunta envolvendo as disciplinas de Artes, Desenho Técnico, Elaboração de Projetos e Maquetes, elaborou-se uma proposta pedagógica de ensino que incluía em suas ações uma investigação científica intitulada de Percepção Espacial do Campus Charqueadas. Entre outras



ações, o projeto consistia em construir uma maquete do compus onde, através de cubos de madeira coloridos, as pessoas pudessem elaborar propostas de ampliação para as dependências físicas da escola.

Paulo Freire entende que a indagação e a busca são ações inerentes ao processo de ensino e não somente da pesquisa, defende que o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996). Assim, a sala de aula torna-se um laboratório onde a partir de observações e de sistematização de ações torna-se possível construir conhecimento que visam a implantação e o fortalecimento de políticas educacionais, propostas curriculares, melhorias em metodologias de ensino e inovações nas demais áreas da ciência da educação.

Tendo o pensamento Freiriano como premissa, o projeto de pesquisa foi todo desenvolvido em sala de aula, onde os conteúdos das ementas das disciplinas serviram de suporte para atingir os objetivos propostos para a pesquisa científica. As aulas dos diferentes componentes curriculares aconteciam de forma concomitante, no mesmo espaço físico e com duas turmas de diferentes níveis (segundo e terceiro anos), de acordo com um cronograma planejado para o espaço de tempo de três meses e objetivando a exposição do referido trabalho científico na mostra de ciências do campus.

O uso de projetos em sala de aula, enquanto estratégia didático-pedagógica privilegia a pesquisa no processo ensino-aprendizagem. Se constituir em uma das estratégias que podem contribuir para a inclusão social e a melhoria na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estudantes (BARROS, 2016). Neste sentido, os procedimentos didáticos e resultados apresentados a seguir tiveram como principal resultado o desenvolvimento, por parte do aluno, da sensação de pertencimento ao ambiente escolar e à sociedade como um todo, reforçando a qualidade e o status de estudante do cidadão que frequenta a EJA.

## PROCEDIMENTOS E METODOLOGIAS

Serão descritos aqui os processos que envolveram a ação de ensino, suas metodologias e as interlocuções entre as disciplinas envolvidas e seus atores. O projeto científico de pesquisa foi uma



das ações que integraram o projeto multidisciplinar de ensino e, portanto, possui objetivos e metodologias próprias, na ocasião descritas sob a ótica do estudante/pesquisador.

A experiência da práxis da educação através de um projeto multidisciplinar surgiu a partir da demanda dos estudantes pela elaboração de um projeto de pesquisa e consequente participação em uma mostra científica. Tal demanda foi abraçada por três professores do Curso de Desenho de Construção Civil: O professor de Desenho Técnico, Antônio Pedro da Silva Júnior; o professor de Artes, Luiz Roberto Lima Barbosa e eu, autor deste relato e professor de Elaboração de Projetos e Maquetes que, juntos, orientaram o trabalho realizado por cinco estudantes do terceiro ano e oito estudantes do segundo ano.

Após a identificação da demanda, a primeira ação foi a escolha do tema do projeto científico, definido a partir da curiosidade dos docentes envolvidos acerca de como a aparência física do campus poderia ser no futuro, já que se tratava de uma unidade nova e com generosas áreas livres para construção. A partir da definição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, estabeleceram-se as relações iniciais entre tais ações e os componentes curriculares em andamento. No entanto, os estudantes ao exercerem a prática da sua autonomia, incorporaram ao planejamento inicial outros métodos e demandas absorvidas por conhecimentos adquiridos em outras disciplinas do currículo (quadro 01). Assim, além dos quatro componentes curriculares envolvidos diretamente no projeto multidisciplinar, requisitou-se conhecimentos de outras disciplinas pertencentes à trajetória curricular dos estudantes, como por exemplo, leituras de desenhos arquitetônicos, práticas de construção, levantamento físico de obra civil, informática, conhecimentos matemáticos e de língua portuguesa.

Planejados os procedimentos metodológicos que dariam suporte às metas e ações, organizou-se um cronograma de três meses que culminou com a apresentação do projeto durante a mostra científica. Cada estudante escolheu iniciar as atividades de acordo com suas afinidades e saberes prévios, havendo um rodízio orientado com a troca de conhecimentos entre os discentes, ou seja, um estudante orientava o outro para dar segmento a uma determinada atividade.



**Quadro 01:** Relação entre os procedimentos metodológicos do projeto científico e os componentes curriculares envolvidos no projeto multidisciplinar de ensino:

Metas	Ações*	Componentes curriculares envolvidos	Conhecimentos e conteúdo de outros componentes curriculares envolvidos
Coleta de dados da primeira fase (percepção espacial dos usuários do espaço físico do Campus).	Elaboração de questionário	Elaboração de Projetos	Expressão escrita da Língua Portuguesa e utilização do Word em Informática
	Aplicação de questionários entre servidores e estudantes	Elaboração de Projetos	Expressão oral da Língua Portuguesa e ferramentas de web de Informática
Compilação e análise de dados	Sistematização e análise dos dados coletados em tabelas e relatórios	Elaboração de Projetos	Cálculos matemáticos e estatísticos e uso de ferramentas de Excel/Word de Informática
Apresentação de resultados da primeira fase	Sistematização de dados em relatórios, mapas, e gráficos de apresentação para o público.	Artes Desenho Técnico Elaboração de Projetos	Expressão escrita e oral da Língua Portuguesa, Elaboração de gráficos do Excel e ferramentas de apresentação do Power Point
Desenvolvimento do instrumento de coleta de dados da segunda fase (sugestões de intervenção espacial)	Construção da maquete interativa do IFSul - Campus Charqueadas.	Artes Desenho Técnico Maquetes	Leitura e execução gráfica de curvas de nível; medição e levantamento de edificações existentes de leitura de Desenhos Arquitetônicos e Práticas em Construção Civil
	Construção dos cubos modulares de interação do público na maquete.	Artes Desenho Técnico Maquetes	Cálculos Matemáticos, noções de geometria espacial e Identificação e manuseio de ferramentas de Prática de Construção Civil
Coleta de dados da segunda fase	Coleta das sugestões de intervenção espacial	Artes Desenho Técnico	Noções de Fotografia e elaboração de gráficos no Excel e apresentação no Power Point
Registro das ações do projeto	Elaboração de diário de bordo e relatório de pesquisa	Elaboração de Projetos	Expressão escrita da Língua Portuguesa e utilização do Word em Informática

\*As técnicas elencadas nas ações são classificadas como Técnicas de Observação Direta Extensiva (MARCONI & LAKATOS, 2011). Elaboração do próprio autor.

As aulas de diferentes disciplinas aconteciam de forma concomitante e no mesmo espaço físico (Imagens 1 e 2). Enquanto um grupo de estudantes construía maquetes em papel, outros estudantes eram orientados pelo professor de Artes a misturar e compor as cores, outro grupo desenhava e outros elaboravam planilhas e a documentação escrita do trabalho.

**Imagem 1:** Construção da maquete em sala de aula, com estudantes da turma de PROEJA em Desenho de Construção Civil do IFSul - Campus Charqueadas, em 2011. Fonte: Próprio autor.



**Imagem 2:** Construção da maquete e elaboração de cores durante as aulas concomitantes de artes e maquetes, com estudantes da turma de PROEJA em Desenho de Construção Civil do IFSul - Campus Charqueadas, em 2011. Fonte: Próprio autor.



No tocante aos processos avaliativos, cada professor desenvolveu critérios e parâmetros próprios para cada disciplina. Em Artes o trabalho dos estudantes foi avaliado de forma individual, tendo como parâmetros a participação coletiva, compreensão, aplicação e desenvolvimento das técnicas e resultado final. Em Desenho Técnico os estudantes tiveram sua produção individual e participação avaliadas, pois o campus é composto de vários prédios, ficando cada estudante responsável pelo levantamento e graficação de uma unidade ou conjunto. E na disciplina de Elaboração de Projetos, toda a turma recebeu a mesma nota pelo trabalho conjunto realizado, tendo como parâmetro a evolução percebida durante todo o processo de elaboração do projeto científico.



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 359 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

As apresentações orais oficiais do projeto, de caráter avaliativo científico, foram feitas por representantes eleitos pelos estudantes, pois havia um limite máximo de três pesquisadores inscritos em cada uma das amostras científicas onde o trabalho foi submetido.

O engajamento por parte dos estudantes foi imediato e a apropriação dos conceitos que envolviam a temática foi paulatino e orgânico. Os estudantes organizaram a divisão de tarefas e assumiram o protagonismo da ação, cumprindo o cronograma até a semana de exposição e apresentação do projeto na MOCITEC, em agosto de 2011. No início do projeto as aulas iniciavam com exposições teóricas para toda a turma, aos poucos os aportes teóricos foram se incorporando à prática, ao aprender fazendo, onde as dúvidas e necessidades do saber discente suscitavam conhecimentos que estavam além das ementas elaboradas e conteúdos planejados para as disciplinas envolvidas na ação.

Nos dias que antecederam a MOCITEC, as ações que envolviam o projeto multidisciplinar de ensino ultrapassaram os limites de tempo determinados pelos períodos e turno da atividade escolar da turma. Estudantes da EJA eram vistos na instituição de ensino durante os turnos da manhã e tarde, realizando atividades e comprometidos com o trabalho científico. O trabalho foi concluído e o projeto foi apresentado por todos os estudantes envolvidos no projeto, para os mais de mil visitantes da mostra (Imagens 3), ficando a apresenta oficial para os avaliadores à cargo dos três alunos eleitos pela turma para a realização desta tarefa.

**Imagem 3:** Estande de apresentação do trabalho científico apresentado pelos estudantes da turma de PROEJA em Desenho de Construção Civil, na Mostra de Ciências e Tecnologias do IFSul - Campus Charqueadas, em 2011.



**Imagem 4:** Premiação do trabalho científico apresentado pelos estudantes da turma do PROEJA em Desenho de Construção Civil, estudantes e professor orientador na Mostra de Ciências e Tecnologias do IFSul - Campus Charqueadas (MOCITEC), em 2011.





Dentre 130 trabalhos expostos, de diversas instituições de ensino do estado do Rio Grande do Sul, o projeto da turma de Desenho de Construção Civil - PROEJA obteve a sétima colocação geral (imagem 4), sendo credenciado para participar da MOTRATEC, uma mostra científica que contou com participação de expositores de quinze países e que pela primeira vez em 26 edições, receberia um projeto científico elaborado por estudantes da EJA.

## ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO

A multidisciplinaridade está no cerne da minha formação acadêmica, o objetivo da formação em Arquitetura e Urbanismo é o desenvolvimento da habilidade de viabilizar desejos e sonhos das pessoas, seres individuais ou comunidades, através de estudos, cálculos, desenhos, legislações, arte e cultura (ALEXANDER, 2013). Aplicar a práxis multidisciplinar nos primeiros anos do exercício da docência tornou-se relevante para a minha busca do saber pedagógico que envolve o ensino técnico-integrado de nível médio, ou seja, a primeira reflexão ocasionada por este processo trata da própria tomada de consciência do ser docente.

O processo de formatação da ação multidisciplinar de ensino foi descrita durante o relato dos procedimentos metodológicos de forma sistemática. No entanto, tudo aconteceu de maneira orgânica e intuitiva e o deflagrar deste processo foi libertador para mim, enquanto docente. Como eu exercia o ofício de professor com formação técnica e sem formação pedagógica, estava em um círculo quase de desesperança pelo empenho mecânico de memorizar páginas de livros, de memorizar técnicas e procedimentos pedagógicos. Ao desenvolver as próprias técnicas e escrever os próprios roteiros e a partir da construção do saber pautado na curiosidade e no conhecimento prévio do aluno, me percebi como um ser não de memória, mas de criatividade. Materializa-se o conceito de Paulo Freire onde quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (VECCHIA, 2019).

Dois fatores foram fundamentais para o engajamento da turma durante o processo de ensino: O fato de o tema central do projeto ter surgido a partir da curiosidade dos estudantes e o resultado final da ação estar vinculado a realização de um sonho. A participação da EJA na mostra científica da escola passou a ser uma meta alcançável a partir do envolvimento de todos em um processo complexo que envolvia um único objetivo, tendo como base as premissas de Paulo Freire sobre o





respeito à curiosidade e à autonomia do ser do educando (FREIRE, 1984). Tanto o processo quanto o resultado impactou diretamente no sentimento de pertencimento do estudante jovem e adulto que passou a se perceber como cidadão merecedor do espaço escolar, elevando a sua autoestima e ampliando a sua voz.

No tocante aos processos de ensino e aprendizagem, as dinâmicas foram se alterando ao longo do processo em virtude da necessidade do saber do estudante. As primeiras aulas eram planejadas para uma explanação teórica inicial seguida da prática daquela teoria. No entanto, o anseio em realizar o trabalho fez com que as aulas iniciassem com a prática e a teoria era apresentada na medida da necessidade do estudante. Ainda, neste processo eram incorporados os saberes dos alunos, técnicas de pintura em tecidos, de artesanato e de marcenaria eram apresentadas como soluções alternativas e viáveis para resolver problemas construtivos da maquete, por exemplo, alcançando assim a autonomia na escolha do conhecimento a aprender por parte do estudante, pois conhecer o objeto significa apreender o objeto e não memorizar o conceito do objeto (FREIRE, 1984).

Ao refletir sobre as relações entre a educação de jovens e adultos e a aprendizagem através da multidisciplinaridade foi possível verificar que os ensinamentos da prática deflagram a complexidade do fazer docente, que muitas vezes é vivido de forma inconsciente. O projeto revelou novas metodologias, mudou a forma de ver a docência e quebrou paradigmas. Porém, acredito que as maiores mudanças ocorreram no âmbito político, pois a conquista do prêmio em uma mostra científica tradicionalmente dominada pelos cursos de ensino da modalidade que erradamente nominamos de "ensino médio regular" significou para o PROEJA um grito de "Estamos aqui, também!" e tal fato tornou-se mais importante do que a assimilação de conteúdo, pois quebrou paradigmas, gerou o empoderamento e nivelou o status da EJA, juntamente com os demais cursos e as modalidades de ensino do instituto que frequentemente se faziam presentes em feiras científicas. Foi uma retomada de consciência da realidade como ponto de partida para um processo educativo e cultural de caráter libertador (FREIRE, 1971).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



As reflexões deste texto tiveram como objetivo contribuir para a discussão acerca dos estudos e processos educacionais contidos na Educação Profissional em Nível Médio, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, através do relato de experiência de desenvolvimento de um projeto multidisciplinar de ensino que incluía a elaboração de um projeto científico. A partir da relação entre os fatos descritos e as afirmações feitas por teóricos da área da educação foi possível tecer algumas considerações.

No atual cenário da sociedade, o professor volta a ganhar visibilidade, atribuindo-se a ele não somente a responsabilidade pela promoção de aprendizagens, mas também o papel de um dos principais protagonistas das mudanças esperadas pela sociedade na atualidade (NÓVOA, 2009). Na prática da educação voltada para o público jovem e adulto, o fazer social e o exercício da inclusão são incorporados à práxis docente, pois o PROEJA, é um programa de gestão da educação, é uma política com objetivos que ultrapassam a formação técnica e buscam a formação e a inclusão social do cidadão que se encontra muitas vezes às margens da sociedade e fora do ambiente escolar.

A prática mostrou que o exercício da docência frente à EJA, além de habilidades pedagógicas e do amplo conhecimento da disciplina a ser lecionada, também é necessário o desenvolvimento de capacidades para trabalhar de maneira eficaz com ampla variedade de perfis estudantis, de forma a contribuir com o desenvolvimento escolar, profissional e com o desenvolvimento pessoal e social. A unidade entre a formação cultural e científica e as práticas interculturais requer dos professores uma atitude humanista aberta às diferenças, bem como a incorporação dessa relação nas organizações metodológicas (LIBÂNEO, 2013).

Evidencia-se a importância de refletir, relatar e publicar as nossas experiências para contribuir com a construção do conhecimento na área da educação de jovens e adultos e com o fortalecimento desta política, fundamental para o resgate da cidadania em nosso país, pois escrever sobre as práticas de ontem é se engajar na transformação do presente (FREIRE, 1984). Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996).

Por fim, este relato reafirma a importância do formando, desde o princípio, assumir-se como sujeito da produção do saber, e o formador se convencer definitivamente de que ensinar não é



transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996). Ao refletir sobre que movimentos foram aqueles que construíram o resultado, do que decorre a premiação na mostra científica e o que se faz para além da premiação, fica a lição máxima sobre a importância da autonomia, da humanização dos processos de ensino na educação profissional e tecnológica e, sobretudo, a importância da prática da educação emancipadora e libertadora para dar voz e oportunidade para o estudante jovem e adulto como algo necessário para a construção de uma sociedade mais justa. Afinal, como disse Paulo Freire, em 1984, em um encontro sobre educação na cidade de Caxias do Sul-RS: Ninguém transforma o mundo se não sonhar um pouco (VECCHIA, 2019).

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Christopher. **Uma Linguagem de Padrões**. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- BARROS, R. B. **Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. Tese de doutorado. Natal: UFRN, 2016.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática e Formação de Professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2011.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educacion**, ano 2009, n. 350. Acesso em: 14 ago 2019.
- VECCHIA, M.V.F.D. **O acendedor de Esperanças: Paulo Freire em Caxias do Sul em 1984**. Caxias do Sul: Educs, 2019.



**Grupo de Diálogo 06: Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.**

## **Contribuições do ensino de geografia para refugiados venezuelanos na Educação de Jovens e Adultos – EJA: conquistas e desafios**

Bruno Sobral Barrozo, Universidade Federal de Roraima – UFRR. [eubarrozzo@gmail.com](mailto:eubarrozzo@gmail.com)

Wagner da Silva Dias, Universidade Estadual do Amazonas – UEA. [wagnerdias@usp.br](mailto:wagnerdias@usp.br)

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire.

### **INTRODUÇÃO**

Torna-se necessário contextualizar, brevemente, alguns aspectos gerais do processo migratório de venezuelanos(a) para o Brasil. Roraima, que hoje sendo porta de entrada para a população venezuelana, assim como os demais estados do Brasil e países da América Latina, tem adquirido um grande reflexo no fluxo migratório, onde o fenômeno se vê nas ruas: praças ocupadas, abrigos lotados e casas com até 31 moradores.

A porta de entrada dos venezuelanos para o Brasil é o estado de Roraima, que faz fronteira com a Venezuela e Guiana, deste modo, com o agravamento da crise na Venezuela, a população do estado de Roraima nos últimos três anos, não foi nada receptivo quanto a passagem dos imigrantes, que resultou para muitos ficarem em localizações perto da Venezuela, pois de certa forma estariam mais próximos de seus familiares. O município de Pacaraima é o mais próximo, fazendo fronteira com o país vizinho. Com os venezuelanos, primordialmente, por conta da situação, o trabalho escravo já foi encontrado durante esse processo de crise no país vizinho.

No Brasil não foi nada diferente na questão de empregabilidade. SPINDEL, (1980) afirma que leis elaboradas em 1879, tinha como objetivo subordinar os imigrantes aos rigores do trabalho nas grandes fazendas, utilizando-se de contratos de meação de longa duração, deste modo, os trabalhadores que não cumprissem com as suas obrigações estariam sujeitos à prisão e eram obrigados a regressar a seu trabalho depois de suas sentenças serem cumpridas. No município de



Boa vista – RR existem cerca de 11 dependências, o abrigo Santa Tereza, que abriga somente homens, fica localizado no bairro Santa Tereza. Contudo, o abrigo foi inaugurado no ano de 2018 tendo o intuito de promover na vida dos refugiados um lar, com capacidade de abrigar 493 pessoas.

A partir destas primícias, a modalidade conhecida como EJA – Ensino de Jovens e Adultos, atende pessoas com mais de 15 anos que por um algum motivo não conseguiram completar o ensino fundamental, ensino médio na idade regulamentada. Hoje atualmente na Capital Roraimense, existem 21 escolas estaduais e militarizadas que atuam nos três períodos, sobretudo, o noturno, com a EJA. vale ressaltar que, a escola Raimunda Nonato Freitas Silva oferta apenas o ensino fundamental, sendo 07 escolas estaduais e militarizadas com a modalidade em Boa vista-RR, ofertando o ensino fundamental. Já no ensino médio, existem 14 escolas estaduais e militarizadas.

Levando em consideração os aspectos tratados, o objetivo deste trabalho é realizar uma análise sobre a influência de imigrantes venezuelanos inseridos de forma espontânea na rede pública de ensino, dando destaque na modalidade EJA, sobretudo, na disciplina de Geografia, no qual é uma ciência mundialmente conhecida pelas suas representações cartográficas e uma das disciplinas escolares que chamam atenção por ter mecanismos que contribuem para a formação discente, no âmbito da criticidade, da visualização e estudos do espaço geográfico, sejam elas dentro de sala de aula e/ou fora dela. A pesquisa foi realizada a partir de um viés qualitativo de análise, tendo em vista sua relevância na descoberta e interpretação do fenômeno que favorece o desenvolvimento de ações transformadoras rumo ao combate do fenômeno observado, a exclusão escolar. Isso, entretanto, não se constituiu em impedimento para a quantificação dos principais dados que fazem parte da investigação. A efetivação da pesquisa teve as seguintes etapas: Construção de diários reflexivos; pesquisa bibliográfica; realização de entrevistas semi-estruturada com professores e análise e interpretação dos dados.

## DESENVOLVIMENTO

A ciência geográfica, tem de certa forma avançado sensivelmente nas últimas décadas, por viés da teoria e prática de uma Geografia crítica, que de certa forma está comprometida com as questões socioeconômicas que se desentrelaçam no espaço geográfico. Aplicando-se no processamento cognitivo dos alunos da EJA, vivemos hoje uma realidade no qual estamos tornando



mais humanos e solidários, pelo menos essa é a ideia. A entrada de venezuelanos nas redes estaduais e municipais de ensino tem crescido de maneira que universidades públicas como a Universidade Federal de Roraima – UFRR tem feito um trabalho de integração entre o país vizinho com a comunidade acadêmica.

Localizado em um bairro considerado periférico, escola estadual Raimunda Nonato Freitas Silva tem um histórico recente com o ensino de jovens e adultos. Deste modo, com a participação atuante na comunidade, professores empenham um trabalho de resistência, pois o índice de evasão de alunos durante o processo escolar era muito grande. Portanto, hoje vivemos outra realidade, alunos que se desvincularam da escola quando adolescentes, por questões econômicas e até mesmo por vulnerabilidade retornam para dar continuidade aos estudos. O trabalho elaborado por um(a) professor(a) de Geografia na EJA tem nos motivado a escrever e enaltecer os mecanismos de estudos que fazem a integração de refugiados com alunos de nacionalidade brasileira, fazendo com que haja uma relação interpessoal, aluno com aluno e aluno com professor. Contudo, BEVENIDES, VLACH (2005) destacam com clareza a importância de relacionar no método de ensino os diversos conhecimentos prévios dos(a) alunos(a), onde destaca os conhecimentos prévio dos alunos, ou seja, aqueles acumulados ao longo dos anos com os conteúdos escolares da Geografia. “O saber prévio deve ser visto como um saber que, se devidamente considerado, pode facilitar o acesso ao conhecimento científico da Geografia”.

No contexto inicial com o surgimento do Ensino de jovens e adultos – EJA foram encontrados um grande índice de pessoas que por algum motivo abandonaram os estudos e que se torna bastante atual. Existem dois grupos no qual foram precocemente excluídos de seus direitos educativos, sendo eles: idosos com uma idade mais avançada, que viveram em uma época em que o acesso à educação era mais difícil, principalmente nas zonas rurais, portanto nesse grupo vamos ter os analfabetos, pessoas com baixa escolaridade. No segundo grupo que se faz numeroso e heterogêneo de pessoas que abandonaram precocemente os estudos por fatores sociais, extraescolares que tem muito a ver com a pobreza, necessidade de egresso precoce no mercado de trabalho.

Boa parte da População Brasileira ainda se encontra inseridas nesses grupos. Segundo o *institute of Statistics UNESCO* (2019) no Brasil, cerca 92,0479% da população de 15 anos ou mais idade é alfabetizada. Na Venezuela a realidade tem sido um pouco diferente, no país venezuelano



estimasse que 97,12709% da População de 15 anos ou mais idade são alfabetizadas, porém há uma diferença nesses países. Deste modo, com a crise de 2018 instaurada na educação venezuelana, além da falta de alimentos para merendas, as escolas da Venezuela sofreram com o colapso do sistema de transporte e os preços inacessíveis das passagens de ônibus. Os cortes de água e luz também eram frequentes. Por conta desses fatores, grande parte da população para sua própria sobrevivência, foram obrigados a migrar. Jovens e Adultos no auge da Graduação, crianças e Adolescente no processo escolar primário foram motivados por fatores já citados a parar de frequentar as escolas e universidades, a única solução era fugirem em busca de abrigo.

Contudo, no Brasil existe a lei do imigrante e visitante LEI Nº 13.445, de 24 de maio de 2017, no que dispõe sobre os direitos e os deveres do imigrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país, estabelecendo princípios e diretrizes para as políticas públicas direcionadas ao emigrante. Muitos oriundos da Venezuela, sem exceção, estão em busca de uma vida melhor ao comparado com situações econômicas e até mesmo de mobilidade no seu próprio país. A partir deste breve histórico migratório de venezuelanos para o estado de Roraima enalteceremos a vida e história de um imigrante e refugiado venezuelano que de todos os modos foi injustiçado no seu próprio país, faremos a junção da educação de jovens e adultos com a problemática da crise na Venezuela, tendo acesso a direitos como educação no Brasil. De fato, a (EJA) tem sido a porta de entrada de imigrantes em busca da continuidade dos seus estudos estagnados na Venezuela, que é garantia e direito a toda a população, assim afirma a *Constitución de la República* bolivariana de Venezuela, Capítulo VI, *de los Derechos Culturales y Educativos*.<sup>1</sup>

Assim se garante no Brasil, aos direitos e deveres do imigrante e visitante, acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social. Contudo, a

---

<sup>1</sup> Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo." (CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 1999)



geografia tem tido um papel fundamental na EJA, no qual é uma modalidade de ensino que abraçou todos aqueles que desejaram ou desejam voltar a estudar. Desde a antiguidade a história da educação de jovens e adultos, no Brasil demonstra dificuldades e resistências desde que os jesuítas eram responsáveis pela educação no Brasil colônia. Segundo OLIVEIRA (2019) no período da colonização as poucas escolas existentes eram destinadas para a classe média e alta. Na atualidade a modalidade EJA – ensino de Jovens e Adultos tem passado por muitas mudanças no que diz respeito a grupos de classes. Com a implantação da modalidade nas escolas públicas estaduais, houve um acesso bem grande por adultos e idosos de classe baixa por dar continuidade no processo de aprendizagem em sala de aula, tendo um grupo muito restrito com interesse de garantir o diploma para ingressar no mercado de trabalho formal, concursos etc.; no qual UNESCO (1997) destaca a importância da educação de adultos desassistidos

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade” (UNESCO, 1997)

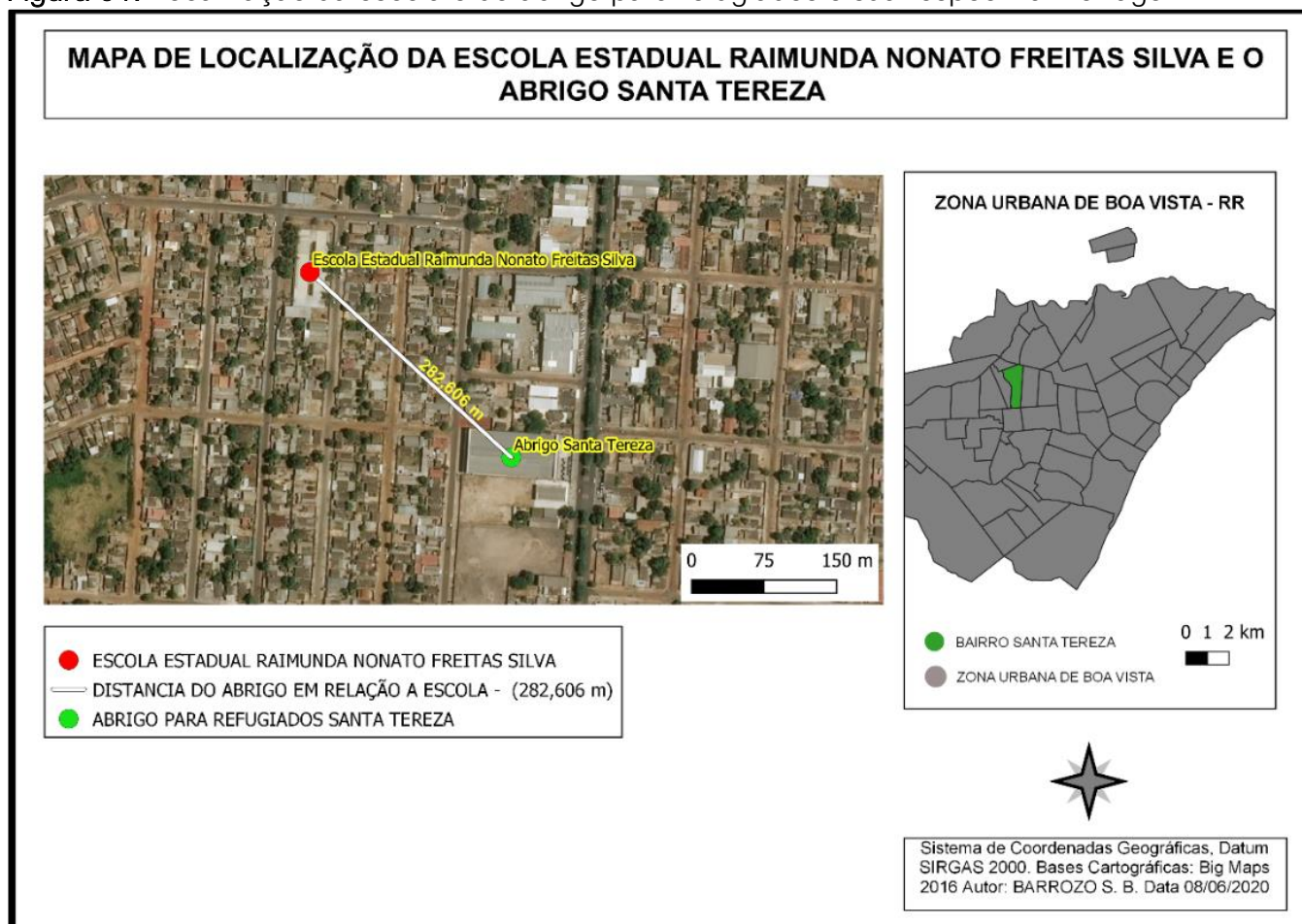
#### A ESCOLA E SUA RELAÇÃO INTRÍNSECA COM O ABRIGO PARA REFUGIADOS:

A escola estadual Raimunda Nonato Freitas Silva, localiza-se no bairro Santa Tereza, o mesmo bairro onde encontra-se o abrigo, que antes era temporário, hoje se tornou um refúgio para os venezuelanos. Uma das características marcantes do abrigo é que ele destinado apenas para homens sozinhos. Deste modo, a busca pela continuação dos estudos tem crescido nas escolas pública de ensino regular na capital roraimense, sobretudo, na educação de jovens e adultos (EJA) já que, para a classificação em emprego formal, o ensino médio completo torna-se um fator determinante no currículo. Segundo a assessoria de comunicação social do Ministério da educação (MEC) o próprio Ministério da Educação, em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), realizou, em janeiro de 2019 uma força-tarefa para normalizar a documentação escolar de crianças venezuelanas que necessitem realizar matrículas em escolas brasileiras. Por meio de uma prova simulada, as crianças puderam ser avaliadas e niveladas para ingressar na rede de ensino brasileira. Desde modo, a inserção dessas crianças caracteriza hoje o



ensino público de Roraima pluralizado em idiomas, ideias, culturas etc. Já no ensino de jovens e adultos (EJA) obtivemos respostas acerca do nivelamento feito com os imigrantes que reservaram suas noites para dar continuidade a sua formação escolar.

Figura 01: Localização da escola e do abrigo para refugiados e sua respectiva metragem.



Fonte: elaborado pelos autores. 2020

ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA NA MODALIDADE EJA – ENSINO DE JOVENS E ADULTOS DA E.E RAIMUNDA NONATO FREITAS SILVA EM BOA VISTA-RR:

Nesta seção, apresentaremos a fala de um(a) professor(a), que deu o consentimento para a produção deste texto. Optamos por incluir longos trechos das respostas, pois consideramos que serão importantes para embasar nossa análise. Parte de nossas premissas são encontradas em Bevenides (1996), quando afirma que ao discutir os valores democráticos, não basta educar para a tolerância e para a liberdade, sem o forte vínculo estabelecido entre igualdade e solidariedade, pois esta implicará o despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça.



Quando perguntamos “Quais metodologias didáticas você utiliza em sala de aula, quando hoje encontram-se grupos pluralizados, sendo eles de nacionalidade brasileira e outros oriundos da Venezuela, país pelo qual encontra-se em crise, a professora se mostrar otimista, porém preocupada com a atual conjuntura da EJA, sejam eles nos materiais didáticos que a escola disponibiliza a questão de socialização entre imigrantes e brasileiros.

Os trabalhos temáticos que nós trabalhamos, que são sobre a cultura e a culinária dos países das Américas, eles se identificaram bastante com a questão da culinária. Mas em especial na sala do Wany específico nós trabalhamos os países da Europa, continente asiático e os conteúdos programáticos que estão no conteúdo deles, e também as questões ambientais, globalização e meio ambiente. Porém o Wany em nenhum momento ele apresentou o seminário, ele não conseguiu apresentar o seminário, eu dei os temas, mas ele não participou da apresentação, então eu tive que passar outro trabalho avaliativo para ele, diferenciado. No show de talentos que nós tivemos, muitos dos alunos que são considerados “problemáticos” que estão envolvidos com a justiça, com a questão das drogas, e esses alunos se identificaram bastante e participaram bastante na apresentação cultural, e a Educação de Jovens e Adultos deveria promover mais projetos interativos que possam socializar e resgatar o lado cultural deles, de mostrar o dom artístico deles, o canto a dança, a poesia, tivemos próprias produções de poesias feitas por eles mesmos, foi bem interessante.

Quando perguntamos “Sabe-se que com a questão da imigração Venezuelana para o estado de Roraima, tem estimulado a entrada de refugiados nas escolas públicas, ao seu ver, a EJA tem sido uma porta de acesso para aqueles que emigram?” A professora se mostrar solidária a questões voltadas a imigração e ao mesmo tempo indignada pelo descaso quanto a entrada dos discentes no âmbito escolar e projetos voltados para este público.

Na questão da imigração, a gente pode estar observando dois pontos. No caso da Educação de Jovens e Adultos, eu tenho um aluno, venezuelano que faz o 9º ano, e assim, ele tem uma grande dificuldade até mesmo de relacionamento com os colegas, a própria comunicação, as atividades dele, ele se esforça, mas ainda as dificuldades voltadas para o espanhol. Então é bem dificultoso o trabalho do professor em sala de aula com os alunos imigrantes, que é outro idioma, tem a questão cultural deles, tem toda uma relação. Para falar em relação aos questionamentos do ensino básico normal (Regular) a gente tem vários alunos estrangeiros, não apenas os venezuelanos, mas alunos Guyaneses, Colombianos. Então é uma diversidade de imigrantes dentro do nosso estado.

Quando perguntamos sobre “Os questionamentos hoje em sala de aula pelos próprios alunos, você encontrou desafios quando se trata de Ensino de Jovens e Adultos Imigrantes?” a professora demonstra preocupação por a Modalidade e ensino de Jovens e Adultos encontrar

Acredito que deveria ter um trabalho, um acompanhamento, uma triagem antes desses alunos chegarem na escola, os professores deveriam passar por uma formação continuada de capacitação, porque nós praticamente não estamos preparados para receber essa quantidade de alunos, essa diversidade de alunos de países estrangeiros.



Quando perguntamos “Qual a relação interpessoal deles, alunos Brasileiros com os alunos oriundos de países estrangeiros que hoje são refugiados?” A professora se mostra abalada, pois o espírito humanista das pessoas estar sumindo aos poucos, e hoje na atual situação vemos a oportunidade de nos unir e integralizarmos.

No caso do aluno venezuelano Wany, na sala que ele estuda, ele passa maior parte do tempo em sala de aula. Eu não o vejo assim muito no Intervalo, ele fica ali no “mundinho” dele. Às vezes eu fico cobrando as atividades dele, eu falo até ele conseguir entregar. As vezes ele me faz perguntas referente as aulas de geografia, mas ainda há dificuldade na língua portuguesa, que eu já até comuniquei com os professores e bem grande. No espanhol segundo a professora, ele ainda sim tem dificuldades, de comunicação com os demais colegas.

Quando perguntamos: “Sobre questões de políticas públicas, você consegue visualizar que o ensino de Jovens e Adultos – EJA ainda há uma grande ruptura no que diz respeito tanto a qualificação de professores quanto aos alunos? Pelo fato de se encontrar um público totalmente pluralizado, cabe destacar que requer uma atenção especial?”.

O(a) professor(a) se mostra bastante otimista e apreensiva, por conta dos diversos fatores encontrados não só hoje na modalidade de ensino (EJA) que dificulta muitas das vezes o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, mas que se estende desde o processo inicial. Portanto o(a) professor(a) propõe soluções.

Sim, a gente precisa de uma formação continuada de maiores investimentos de políticas públicas voltadas para receber esse aluno migrante que vem de países estrangeiros, mas precisamos sim, da formação continuada, até porque eu já estou a bastante tempo no estado, desde 2012 nos nunca fizemos formação continuada em área nenhuma, quando eu entrei no estado, já entrei graduada, com especialização, e desde lá eu não participei de nenhuma formação continuada do Estado. O estado não promoveu nenhuma formação continuada para professores. E nenhum parâmetro voltado para a questão educacional. Então, quando se oferece curso de capacitação, não dá com o horário do professor, do choque nos horários, é bem dificultoso até mesmo para a escola liberar o professor para fazer os cursos, é bem difícil, é bem criterioso. O último curso que fiz foi fornecido pela universidade Federal, no qual aconteceu na Semana da Geografia e não pelo Governo do Estado. Portanto é preciso que o governo faça políticas públicas voltadas para a questão da formação continuada de professores da EJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pensamentos da professora de Geografia da escola Estadual Raimunda Nonato Freitas Silva resultaram em declarações de grande valor para compreendermos o atual processo de ensino e aprendizagem das escolas estaduais de Roraima que compõe o ensino de Jovens e Adultos.



Percebemos perspectivas ideológicas que nos dá uma ideia sobre as futuras entrevistas com professores de Geografia e de outras disciplinas das outras 12 escolas que disponibilizam a Modalidade no estado. Teceremos mais alguns comentários sobre as colocações da professora antes das considerações finais.

Ao ser questionada sobre quais metodologias didáticas são utilizadas em sala de aula, a professora alega ter várias, a começar pela falta dos próprios matérias que hoje sabe-se que no ensino de jovens e Adultos – EJA, o processo de ensino e aprendizagem é totalmente diferente do método de ensino para alunos matriculados no ensino regular. A professora demonstra ter conhecimento desses saberes, e demonstra satisfação em dá continuidade ao trabalho didático em sala de aula, pois muitos que estão em sala de aula, querem consigo o conhecimento e a oportunidade de poder ter acesso a novos conhecimentos.

Quando perguntamos sobre a relação interpessoal deles, alunos brasileiros com os alunos oriundos de países estrangeiros que hoje são refugiados a professora demonstrar tristeza, pois no âmbito escolar as coisas certamente deveriam ser diferentes do que se encontra do lado de fora da escola. A escola como lugar onde gere o conhecimento, criatividade e mais do que tudo a criticidade, tem se deixado levar pelo individualismo. Paulo Freire no livro pedagogia da autonomia fala sobre o professor, que no ato de ensinar, deve ser crítico, critico no ponto de saber mediar questionamentos que pode até parecer ingênuos, mas que trazem uma reflexão de grande valor:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. (FREIRE, 1997 p.17)

De qualquer forma, as falas revelam um processo que ainda se repete por muito tempo, sendo eles pela falta de estrutura de livros didáticos voltados para a modalidade EJA e hoje com a atual conjuntura, a formação continuada de professores para a recepção de alunos oriundos de outros países. Assim como nossa pesquisa, a entrada de imigrantes nas escolas públicas ainda é recente em Roraima e, apesar de nos declararmos favoráveis a uma implementação que integrem e interaja com todos os meios, é preciso compreender o que pensam os sujeitos envolvidos, sobretudo aqueles do ensino de Geografia.



Este estudo evidenciou algumas questões envolvendo a entrada de imigrantes na modalidade EJA – ensino de jovens e Adultos em Roraima. Com início de uma trajetória de pesquisa, sabemos que o ensino deverá aparecer com mais ênfase, ao longo do processo de pesquisa, mas neste momento não conseguimos nos desvincular do que ocorre na unidade escolar. Acreditamos que o ensino de Geografia tem uma grande importância no contexto de unificar as pessoas e fazer com a integralização dos países sejam pautados. Para Brasil (2004) a escola pública tem como compromisso oportunizar condições para sua clientela construir conhecimentos, atitudes e valores, contribuindo na formação de cidadãos críticos, éticos e participativos nos contextos que integram. As escolas que hoje compõe esta modalidade, são necessariamente importantes e estão geralmente instaladas em áreas periféricas da cidade de Boa vista, são vistas por parte da sociedade como um lugar no qual pessoas tenha a oportunidade de completar os estudos que por algum motivo no passo foi estagnado. A ideia de manter a modalidade hoje ainda é bastante discutida, já que para muitos o analfabetismo não existe no Brasil. Porém a diversos fatores que, mencionados neste trabalho mostra o quanto é importante hoje, está modalidade de ensino para jovens e Adultos.

É preciso avaliar os parâmetros que de certa forma vão contribuir positivamente no âmbito escolar da EJA, desde a matérias didáticos quanto a processos de formação continuada para professores que atuam nas diversas modalidades. Do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e coletivo, os alunos em geral ainda deixam a desejar, pelo fato de hoje a imigração ser vista com um problema para as pessoas que estão recebendo refugiados hoje em Roraima, muitos dos problemas sociais que já se encontravam visivelmente em Boa vista- RR hoje a imigração venezuelana tem carregado em si o peso da desigualdade junto com problemas sócios espaciais. Observando a comunidade que carrega em si as mais diversas culturas, costumes, características vai aos poucos perdendo espaço. De maneira geral, percebemos que a Geografia vem resistindo nas mãos de alguns professores que sabem o quão importante é o debate acerca do mundo, que nos leva a perceber o quanto a humanidade visualiza a si mesma de maneira vertical, generalizando a violência sem ao menos ter a percepção de saber que vários fatores vão influenciar para que o comportamento humano se propague desta forma. Para tanto, percebemos a necessidade da ampliação de uma educação plural.

Tendo em vista que o governo do estado tem nas mãos as condições para conduzir diversas políticas educacionais voltadas ao imigrante que hoje frequenta as escolas públicas como discentes,



acreditamos que mais professores/as não só de Geografia precisam se pronunciar, e revelar que tipo de educação produzem nestas escolas e sempre propor soluções, para o investimento em projetos políticos pedagógicos e formação continuada para o corpo docente em geral, pois quem mais sabe dos problemas e dificuldade hoje enfrentados na escola é o professor e o aluno.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno 1 - *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília – DF, 2004 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf)> Acesso em: 03/09/2020.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. *Lua Nova: Revista de cultura e política*, n. 38, p. 223-237, 1996.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BENEVIDES, Fernanda Borges Neto; VLACH, Vânia Rúbia Farias. O Ensino de Geografia em classes de EJA: um diagnóstico. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*. São Paulo, p. 1.773-1.786, 2005.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 1999. Disponível em: [https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ven/sp\\_ven-int-const.html](https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ven/sp_ven-int-const.html) acesso em: 19 de junho. 2019.
- OLIVEIRA, Sebastião Monteiro et al. *A educação de jovens e adultos em tempos de incertezas: debates contemporâneos*. Soul Editora, 2019.
- SPINDEL, Cheywa R. *Homens e máquinas na transição de uma economia cafeeira: formação e uso da força de trabalho no Estado de São Paulo*. Paz e Terra, 1980.
- UIS.Stat. **UNESCO Institute of Statistics**. <<http://data.uis.unesco.org/>>. Acesso em: 15 de maio. 2019.
- UNESCO, MEC. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos-V CONFINTEA. **Brasília: MEC**, 2004.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



## Grupo de Diálogo 06: Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos

### **Cozinha Sustentável: vivências de extensão na comunidade de Lajedinho, Barrocas Bahia**

Gildásio Santos de Jesus, IFBAIANO Campus Serrinha, [gildasiosantos.13@gmail.com](mailto:gildasiosantos.13@gmail.com);

Letícia Caribé Batista Reis, IFBAIANO Campus Serrinha, [leticia.reis@ifbaiano.edu.br](mailto:leticia.reis@ifbaiano.edu.br).

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire.

#### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relatar as vivências em um projeto de extensão realizado com o Grupo de Mulheres “Delícias da Terra” da Comunidade de Lajedinho, município baiano de Barrocas. Este projeto foi executado por docente e discente bolsista, do curso Técnico em Agroindústria PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do IFBAIANO campus Serrinha.

Conceitualmente a extensão é o desenvolvimento de uma ação de uma instituição de ensino junto à comunidade, levando à população externa o conhecimento científico adquirido com o ensino e a pesquisa. A extensão tem como objetivo que, todo conhecimento gerado pela instituição de ensino tenha como finalidade a transformação da realidade social, intervindo em suas deficiências e não se limitando apenas a formação dos seus alunos. Com este relato de experiência, pretende-se mostrar que a participação ativa do estudante do Proeja, em projetos de extensão, despertou o interesse pelos estudos, contribuindo para o crescimento profissional, além de que, percebeu-se que a interação com a comunidade e a busca de ações de intervenção e conquista de melhores resultados, promove a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades e direitos.

O Grupo de Mulheres é responsável pela produção de sucos, polpas de frutas, doces diversos, beijos, geléias e pasta de amendoim com o objetivo de geração de renda para a comunidade da qual fazem parte, sendo assim, o projeto teve como objetivo aprimorar o processo



de produção de alimentos, tanto estimulando o aproveitamento integral e desenvolvimento de novos produtos, bem como empoderando-as no sentido de construir o pensamento crítico em torno da promoção da alimentação saudável. É importante desenvolver na população a consciência de que a sustentabilidade é um processo que visa suprir as necessidades básicas dos seres humanos, sem comprometer as gerações futuras e sem agressão ao meio ambiente. As ações envolviam desenvolver eventos ligados a comunidade a fim de gerar conhecimento e desenvolver técnica de aproveitamento integral de alimentos além de possibilitar uma maior integração e aproximação das mulheres envolvidas no projeto, fortalecendo o empoderamento feminino e a valorização da autoestima e autoconhecimento. Vale ressaltar que o foco das ações educativas relacionado a hábitos alimentares é atribuído as mulheres, já que as mesmas, frequentemente, e, quase exclusivamente, estão presentes nos momentos das refeições em família e, mais especialmente, por acreditar que a maioria é agente importante no processo de promoção e manutenção da saúde no âmbito familiar (GAMA et al., 2017).

Sabe-se que o PROEJA, é um programa voltado para alunos trabalhadores com saberes e experiências advindas de seu cotidiano de trabalho, e essa característica foi fator fundamental para uma melhor interação com a comunidade. Ao final da execução do projeto foi perceptível que as intervenções tiveram rendimento satisfatório em relação aos conteúdos trabalhados, pois ocorreram inúmeros questionamentos e relatos de casos, demonstrando, desta forma interesse pelos temas abordados. Esta é uma experiência que permite a articulação entre ensino-pesquisa-extensão e o desenvolvimento local, em que os trabalhadores-alunos do PROEJA e seus saberes são centrais ao processo.

Em projeto desenvolvido pela Escola Estadual Técnica Agrícola (EETA), da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, alunos do PROEJA trabalharam com o aproveitamento da fécula de batata doce em bebidas lácteas. Os alunos que o desenvolveram são oriundos de uma região de plantio da batata doce, cujo preço de mercado é muito baixo. Tinham como objetivo descobrir alguma forma de agregar valor ao produto. A pesquisa na escola levou-os a descobrir como extrair a fécula e, posteriormente, utilizá-la em bebidas lácteas. A pesquisa tem sido alvo de interesse de prefeituras das regiões produtoras. A experiência é um bom exemplo de que o ensino médio, principalmente quando acolhe jovens e adultos trabalhadores, também pode ser lugar de pesquisa. (FRANZOI et al., 2010).





Nas experiências citadas, as pesquisas realizadas só foram possíveis pela valorização dos saberes que os alunos trazem das suas comunidades e pela consideração das relações sociais de trabalho. Se o saber da experiência é incompleto, assim também o é o saber teórico. Do encontro destes dois saberes abre-se um feixe de possibilidades para o qual a escola tem que estar atenta (FRANZOI et al., 2010). Portanto, esse relato de experiência tem por objetivo demonstrar a importância da inserção do ensino, pesquisa e extensão no ambiente de ensino-aprendizagem do aluno do PROEJA, aproveitando os saberes dos trabalhadores e do trabalho para dar reconhecimento a atividades desvalorizadas socialmente.

## DESENVOLVIMENTO

Tratou-se um estudo descritivo, de natureza qualitativa, realizado em campo, que envolveu Grupo de Mulheres Delícias da Terra, da comunidade de Lajedinho, município baiano de Barrocas, Bahia. O método escolhido enfatiza a real participação do público-alvo preconizada pela pesquisa-ação. A execução do trabalho contou com duas etapas distintas, porém complementares:

I Etapa: Visita à comunidade para a apresentação do projeto e do cronograma de atividades; Após a abertura das atividades, realizou-se visita de diagnóstico com aplicação de questionários semiestruturados, para verificar o conhecimento inicial do grupo sobre os conteúdos que seriam abordados durante as oficinas;

II Etapa: Realização de oficinas orientadas por dinâmicas de grupo, explicações teóricas e práticas sobre os temas: “Aproveitamento integral dos alimentos”, “Empoderamento Feminino” e “Alimentação Saudável” (BRASIL, 2004) para discussão de problemas (esclarecimentos de dúvidas e trocas de experiências). As atividades em grupo também ocorreram para estimular e sensibilizar o trabalho em equipe na comunidade (Figura 01).

No dia da visita, além do bolsista, compareceram mais alunos voluntários, que se mantiveram até o final das atividades com assiduidade e comprometimento. O trabalho contou com a participação de treze mulheres na faixa etária de 18 a 52 anos. Como resposta ao questionário, foi mostrado que 60% das mulheres conheciam sobre aproveitamento integral dos alimentos, mas não

aplicavam na produção de alimentos. A educação e o treinamento dos manipuladores são as melhores ferramentas para assegurar a qualidade da alimentação (OLIVEIRA, 2008).

Como metodologia para os treinamentos, foram realizados jogos educativos que faziam associações das respostas por meio de imagens e caça-palavras, notando-se um processo de facilitação no momento de fixar os conteúdos. Além das brincadeiras, foram realizadas aulas práticas com preparações envolvendo aproveitamento integral dos alimentos, as quais despertaram o interesse dos participantes, pois os mesmos tinham um estigma a respeito da aparência e sabor desses alimentos como podemos observar nos pronunciamentos a seguir: “Será que fica gostoso mesmo?”; “Dá pra perceber que usa as cascas?”; “Usar os restos?”. Além disso, foram oferecidos cursos sobre Empoderamento Feminino onde as mulheres sentiram-se mais seguras para lançar os produtos no mercado com qualidade e segurança.

**Figura 01.** Atividades em grupo com as mulheres da Comunidade de Lajedinho, Bahia



Na sociedade contemporânea quando as novas tecnologias da comunicação e da informação aceleram o que convencionalmente se traduz como desenvolvimento, algumas conquistas sociais ainda são celebradas como a de tentar recuperar perdas históricas e sociais, como a luta das mulheres. No mundo pobre e em particular nas cidades, as mulheres tornam-se cada vez mais participantes economicamente, agindo no mundo do trabalho para além da esfera doméstica, e contribuindo de forma muito evidente para a sobrevivência familiar. Nesse sentido, entende-se a importância da extensão ao realizar constantes ações educativas (NOBRE, 2003).



Após a realização dos treinamentos com a comunidade, observaram-se dificuldades e potencialidades. Quanto às dificuldades, ressaltam-se as limitações pela falta de matérias-primas para diversificar a produção, falta de incentivo do governo, dentre outros. Como potencialidade, notou-se a satisfação das mulheres diante da possibilidade de se capacitar, aprender, dialogar e ensinar sobre temáticas que são relevantes à sua realidade, sendo demandadas e entendidas como formidáveis a elas e que estão alinhadas com a proposta de promoção do desenvolvimento sustentável. Nessa perspectiva, as atividades educativas não se restringem a uma mera transferência de conhecimentos sobre determinado assunto, mas sim a troca de saberes, incluindo uma maior sensibilização sobre os temas abordados, a partir dos testemunhos de vida, que emergem ao longo do processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 1987).

Vale ressaltar que as receitas foram executadas com sucesso, e todos os participantes desenvolveram, juntos, um caderno de receitas. O curso favoreceu aos participantes, maior domínio sobre o aproveitamento integral dos alimentos, capacitando-os a aproveitá-los, conservando ao máximo o valor nutritivo. A formação de multiplicadores proporcionará à comunidade, um meio de utilizar os alimentos de forma sustentável.

Ao final desta vivência foi notável o quão construtivo e produtivo foram estas trocas de experiências entre a comunidade e os alunos, pois as orientações transmitidas de maneira lúdica foram repassadas para os familiares e conhecidos, gerando multiplicadores do conhecimento. Quando os participantes visualizavam as imagens de desperdício de alimentos e alimentos contaminados eles conseguiam fazer associações de situações semelhantes o que acabavam por passar adiante o aprendizado adquirido.

Os alunos do PROEJA perceberam que, naquele momento, estavam diante de um cenário que os beneficiariam no processo ensino-aprendizagem com atividades que extrapolariam o ambiente escolar, oportunizando a expansão do conhecimento adquirido em prol da comunidade em que viviam. Nesse sentido, percebeu-se que a construção do agir, saber e fazer estão intimamente ligados e que deve ser trabalhada continuamente, pois não é um fim em si mesmo, mas um processo em permanente construção. É importante manter esse diálogo permanente do saber acadêmico, com o saber popular, representado por essas mulheres, que são mestras na tradição, na transmissão também de conhecimentos.



Por meio da realização de projeto de extensão como estratégia para subsidiar o processo ensino-aprendizagem dos discentes do PROEJA, teve-se a oportunidade de refletir que a ação docente vai além de conhecimentos teóricos e práticos, mas perpassa pelo âmbito do compartilhar esses conhecimentos, de reconhecer fragilidades, de estabelecer um compromisso com a sociedade, de desenvolver potencialidades, de enfrentar suas limitações, de constatar que não se sabe tudo, mas que juntos, docentes, discentes e a comunidade, podem ir além do que foi aprendido em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência mostrou que as atividades extensionistas configuram-se como um excelente meio de otimização do processo ensino-aprendizagem e deve ser adotado pelas instituições de ensino médio da educação profissional técnica, sobretudo, na educação de jovens e adultos. O projeto de extensão cria um elo entre a formação teórico-científica e a realidade da comunidade, levando o estudante a fazer correlações entre o referencial teórico e as situações do cotidiano, este momento possibilita a aplicação de conceitos abstratos em situações concretas.

A formação de multiplicadores sobre os temas abordados, proporcionou à comunidade, um meio de utilizar esses alimentos de forma sustentável, colaborando ainda em outros aspectos como a redução da produção de lixo orgânico; o beneficiamento da renda familiar, a partir da conscientização para a redução do desperdício e o aprendizado de novas técnicas de preparo para enriquecer a dieta diária.

A sensibilização e estímulos através de práticas educativas interessantes e prazerosas constituem uma ferramenta valiosa, proporcionando aos discentes a sensação de dever cumprido e a motivação de querer sempre aprender mais e repassar este conhecimento adiante a fim de contribuir na melhoria de vida de mais pessoas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Legislação. Resoluções. Resolução nº 216, de 15 de setembro de 2004: dispõe sobre o Regulamento Técnico de Boas



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 381 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional,  
Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento  
Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

Práticas para Serviços de Alimentação. Brasília: Diário Oficial da União; 16 setembro 2004. Seção I, p. 24-27.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Edição, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro – RJ, 1987, p. 38.

FRANZOI, N. L. et al. **Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul**. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, 2010.

GAMA, L. G.; FIGUEIREDO, M. F. A.; ANDRADE, L. T.; CALIXTO, J. E. C.; LIMA, Y. G. S.; LACERDA, P. P. S.; CARVALHO, E. S. A tua ação em sustentabilidade: Aproveitamento Integral dos alimentos. **Revista Práxis: saberes da extensão**, João Pessoa, v. 5, n. 8, p. 61-70, jan./abr., 2017.

NOBRE, M. **As mulheres e a economia solidária**. In: CATTANI, D. A. (Org). A outra economia é possível. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. p. 205-211.

OLIVEIRA, C. C. A. BERNARDO, S. J. SARAIVA, J.M. **Formação para Agentes de Merendeira da Prefeitura Municipal de Buíque - PE**. In: JEPEX, 2008, Recife, PE.

OLIVEIRA, R. C., LIMA, D. E. S. **Fruta pão: uma alternativa alimentar**. In: JEPEX, UFRPE. 2007, Recife, PE.

SILVA, M. M. A.; HENRIQUE, A. L. S. **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal, RN: IFRN, 2010.



## Grupo de Diálogo 06: Educação Profissional no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos

### Os desafios da educação ambiental no ensino de jovens e adultos

Katinei Santos Costa, SEED; Secretaria Municipal de Educação, [katineicosta@gmail.com](mailto:katineicosta@gmail.com);  
Márcia Maria de Jesus Santos, Instituto Federal de Sergipe, [marmjsantos@gmail.com](mailto:marmjsantos@gmail.com).

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire.

#### INTRODUÇÃO

A preocupação com os problemas ambientais causados pelo uso irracional da natureza e com o futuro da vida no/do planeta fez com que surgisse a necessidade de desenvolver uma consciência crítica das ações do homem no meio, como também a necessidade de preservar o meio ambiente. A educação tem fundamental importância na formação intelectual e no desenvolvimento de práticas sociais que preservem os recursos naturais. A escola é o espaço de diálogo e de disseminação de conhecimento que tem como objetivo promover a conscientização ecológica.

Com o propósito de refletir sobre a problemática ambiental e o papel da Educação Ambiental nas escolas e como ações escolares e domésticas do cotidiano dos alunos podem contribuir para a formação de uma sociedade consciente, o presente trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Tobias Barreto, localizada no município de Tobias Barreto – SE, com os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do ensino médio.

Para alcançar os objetivos propostos foram realizadas leituras bibliográficas, discussões em grupos que provocaram uma reflexão crítica nos alunos sobre suas ações individuais e coletivas, e como essas contribuem para a degradação ambiental. Como também, refletir sobre o processo de produção capitalista e as consequências do consumo exacerbado que põe em risco a existência da humanidade.

Diante da emergência de mudar as ações e valores da comunidade escolar, como proposta metodológica foi desenvolvido o Projeto Escola Verde a partir da realização de oficinas pedagógicas para promover uma conscientização coletiva e a prática da reutilização de resíduos sólidos. A



Educação Ambiental no ensino da EJA do ensino médio se desenvolveu a partir da prática pedagógica associada a vivência dos alunos para se criar uma mentalidade crítica do uso e da conservação do planeta que assegure o bem-estar e a existência humana.

## DESENVOLVIMENTO

A questão ambiental tem se intensificado nos discursos e nas pesquisas acadêmicas diante do avanço dos problemas ambientais gerados pelo uso desordenado da natureza pelo homem, sem se preocupar com a vida no/do planeta. Com o avanço tecnológico e o aumento exacerbado do consumo, o homem degrada os recursos naturais e produz resíduos que alteram e destroem o planeta para gerar riqueza. Diante dessa preocupação com os problemas gerados pela ação predatória do homem sobre o meio ambiente, surgiu a necessidade de se formar uma nova consciência quanto ao uso dos recursos naturais e de se criar hábitos de consumo consciente que preservem a natureza para garantir as necessidades das gerações futuras.

A conscientização ecológica é uma ação que está ligada a educação, pois é através dela que o homem encontra formas de se relacionar com a natureza e para se viver em sociedade, então é desse consenso quanto a necessidade de mudanças de mentalidade para preservar a natureza que surgiu as ações educativas nas instituições que levou a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil através da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Em seu Art. 1º, a Lei assim define Educação Ambiental:

Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

E ainda define que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Brasil, 1999). Nesse sentido, é através do processo educativo, formal ou não, que o homem desenvolve a capacidade de se apropriar do espaço em seu próprio benefício, e a Educação Ambiental tem como objetivo trazer a reflexão sobre o meio ambiente, a fim de contribuir com a preservação e utilização sustentável dos recursos naturais. Conforme o Ministério do Meio Ambiente,



A Educação Ambiental tem como objetivo contribuir para a conservação da biodiversidade, para a auto realização individual e comunitária e para a autogestão política e econômica, através de processos educativos que promovam a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida (MMA, 2001, p. 18).

A EA associada a educação vem contribuir com a conscientização da necessidade de se preservar o meio ambiente desde as séries iniciais, visando a construção de valores e práticas sustentáveis de utilização dos recursos naturais. É o chamado da sociedade em geral para a formação de uma nova sociedade, preocupada com o uso racional da natureza, com a necessidade de se repensar a relação do homem com a natureza, que historicamente se deu de forma predatória com o propósito de produzir riqueza em detrimento da miséria do planeta. Nesse sentido, a educação ambiental é um instrumento de formação e conscientização do uso sustentável da natureza em todos os níveis do processo de aprendizagem na escola e fora dela. Segundo Drew (2005, p. 89),

A Educação Ambiental não deve ser entendida como um tipo especial de educação. Trata-se de um processo longo e contínuo de aprendizagem de uma filosofia de trabalho participativo em que todos: família, escola e comunidade, devem estar envolvidas. O processo de aprendizagem de que trata a Educação Ambiental, não pode ficar restrito exclusivamente à transmissão de conhecimentos, à herança cultural do povo às gerações mais novas ou a simples preocupação do educador inserindo em seu contexto social. Deve ser um processo de aprendizagem centrado no aluno, gradativo, contínuo e respeitado de sua cultura e de sua comunidade (DREW, 2005, p. 89),

Segundo Moreira (2002) a principal função da Educação Ambiental é a formação de cidadão conscientes, preparados para a tomada de decisões e atuantes na realidade socioambiental, comprometidos com a vida, o bem-estar de cada sujeito e da sociedade, tanto em nível global como local. Assim, o ensino sobre o meio ambiente deve contribuir principalmente para o exercício da cidadania, estimulando a ação transformadora além de buscar aprofundar os conhecimentos sobre as questões ambientais e de estimular a mudança de comportamento e a construção de novos valores éticos menos antropocêntricos (BERNA, 2004, p. 18).

A Educação Ambiental busca contribuir para a formação de cidadão conscientes de sua responsabilidade com a preservação do planeta e comprometidos com o bem estar das gerações do presente e do futuro. Conforme Loureiro (2012) a educação é feita por atores, todos sendo sujeitos de seus processos educacionais, com suas identidades e individualidades respeitadas,





podendo deste modo enxergar e construir seu próprio conhecimento baseado na sua própria realidade.

A educação associada a EA pactua com a formação de cidadão que possam contribuir para o equilíbrio entre homem e natureza, e deve ser desenvolvida em todos os lugares e por todos, mas a escola tem um papel primordial. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no artigo 225, inciso do VI parágrafo, deve se promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente. E ainda, afirma que:

Todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente correto, bem se uso comum do povo e essencial a sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e a coletividade o dever de defender e preservá-lo para os presente e futuras gerações (BRASIL, 1988).

A Educação ambiental deve levar o educador e o educando desenvolver ações e reflexões para compreender a problemática ambiental e criar ações que possam buscar soluções para possíveis problemas. Conforme, Vilmar Berna (2004, p. 30) o Educador ambiental deve procurar colocar os alunos em situações que sejam formadoras, como por exemplo, diante de uma agressão ambiental ou conservação ambiental, apresentando os meios de compreensão do meio ambiente está em toda a nossa volta. Segundo o autor a educação não tem significado se estiver dissociada da realidade, mais importante que dominar informações sobre um rio ou ecossistema da região é usar o ambiente local como motivador.

Dessa forma, a educação é fundamental para a promoção do desenvolvimento sustentável, abordando questões ambientais e de desenvolvimento da sociedade capitalista, bem como estimulando a mudança de hábitos que possibilite uma melhor qualidade de vida. A Educação Ambiental compreende um conhecimento interdisciplinar teórico/prático/teórico cujo objetivo é a reflexão sobre o meio ambiente, a fim de criar uma consciência de preservação e utilização sustentável do espaço natural.

A problemática ambiental está cada vez mais presente nos discursos acadêmicos e na mídia, há uma alerta constante que põe em risco a vida do/no planeta. A educação tem papel fundamental nesse processo de conscientização da população para o uso sustentável da natureza. O desafio que se coloca é trabalhar a Educação Ambiental em turmas de Jovens e Adultos do ensino médio, de



forma contextualizada e participativa, cujo objetivo é criar uma consciência ecológica a partir da reflexão coletiva e individual da contribuição desses sujeitos com o planeta.

Cabe ao professor estimular a reflexão acerca de valores e atitudes cotidianas dos educandos para que eles se reconheçam como sujeitos críticos e atuantes. Segundo Loureiro (2012) o educador deve adotar procedimentos da educação ambiental que levem os educadores e educandos a conhecer e reconhecer a realidade, e assim refletir e criar ações que articuladas aos diversos saberes possam buscar possíveis soluções para os problemas, ou seja, o educando deve compreender o ambiente como um todo, em sua complexidade e totalidade; e assegurar e enriquecer as ações coletivas e organizadas.

Segundo o autor a Educação Ambiental tem como categorias chaves: conscientizar, emancipar e exercer a cidadania, e a conscientização é vista como um comprometimento com a transformação de uma sociedade injusta e desigual. Dentro desse contexto, buscou-se primeiro a reflexão de todo o processo de produção capitalista que tem como objetivo a expropriação dos recursos naturais para produzir riqueza. Dessa forma, compreender a produção do espaço a partir dos paradigmas: lucro x natureza, em que se evidencia com o consumismo exacerbado que gera um acúmulo de resíduos que poluem e degradam o meio ambiente.

Essa reflexão levou os alunos a perceberem que as suas ações no coletivo contribuem e alimentam esse sistema econômico que é a causa dos inúmeros problemas ambientais, se criou uma consciência ecológica que provocou uma inquietação quanto as suas ações cotidianas e ao mesmo tempo uma angustia diante da não superação desse sistema que degrada o meio ambiente e coloca em perigo a existência humana. Diante desse conflito chegou-se a conclusão que era preciso disseminar esses conhecimentos e possibilitar a conscientização coletiva da escola, pois só será possível uma outra sociedade se as mudanças forem coletivas, se provocar processos de mudanças sociais e culturais que visem o uso sustentável do planeta.

Se há uma urgência em mudar os valores e padrões de consumo e de uso da natureza, tem de começar agora, a partir da sala de aula, tem de se formar indivíduos capazes de reconhecer os problemas ambientais e desenvolver a capacidade de agir sobre eles em suas comunidades. Então surgiu o Projeto Escola Verde que tem como proposta desenvolver ações na Escola Estadual Tobias Barreto e na comunidade para minimizar os impactos ambientais. No primeiro momento foi realizada



visitas empíricas e o levantamento dos principais resíduos sólidos produzidos no município, em seguida os alunos elaboram oficinas de reciclagem desses resíduos. No momento seguinte eles apresentaram para a comunidade escolar o resultado das atividades e apontaram as principais problemáticas ambientais do município.

O município de Tobias Barreto apresenta uma dinâmica comercial que atende vários municípios do estado de Sergipe e da Bahia, com destaque para a produção de artesanatos, tecidos e confecções. São várias fabricas de artigos de cama, mesa e banho que utilizam como matéria prima o tecido, e ao longo dos anos essa atividade gerou uma problemática ambiental, pois as sobras dos tecidos eram despejadas em terrenos baldios ou as margens de rios, de acordo com a pesquisa ainda permanece essa prática em algumas unidades. Diante da problemática os alunos desenvolveram a oficina “O que fazer com o retalho?”, na qual eles produziram vários objetos com as sobras de tecidos ou reaproveitam tecidos velhos para confeccionar objetos de decoração.

As vias de acesso a cidade são em sua maioria são precárias, por conta dos buracos e da má qualidade do asfalto, que tem como consequência uma rotatividade constante de pneus nos veículos, gerando um acúmulo significativo desse material em terrenos baldios e nas oficinas de carros. Nesse contexto, um segundo grupo propôs a reutilização dos pneus para arborizar o ambiente escolar, como também de latas de alumínio e de sobras madeiras.

Ao analisar os resíduos sólidos produzidos pela população, foi identificado uma quantidade muito grande de garrafas pets, de latas, de caixas de papelão, que é um material reutilizável pelas próprias indústrias, e uma boa parte é coletado pelos catadores de lixo que sobrevivem dessa atividade. Nesse sentido, o grupo propôs uma oficina pedagógica na qual desenvolveu vários jogos lúdicos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais.

Um outro material encontrado em grande quantidade foram caixotes, devido a dinâmica da feira livre e do intenso comércio, há o fluxo intenso de verduras e legumes. A madeira é um material que demora para se decompor no ambiente e pode ser reutilizado de maneira sustentável na produção de móveis e objetos de decoração. A “Oficina Casa Sustentável” trouxe como proposta utilização do caixote na decoração de festas e para a produção de móveis, como também a reutilização de garrafas pets, de papel, de embalagens de vidros e caixas de papel para produzir objetos de decoração.



As oficinas foram planejadas e desenvolvidas pelos alunos que ao refletirem sobre a problemática ambiental relacionaram com a sua vivência e sentiram a necessidade de disseminar o conhecimento para a comunidade escolar com o propósito de provocar mudanças de atitudes e de pensamento sobre as questões ambientais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas ambientais são resultantes do uso irracional da natureza pelo homem que coloca em risco o futuro da existência humana, assim, é emergente a necessidade conscientizar a humanidade quanto ao uso sustentável do planeta e desenvolver novas atitudes e valores que contribuam para a preservação da vida. Dentro desse contexto, a educação assume um papel primordial, como instrumento de formação intelectual e de cidadãos críticos capazes de atuar e interferir nas relações sociais estabelecidas entre o homem e a natureza.

Dessa forma, as discussões e as reflexões realizadas em sala de aula, como também as práticas desenvolvidas pelos alunos contribuíram para o surgimento de novas atitudes e valores ao se utilizar dos recursos naturais, como também de novas práticas de consumo. Podemos afirmar que a Educação Ambiental são metodologias e práticas educativas que podem ser adotadas por qualquer pessoa e nos mais distintos ambientes, e a aprendizagem será mais efetiva se a atividade estiver relacionada às situações vividas pelos alunos.

## REFERÊNCIAS

BERNA, Vilmar. **Como fazer educação ambiental**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Política nacional de Educação Ambiental (PNEA). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2 de abril de 1999. Seção. p. 1- 3.

DREW, David. **Processos interativos homem meio-ambiente**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 168 p.

MMA, Ministério do Meio Ambiente. **Revista Eletrônica em Turismo**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br>. Acessado em 29, Abril 2019.



**Grupo de Diálogo 07: Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios: experiências com comunidades tradicionais e saberes étnico-raciais.**

## **Reflexões para e com uma comunidade quilombola alagoana**

Rafaella Gregório de Souza, Universidade Federal de Alagoas – UFAL,  
[rafaela.gregorio@gmail.com](mailto:rafaela.gregorio@gmail.com).

Anderson Silva Santos, Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Valeria Campos Cavalcante, Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

**Palavras-chave:** Cultura, Tecnologia, Formação, Territórios.

### **INTRODUÇÃO**

O presente relato, nasce após as experiências vivenciadas em um projeto de extensão sobre contos, causos e histórias de uma comunidade quilombola, localizada no interior alagoano. O projeto desenvolvido, teve como tentativa, resgatar a identidade dos moradores de uma comunidade quilombola pertencente a zona urbana, pois, a maioria dos moradores, sobretudo os jovens, não se reconheciam como sendo remanescente Quilombola, ou não sabiam o que isso significava.

Conhecendo essa realidade, buscou-se contribuir com e para estes moradores locais, sobre o resgate cultural, identidade quilombola, culturas e tradições da comunidade. Para isso, consideramos as particularidades locais, sendo um Quilombo urbano, sem representatividade declarada, localizado no interior Alagoano, que tinha carência de projetos que buscassem contribuir significativamente para e com estes sujeitos.

Considerando que as relações étnico-raciais devem e precisam ser discutidas dentro das comunidades quilombolas, o projeto desenvolvido, implementou ações afirmativas, para que os sujeitos desta comunidade quilombola, pudessem vivenciar igualdade de oportunidades em nossa sociedade tão excludente, sobretudo para os sujeitos idosos.

Diante da dimensão desta pesquisa trazemos aqui um recorte, mais especificamente as reflexões vivenciadas durante os caminhos percorridos.



## DESENVOLVIMENTO

Embasados na contextualização de que o termo Quilombo foi tomando novo contorno e chega aos dias atuais como um movimento amplo e permanente que se caracteriza pela vivência de povos africanos que se recusavam à exploração, à violência do escravismo; locais e formas associadas que foram criadas em florestas de difícil acesso, com organização própria, formadas por grupos de resistência (NASCIMENTO, 2008).

Notamos que o Quilombo se caracteriza como um movimento realizado por pessoas não somente negras, mas também marginalizadas da sociedade, e pessoas na qual tem intuito de manter resistência, conservando sua perspectiva de progresso, à medida que acentua a diversidade (SIQUEIRA, 1995).

Especificando o Quilombo que é nosso foco de pesquisa, considera-se que é um quilombo urbano composto, em sua grande maioria, por famílias nucleares (morando juntos pais e filhos), porém existem outras famílias em que vivem juntos os avós, os genros, noras, netos. Destaca-se ainda o grande grau de parentesco entre a maioria dos moradores da comunidade.

A comunidade tem seu perfil histórico similar a tantas outras comunidades remanescentes Quilombolas, na qual, diante da ausência de discussões referente a identidade quilombola, percebe-se haver entre muitos moradores, sobretudo entre os jovens, o desconhecimento sobre a história, e a cultura do Quilombo.

As famílias da comunidade analisada, são compostas por membros sobre determinadas condições sociais e em determinadas porções do território quilombola, compreendido entre os segmentos familiares pais, filhos, netos e avós. Na comunidade, há um número muito pequeno de trabalhadores que são concursados (professores, serviçais, vigilante, bombeiros e garis). Quanto ao nível de escolaridade, 40% tem Ensino Fundamental incompleto, 5% tem o Ensino Médio completo, 50% são considerados Analfabetos e 5% possuem Nível Superior.

No aspecto econômico, o bairro possui um pequeno comércio e percebe-se na comunidade uma forte influência do trabalho informal, por haver significativa quantidade de trabalhadores que não conseguem ingressar no mercado formal.



As famílias da comunidade são na sua grande maioria de baixa renda e muitas sobrevivendo através da agricultura, beneficiárias do programa do governo Federal “Bolsa Família”, como complemento salarial (este condicionado à frequência escolar). Muitos jovens e chefes de família migram em busca de trabalho nos grandes centros urbanos, ficando responsáveis pela manutenção do lar às mulheres e os avós aposentado

Ressalta-se ainda a importância da aposentadoria como fonte de renda entre os moradores da comunidade, estando muitos jovens desempregados na comunidade há muitos trabalhadores informais. Assim, a informalidade representa o sustentáculo de muitas famílias da comunidade.

Como podemos observar, o bairro permanece, há décadas, sem investimento em todos os aspectos, só há um posto de saúde, para atender a toda comunidade, faltam espaços culturais e de lazer. Outro fator agravado pelo descaso dos governantes, no bairro, diz respeito à falta de segurança pública, havendo registro de altos índices de violência, como: furtos, assaltos, roubos, arrombamentos, porte e consumo de drogas, homicídios, porte ilegal de armas, desordem entre outros.

Nas sessões conversas podemos constatar que após um longo período de exclusão na sociedade, estes sujeitos decidem se inserir em atividades culturais na comunidade a fim de recuperar o tempo “perdido”. Nesse momento, a maioria dos idosos/as estão aposentados e com suas “famílias criadas”, mas sobretudo, estão carregados de saberes e experiências adquiridas ao longo da vida.

A esse respeito Freire (1996), relata que seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas as múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Considerando a necessidade de que se resgate a Identidade dos quilombolas da comunidade, compreende-se que os círculos de cultura nos possibilitaram ouvir e debater com os indivíduos da comunidade aspectos referentes às origens e diversidades locais. A nossa intenção com os círculos de Cultura com esses sujeitos foi dar visibilidade à transformação das dimensões concretas da realidade, numa busca engajada do historicamente possível “ou daquilo que impossível tornamos possível em determinado momento histórico” (FREIRE, 2008, p.232).



Esses encontros serviram para o exercício consciente da cidadania, num processo formativo que se configura como atividade humana desenvolvida de forma intencional e diretiva por sujeitos mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2002). Essa escuta deu-se por meio de narrativas de múltiplas vozes que ecoaram num discurso, seja nas sessões conversas com os idosos/as, seja no cotidiano vivenciado na comunidade onde os sentidos foram se construindo e se recriando e os sujeitos teceram “[...] seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano [...]” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 17).

Para compreender as identidades dos idosos quilombolas que participaram desta pesquisa foi importante escutá-los, não simplesmente para decodificar as suas mensagens, mas para compreender os sentidos que foram produzidos em condições determinadas e o que esses sentidos têm a ver com o que é/foi vivido pelos sujeitos, suas experiências, suas histórias de vida.

Compreendemos que, portanto, que o processo cultural da comunidade, provém, sobretudo, de um amplo campo de relações sociais estabelecidas entre os sujeitos da comunidade com a sociedade local, uma vez que acreditamos que é através da cultura, que homens e mulheres criam as regras, possibilitando, a comunicação entre os sujeitos e os grupos que estão inseridos, assim, eles se inserem ao meio podendo modificá-lo.

No caso específico deste grupo social, podemos observar que a ruptura com as tradições dos antepassados foi forjada a partir da hierarquização étnica existente no município que foram forjadas no contexto das relações sociais, leia-se sistema de escravidão em que as relações entre brancos e negros se deram no interior desta sociedade. (RODRIGUES, 2006).

Neste contexto, ao sentirem-se excluídos da sociedade, muitos quilombolas negaram/am suas origens como forma de camuflar sua identidade. Acreditando que somos educados pelo meio socioculturais para enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais (RODRIGUES, 2006).

Nesse contexto muitos idosos/as idosas da comunidade estão inseridas em movimentos culturais através da dança passando sua cultura deixada pelos antepassados. Dentre essas danças na comunidade podemos constatar a presença da Baianada, coco, pastoril e a dança da peneira. Considerando esse conceito, ressaltamos um trabalho cultural muito importante na comunidade





realizado por um grupo de mulheres idosas da comunidade, que resistem culturalmente e passam seu legado para os mais jovens, lhes ensinando as danças e cantos tradicionais da comunidade.

Diante dessa constatação, podemos afirmar que ao ensinar, aprender e praticar a dança com os jovens está representando uma forma de resistência cultural na comunidade. Considerando, que todos possuem saberes, porém incompletos e inacabados, sempre havendo uma busca pelo aprender, e sempre existindo um tempo para isso, pois não há fim para o ato da aprendizagem enquanto houver vida, e tal aprendizagem também se dá através das relações interpessoais, no diálogo, através dos processos rituais da cultura de uma comunidade tradicional Quilombola Alagoana.

Diante de nosso mergulho na comunidade, podemos perceber que a cultura de origem afro-brasileira é forte e permanece na comunidade superando obstáculos através das gerações, como proibições passadas relacionada a dança. Isso nos fez/faz acreditar que não se pode mais aceitar que nos cotidianos das comunidades quilombolas prevaleça a valorização do conhecimento formal em detrimento dos conhecimentos tradicionais dos próprios moradores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato, apresentamos um pouco da experiência vivenciada no quilombo estudado, como recorte apresentamos o perfil dos sujeitos, reflexões e nossas contribuições para e com a comunidade. Há que ressaltar que o perfil aqui descrito diz respeito aos idosos que participaram da pesquisa, a escolha por esses sujeitos deve-se ao fato de compreendermos que eles são presenças de resistência e preservação da cultura na comunidade.

Compreendemos ainda que esses sujeitos resistem ao silenciamento expondo seus saberes através dos seus cantares, danças e histórias contadas. Entre os aspectos da tradição e cultura na comunidade, destacamos as músicas, contos, causos, lendas urbanas, histórias, entre outros.

Assim, mesmo que de maneira inconsciente usam a tradição oral para dar continuidade às histórias do quilombo e conseqüentemente preservar sua cultura. Neste sentido, compreendemos a importância desses indivíduos na comunidade, que utilizam táticas para passar adiante os conhecimentos dos seus antepassados quilombolas para a juventude.



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 394 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

## REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação: diálogos** (Paulo Freire e Sérgio Guimarães). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LIMA, Elvira Souza. **A função antropológica do ensino**. Nova Escola, a revista do professor, São Paulo: abril, n138, p.p.9-11, dez 2000.

MOURA, Glória. **Proposta Pedagógica: Educação Quilombola**. IN: SEED (2007: 3-8).

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SACRISTAN. Gimeno, **A educação obrigatória: Seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

TAVARES, M, A. **Os fios (in)visíveis da produção capitalista: Informalidade e precarização do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2004.



**Grupo de Diálogo 07: Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios: experiências com comunidades tradicionais e saberes étnico-raciais.**

## **Educação no campo: a contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa**

Mônica Ferreira Pedroso, Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS - [monica\\_rainha@hotmail.com](mailto:monica_rainha@hotmail.com)

Kleide Ferreira de Jesus, Universidade Católica Dom Bosco - [kleideferreira@hotmail.com](mailto:kleideferreira@hotmail.com)

Maria Ângela Pereira Pedroso, Secretaria municipal de educação de Paranaíba/MS - [mariangela\\_prof@hotmail.com](mailto:mariangela_prof@hotmail.com)

Ilza Alves Pacheco, Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS - [ilza.educ@gmail.com](mailto:ilza.educ@gmail.com)

**Palavras-chave:** Cultura, Tecnologia, Formação, Territórios

### **INTRODUÇÃO**

O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas no desenvolvimento do Projeto Educação no Campo: a contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa, implantado em uma escola no campo, localizada no distrito Alto Tamandaré no município de Paranaíba/MS, em uma turma de educação infantil com crianças entre quatro e cinco anos de idade. No decorrer do projeto foi possível observar desafios e avanços da Educação do e no Campo, a experiência revela uma invisibilidade da ruralidade nas escolas do campo e o desafio de fomentar o debate em torno da educação do campo a partir de projetos pedagógicos, trazendo um novo olhar, onde a escola passa a ser vista como espaço de vida vinculada a realidade do campo, em razão dos princípios políticos pedagógicos da Educação do/no Campo. O texto estrutura-se em despontar brevemente o desenvolvimento do Projeto, como também o relato de superação e desafios dos educadores construindo juntos uma proposta que valorize a identidade cultural destas pessoas que já foram tão esquecidas e depreciadas. A escola no campo tem a particularidade de acolher alunos oriundos da



zona rural, e muitos deles, com acesso restrito a livros e pouco estímulo extraescolar no que se refere à leitura. O Projeto Contação de Histórias desenvolvido com crianças de quatro e cinco anos, teve como base o princípio que é importante na fase caracterizada como infância, a escuta de bons textos, contos e histórias para a partir deles, vivenciarem sentimentos sobre situações recorrentes na sociedade em que estão inseridas, e desse modo, experimentarem sensações, refletirem sobre elas, e ao mesmo tempo, melhor resolverem seus problemas pessoais, conflitos internos e medos. Nesse sentido, as atividades realizadas propiciaram às crianças uma melhor percepção do cotidiano onde vivem, contribuindo em sua leitura de mundo.

Este trabalho teve como meta trazer a contação de histórias, por ser uma linguagem alegre e dinâmica, como uma possibilidade de restaurar a cultura local. As riquezas culturais recuperadas por meio da contação de histórias, podem enriquecer o processo de aprendizagem a partir de ações que as contemplem. Ao redor de uma mesa, ou aquecidos por um fogão a lenha, os familiares ouviam atentamente as experiências de vida dos mais velhos, transformadas em histórias. As gerações que nos antecederam, tiveram a oportunidade de viver estes momentos de aconchego, de sentir os aromas no ar, onde havia intimidade com as palavras. Eram histórias carregadas de personagens e imagens, com a musicalidade das vozes que se alternavam, pela magia que envolvia o círculo familiar. A prática de reunir a família para contar histórias e conversar, era um hábito comum nos lares, um legado quase desaparecido, mas que, em alguns círculos familiares as rodas de prosa bravamente ainda resistem ao apelo fácil das mídias.

## DESENVOLVIMENTO

A contação de histórias, traz à tona lembranças das tradicionais rodas de conversa, estimula a reflexão sobre a importância das raízes culturais como afirmativas de identidade e pertencimento ao seu lugar, mantém viva a memória e as origens, aproxima diferentes gerações, traz a possibilidade de redescobrir o sentimento de identidade das comunidades que partilham os mesmos modos de vida, que juntos construíram a cultura local.

O projeto foi planejado, executado e avaliado de forma colaborativa entre a coordenadora da escola, professora regente da turma e professora de aulas complementares das disciplinas de arte e movimento, as quais conduziram todo o processo, o Projeto envolveu ainda toda a comunidade escolar, pais/responsáveis perpassando assim os muros da escola. A elaboração do projeto teve



como destaque a importância da oralização de histórias e o prazer da audição das mesmas, uma vez que o incentivo à leitura conduz a autoestima, desenvolve a imaginação, criatividade e atenção, eliminando preconceitos, enriquecendo e ampliando o vocabulário do ouvinte. O trabalho pedagógico com a contação de histórias potencializa e cultiva a sensibilidade do ouvinte, somando-se a possibilidade da criança se identificar por meio da ação dos personagens, na resolução dos seus problemas e conflitos na vida cotidiana.

O trabalho pedagógico com a contação de histórias, segundo Abramovich (1991), é importante porque para a criança tornar-se uma leitora, o primeiro passo é ouvir histórias. Portanto, é possível ressaltar que o primeiro contato da criança com as histórias é pela oralidade por intermédio de outras pessoas. Nesta perspectiva, a partir da contação de história, a criança por não estar vendo imagens, é capaz de se aventurar no mundo do 'faz-de-conta', que é um território importante para a infância.

Ressaltamos ainda, que para contar uma história é essencial saber como se faz, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a sonoridade das frases, da música, e dos nomes, aprende o ritmo do conto, despontando como uma canção, ou se brinca com a melodia dos versos, com as rimas, com o vaivém das palavras. Contar histórias é uma arte e, tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido e por isso, não é remotamente declamação ou teatro. Ela é um simples harmônico da voz (ABRAMOVICH, 1991). As histórias, de acordo com Abramovich (1991), podem suscitar o imaginário e responder a curiosidade da criança, sendo assim, é importante selecioná-las para que seja através do prazer ou emoções que o simbolismo, implícito nas tramas e personagens, possa agir no inconsciente da criança de forma que, aos poucos, possam ajudar a resolver os conflitos interiores que vivem e presenciam no cotidiano.

A criança, diante ao bom e ao belo é instigada a se identificar, trazendo em si a semente da beleza e bondade, sendo desafiadas a observar como essas personagens buscam seus caminhos para solucionarem (ou não) seus problemas, identificando se como heróis e heroínas e, até mesmo como os vilões, a criança procura a resolver sua própria situação, superando o medo que a inibe, auxiliando a enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta. Neste aspecto, contar histórias é importante, segundo Abramovich (1991), porque auxilia na formação e constituição da criança que ao ouvi-las inicia sua aprendizagem enquanto leitora e em sua compreensão de mundo.



Durante a realização do projeto foi fundamental nos basear na oralização de histórias, utilizando e enfatizando diversas tonalidades de voz, de acordo com as exigências das personagens bem como a utilização de objetos. Para as contações utilizou-se também de imagens ou fantoches que encenam as histórias e objetos presentes em sala de aula e de fácil acesso, com o objetivo de propiciar a compreensão das mensagens trazidas, implícitas e/ou explícitas a história. Para iniciarmos a contação era realizado um acordo de silêncio e atenção com as crianças, evitando assim os ruídos paralelos à atividade e que poderiam atrapalhar no desenvolvimento e compreensão do tema abordado.

Para o desenvolvimento das ações é importante destacar que a forma com que o espaço foi organizado influenciou positivamente o desenvolvimento das ações propostas, sentando em roda por exemplo, facilitando assim a comunicação, a observação e a interação dos alunos com os contadores.

A partir das vivências proporcionadas pelo projeto “A contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa” é importante ressaltar que o trabalho pedagógico não necessariamente deve esperar pela alfabetização formal, e sim para que as crianças tomem gosto para ouvir, ler e refletir por meio de boas histórias. A contação de histórias tem potencial de auxiliar no desenvolvimento psicológico e moral do ouvinte, a partir das reflexões propiciadas pelas histórias, selecionadas pelas professoras e também as elaboradas pelas próprias crianças e demais participantes. Nesse sentido, enfatizamos as potencialidades das histórias em fomentar a sensibilidade do ouvinte, junto a possibilidade da criança de identificar-se por meio da ação das personagens assim como na associação das mesmas no processo de alfabetização.

Durante o processo de desenvolvimento do Projeto, houve a participação de antigos moradores da região onde a escola está inserida, contando causos e fatos marcantes acontecidos em outras épocas e que foram passados de geração em geração, contribuindo assim, para a conservação de fatos históricos que constituíram a historicidade do local onde vivem. Um dos desafios enfrentados na realização do projeto foi despertar o gosto por ouvir histórias dos alunos participantes, o qual foi sanado com a busca ativa por participação e protagonismo dos mesmos, contando histórias e confeccionando personagens de fantoches ou objetos encontrados em sala de aula e no pátio da escola. Relatos de pessoas da comunidade, de pais e dos próprios alunos



demonstraram que os objetivos propostos foram alcançados e que o processo contribuiu para a aproximação da comunidade e famílias com a escola.

A proposta do Projeto teve ainda, por objetivo refletir sobre a importância de valorização da cultura camponesa ser tratada desde a Educação Infantil nas Escolas do Campo. Por meio da contação de histórias é possível tratar de fatos importantes da vida cotidiana camponesa, que não podem ser deixados de lado. O contar histórias apresenta aspectos essenciais para ocasiões desafiadoras, assim sendo, estabelecem vínculos educativos, culturais, afetivos e sociais. A educação do campo acontece tanto em ambientes escolares quanto fora deles, abrangendo saberes de um povo, procedimentos, momentos e espaços físicos diferenciados, concretizam-se na organização das comunidades e dos seus territórios, os saberes devem ser valorizados nas salas de aula, aqueles estabelecidos na produção, na família, no meio social, na cultura, no lazer, nas lutas e nos movimentos sociais.

A contação de histórias é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual e cultural das crianças. Freire (1983) enfatiza que, escrever e alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

O domínio da linguagem oral e escrita é fundamental para a participação social, pois são meios de comunicação, de acesso à informação, e forma de se expressar e defender pontos de vista, partilhar ou construir visões de mundo, produzir conhecimento, etc. O ambiente social e as condições de vida da criança desempenham papel importante nesse processo, uma vez que recebe do meio os mais variados estímulos que vão promover seu desenvolvimento. A criança deve ter oportunidades de vivenciar a leitura e a escrita, tal qual vivenciou a fala, pois a partir do contato com diferentes materiais escritos passa a compreender suas funções, tipos de grafia, etc., levando-se em consideração que a leitura e a escrita são importantes na escola porque é importante fora da escola, e não o contrário. (Ferreiro, 1993).

O projeto Educação no Campo: a contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa, foi uma proposta para estimular a prática da oralidade no ambiente escolar e pode aproveitar o que de melhor a contação de histórias oferece: a utilização de uma linguagem alegre, além da cumplicidade entre o contador de histórias



e sua plateia. Para a contadora de histórias Cléo Busatto, “O contador de histórias cria imagens no ar materializando o verbo e transformando-se ele próprio nesta matéria fluída que é a palavra”. (BUSATTO. 2012, p. 9). Ouvir uma boa história, provoca a imaginação, aguça a criatividade, transforma palavras em imagens que são construídas individualmente.

## A VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA E DA LUTA DA POPULAÇÃO CAMPONESA

A identidade camponesa se manifesta em diferentes aspectos de sua cultura, seja pela forma e objetivo de cultivar a terra, formas de organização e também por meio de experiências individuais e coletivas vividas e refletidas no cotidiano da vida no campo. A escola onde o projeto foi desenvolvido atende alunos moradores do próprio Distrito, filhos de pequenos sítiantes, assalariados rurais e filhos de assentados da reforma agrária.

Por meio do desenvolvimento do Projeto foi possível refletir sobre a importância da valorização e o fortalecimento da identidade camponesa através de momentos de contação de histórias e causos acontecidos e que permanecem na memória das pessoas mais velhas, levando os participantes a refletir sobre a importância dos aspectos culturais e ideológicos fortalecendo a historicidade do lugar onde vivem.

Dentre os objetivos propostos pelo Projeto destaca-se a identificação, os desafios e os aspectos em que se expressam a identidade camponesa, contribuindo assim para sua valorização. Tomando como característica marcante do Projeto, o poder de lidar com conteúdo da sabedoria popular e conteúdos essenciais da condição humana, universo que denota a fantasia, partindo sempre de uma situação real e concreta, lidando com emoções que toda criança já viveu.

Se torna cada vez mais necessário discutir e refletir sobre vários pontos de vista sobre a realidade que se torna cada vez mais complexa, onde principalmente o povo camponês tem sua identidade desvalorizada Caldart destaca que

A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2002, p. 27).

Nesse sentido apontamos a importância da educação no processo de fortalecimento e valorização da identidade camponesa. O desenvolvimento do Projeto, oportunizou a observar a realidade com um olhar crítico destacando, através de experiências e registros de saberes e





práticas, a importância e a valorização do povo camponês, que ao longo dos anos vem transformando sua identidade e sua cultura, influenciados pelos costumes e hábitos da vida. Sendo assim, momentos de conversas, contos e causos tornam-se escassos no cotidiano das famílias, não possibilitando entre elas o diálogo e o convívio social.

Acreditamos que a construção da identidade vai além de algo ensaiado ou copiado, é inerente ao ser humano, por sua peculiaridade de ser social. Ela é construída de várias fontes e significados que vão se constituindo por características específicas que de forma explícita ou implícita, compõem a bagagem cultural dos sujeitos.

Contudo, identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolve. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções (CASTELLS, 1942, p.23).

O processo de formação da identidade pode ser representado por significados simbólicos e materiais, mas vai, além disso. A história de cada pessoa faz parte da história de seu grupo familiar, sua comunidade, seu país e assim por diante. Temos necessidade de convívio social e nesta convivência, acontece o compartilhamento de experiências comuns que podem transformar a história dos lugares. Por isso, a construção da identidade camponesa possui sentidos e significados que se interligam possibilitando a construção de uma identidade legitimadora.

Momentos de contação de histórias presenciados na infância são fontes de inspiração que auxiliam no interesse e no gosto pela leitura e se tratando de contar histórias Abramovich (2003, p.17) vem nos dizer como “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] Escutá-las é o início de descoberta e de compreensão do mundo”. É ouvindo histórias que as crianças começam a compreender o mundo e seus próprios sentimentos.

Essa proposta de prática educacional contribui para que a escola não seja vista somente como difusora dos conhecimentos sistematizados, mas uma instituição que também valoriza a cultura e promove a aproximação entre os educandos e os contadores de histórias do local. As conquistas educacionais e culturais decorrentes da implantação desse projeto, foram compartilhados com a comunidade escolar, lugar esse onde também se constrói o conhecimento científico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



O desenvolvimento desse Projeto possibilitou compreender que, a identidade de um povo é expressa e sentida no desenrolar de suas ações do cotidiano. Ou seja, ela não é fragmentada, a identidade se expressa em todas as situações e dimensões. Diante do exposto neste relato e a partir das vivências na efetivação do projeto, foi possível observar que a contação de histórias contribui na formação da criança em vários aspectos, pois notamos melhoria no desenvolvimento da oralidade, uma vez que despertou segundo as professoras da sala, o interesse pela leitura e estimulou a imaginação na construção de imagens interiores e do acesso aos universos da realidade e da ficção, dos cenários, personagens e ações narradas em cada história e em cada conto.

Outro ponto que consideramos importante destacar da vivência do projeto, foi o desenvolvimento da interação sociocultural, por meio da interação entre crianças e criação de laços sociais e o despertar pelo prazer de ouvir histórias contadas por moradores da região, e o despertar da criatividade em arte na confecção de materiais para os momentos de contação.

O desenvolvimento da capacidade de comunicação devido a provocação da oralidade levou as crianças a dialogarem com seus colegas ouvintes e (re) contar as histórias ouvidas, fato percebido nos momentos de inserções e retomadas às histórias que haviam sido contadas anteriormente. As histórias também auxiliam na construção do conhecimento social da realidade, junto à formação de valores e conceitos, pois embora seja ficção, o texto literário tem o poder de desvelar a realidade social. Neste sentido, escolhemos histórias que contribuíram na formação de valores e conceitos positivos em torno da temática de valorização e da memória e da luta da população camponesa.

Esses elementos permitem concluir que os objetivos do Projeto Educação no Campo: A contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa foram cumpridos, tendo em vista a perspectiva de contribuir através de aspectos culturais e ideológicos para a manutenção e o fortalecimento da identidade, como também realçar aspectos da identidade camponesa presentes dentro da escola, possibilitando as famílias e aos participantes, recontar as histórias e contos que perpassaram gerações realçando a memória e valorização da cultura camponesa.

As estórias são contadas no passado, mas elas não têm passado. Só tem presente. Estão sempre vivas. Quando as ouvimos ficamos “possuídos”, rimos, choramos, amamos, odiamos – embora elas nunca tenham acontecido. (RUBEM ALVES in MEDEIROS, 2015, p. 192)



Percebe-se as contribuições desse trabalho quando se analisa a importância da cultura bem como seus aspectos, que se fazem presentes no cotidiano das famílias e assim contribuir para reflexão e análise dos desafios, como também realçar os aspectos culturais que possa fortalecer a identidade dentro da região onde a escola está inserida.

O desenvolvimento do projeto trouxe aprendizagem a todos os envolvidos, foi uma experiência significativa, na qual, todos os participantes envolveram e participaram efetivamente desde o início da organização do projeto, até retomada de decisões, sendo que a leitura e a escrita fizeram parte do dia a dia do projeto na busca de informações, registros e divulgações das ações.

Devemos considerar que durante o desenvolvimento deste projeto, foram muitos os momentos merecedores de registros especiais resultantes da contação de histórias, tais como a participação dos estudantes nas suas pesquisas históricas entre os seus familiares, nas conversas e entrevistas com vizinhos contando as histórias de vida, do difícil trabalho com a terra para a produção de alimentos, o falar e ouvir mais afetivo, o aprimoramento no diálogo com os colegas e familiares. Para os educandos, foi o início de uma outra forma de se ver, quanto às suas origens familiares assim como um outro olhar para o lugar onde vivem.

Não podemos deixar de considerar ainda que, este projeto possibilitou o resgate da cultura local por meio da contação de histórias e causos, apresentando um caminho possível de incentivo à aprendizagem, por meio do encantamento, trazendo alegria a esse processo de aprendizagem significativa, mudando o fato de que tradicionalmente os educandos se organizavam dispostos em filas, por uma que liberte, que não seja tão rígida a ponto de criar sombras à frente, à esquerda e à direita, e que enriqueça a imaginação a criatividade, deixando as caminhar outros caminhos, que traga alegria pelo aprender e que este aprender, seja mais colorido, mais cheio de vida e que traga transformação, prazer e encantamento pelo conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Explicação. In MEDEIROS, Fábio H. N. (Org.) **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**: São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. São Paulo: Ed Scipione, 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 8. – ed: - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 404 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional,  
Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento  
Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura v. 2).

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



**Grupo de Diálogo 07: Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios: experiências com comunidades tradicionais e saberes étnico-raciais**

## **Histórias entrecruzadas: um relato de experiência da inserção de jovens quilombolas na pesquisa científica**

**Maria Aparecida Brito Oliveira**, Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia e professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Serrinha*, [maria.oliveira@ifbaiano.edu.br](mailto:maria.oliveira@ifbaiano.edu.br)

**Eline Almeida Santos**, Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe e professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Bom Jesus da Lapa*, [eline.santos@ifbaiano.edu.br](mailto:eline.santos@ifbaiano.edu.br)

**Melina Mörschbacher**, Doutora e Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Bom Jesus da Lapa*, [melina.morschbacher@ifbaiano.edu.br](mailto:melina.morschbacher@ifbaiano.edu.br)

**Camila Rodrigues Alcântara**, Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPQ. Discente do Curso Técnico Integrado em Agricultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Bom Jesus da Lapa*, [camilarodrigues1096@gmail.com](mailto:camilarodrigues1096@gmail.com)

**Simone Souza Lopes**, Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPQ. Discente do Curso Técnico Integrado em Agricultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Bom Jesus da Lapa*, [monnylopes@outlook.com.br](mailto:monnylopes@outlook.com.br)

**Palavras-chave:** Cultura, Tecnologia, Formação, Territórios.

### **INTRODUÇÃO**

O debate educacional cada vez mais tem se amparado nos princípios democráticos. O reconhecimento de que não existe uma escola isolada do mundo social é um incentivo às iniciativas de reflexão sobre identidade, diferença e diversidade. Isto deve pautar a elaboração de métodos, materiais e processos que sejam capazes de atender o que há de comum e o que há de específico entre os estudantes. Segundo Mantoan (2004, p. 7-8), “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente”, ou seja, “é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”. Porém, ainda que esse seja o discurso presente na maioria dos projetos político-pedagógicos das escolas, a efetivação prática de tais iniciativas segue como um desafio.



Na busca pela democratização do espaço escolar, o presente relato tem como proposta apresentar a experiência de pesquisa vivenciada por estudantes pesquisadoras quilombolas a partir do projeto de iniciação científica (IC) intitulado *Participação Política e Juventude Organizada: Um Estudo sobre a Atuação Política e o Associativismo na Comunidade Quilombola Araçá-Cariacá*, desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – Campus Bom Jesus da Lapa. Para tanto, parte-se de dois objetivos principais: 1. apresentar o projeto desenvolvido, especialmente a interação entre escola e comunidade; e 2. abordar a experiência das discentes envolvidas no projeto no que diz respeito à formação científica e cidadã.

O interesse por esse estudo surgiu a partir da inserção das estudantes, pesquisadoras e bolsistas(IC) no próprio espaço de pesquisa, de modo que as suas vivências cotidianas inspiraram a elaboração do projeto de iniciação científica. Sendo as estudantes jovens mulheres, negras, quilombolas e oriundas da Comunidade Quilombola Araçá-Cariacá, comunidade assentada que, segundo os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2017), representa uma das inúmeras comunidades quilombolas do Território Velho Chico – composto pelos municípios de Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato.

Como ponto de partida, entende-se que os jovens e adultos enfrentam cotidianamente as dificuldades relacionadas ao reconhecimento das comunidades rurais quilombolas, à valorização das suas identidades e à ausência de políticas públicas, apesar dos avanços alcançados nos últimos anos. Outro ponto identificado é que, mesmo com o histórico de luta dos quilombolas da comunidade, os mais jovens não vivenciaram as mesmas dificuldades que seus pais e avós e, desse modo, não possuem a mesma relação de envolvimento com as suas pautas, demonstrando menor motivação em relação à articulação política e ao associativismo rural.

O projeto visou portanto, identificar caminhos possíveis para o fortalecimento da atuação dos jovens da comunidade Araçá-Cariacá, tendo em vista que apesar de todo histórico de luta pela conquista do território, pelo reconhecimento da comunidade como quilombola, há um número significativo de jovens que ainda precisam sair para outras localidades em busca de melhores condições de vida, renda e educação. As dificuldades enfrentadas pela saída dos mais novos causa



certo esvaziamento político e social, comprometendo o futuro da comunidade, o fortalecimento do território e a persistência das tradições quilombolas.

Neste sentido, os seguintes questionamentos mobilizaram a escrita do projeto: Como se dá a participação dos jovens quilombolas nos assuntos de interesse da comunidade? Quais são os assuntos abordados pela juventude? De que forma os jovens quilombolas se reconhecem dentro do território? Por que muitos jovens quilombolas deixam a sua comunidade? Quais as perspectivas de futuro para os jovens de Araçá-Cariacá? Por conseguinte, tais questionamentos tornaram-se também autoquestionamentos sobre temáticas caras às pesquisadoras e ao próprio fazer científico, tais como à representatividade racial e de gênero, às ruralidades, aos territórios tradicionais, ao associativismo e engajamento político comunitário e à educação como caminho possível de transformação da realidade. Estes, por sua vez, motivaram um segundo momento que consistiu em uma postura ativa de colaboração para o fortalecimento das ações da comunidade.

A análise e a reflexão sobre o processo educativo vivenciado, especialmente pelas alunas pesquisadoras, têm como pontos de partida: 1. a efetivação da cidadania e desenvolvimento pleno dos sujeitos a partir dos objetivos e diretrizes vigentes na legislação e no projeto educacional do país; e 2. a relação entre o processo de socialização nas escolas e seu impacto nas trajetórias individuais de estudantes.

A Constituição brasileira compreende a educação como um direito de todos, afirmando que deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Ademais, outras normas têm orientado caminhos e mecanismos para a efetivação desse direito, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069 de 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394 de 1996) e outras diretrizes específicas como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2005.

Por sua vez, a instituição de ensino, para além dos objetivos a ela atribuídos, possui um efetivo papel de socialização e, portanto, influencia trajetórias individuais. Segundo Bourdieu (1988; 1989), existe uma perpetuação de valores dentro do sistema de ensino. Nesse sentido, há um “reforço” de determinados conhecimentos e ações característicos à determinada classe ou grupo social, que



distribuí de forma desigual os obstáculos da trajetória escolar aos seus diferentes alunos. Reforçando essa ideia, Lahire (1997) demonstra que apesar da democratização do acesso à escola, as trajetórias dos alunos e os usos do saber escolar variam de acordo com as suas experiências de vida. Portanto, as diferentes experiências não podem ser ignoradas no planejamento didático e na formulação de currículos que historicamente têm reproduzido, dentre outras formas de desigualdades, o racismo institucional (MUNANGA, 2004).

No cenário brasileiro percebe-se como essencial o incentivo à superação dessa realidade de exclusão, que aponte a educação como um dos seus caminhos. Paulo Freire, educador e patrono da educação no país, foi um dos principais responsáveis por elaborar e disseminar novos olhares e práticas para uma educação crítica e emancipadora. Segundo o autor, a didática escolar deveria adotar como fundamento o princípio de que o aluno assimila o conhecimento a partir de uma prática dialética com a sua realidade (FREIRE, 1998; 2001; 2011). Este ideal se contrapõe a um formato de educação considerado tradicional – bancário e tecnicista, nos termos do autor – em favor de uma educação que permita ao aluno construir seu próprio caminho com autonomia e protagonismo.

Em sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (2011), Paulo Freire aborda práticas pedagógicas voltadas à construção da autonomia do educando, enfatizando a importância do respeito à sua cultura aos seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, é fundamental que o professor compreenda o aluno como um sujeito social e histórico e que entenda o “ato de formar” em seu sentido amplo, que abrange uma formação ética e cidadã, estimulando uma reflexão crítica sobre a sua própria realidade. Consequentemente, admite-se que a educação não se separa do mundo da política e do engajamento para a ação. Ou seja,

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo (FREIRE, 1998 p. 30).

As teorias e reflexões apresentadas orientam o projeto de pesquisa desenvolvido e contribuem para a compreensão do seu impacto na própria trajetória das estudantes pesquisadoras, indo de encontro à necessidade de proporcionar às comunidades tradicionais uma educação moderna e anticolonial, nos termos de Frantz Fanon (1968). O respeito ao conhecimento prévio da





comunidade, bem como a utilização da educação como ferramenta de mudança social e autonomização pessoal são incontestavelmente os resultados mais importantes da pesquisa.

## A COMUNIDADE E A ESCOLA: UM ENCONTRO DE SABERES POR MEIO DA ATIVIDADE DE PESQUISA

O recorte espacial de análise corresponde às comunidades Araçá e Cariacá, localizadas a margem direita do Rio São Francisco, a 20 Km da sede de Bom Jesus da Lapa, município baiano que dista 796 Km a oeste da capital Salvador. Com uma população estimada em 69.662 habitantes (IBGE, 2020), distribuída numa área de aproximadamente 4.115,510 km<sup>2</sup>, Bom Jesus da Lapa destaca-se no cenário regional e nacional a partir do desenvolvimento da agricultura, pesca e turismo religioso, que movimenta milhares de pessoas anualmente por sediar uma das três principais manifestações religiosas católicas realizadas no país - a Romaria do Bom Jesus da Lapa.

Araçá-Cariacá integra o território de identidade Velho Chico, especificamente, o território quilombola Araçá/Volta juntamente com as comunidades Patos, Pedra, Retiro e Cochos. Em 2009, o território teve seu Relatório Técnico de Identificação e Demarcação (RTID) publicado no Diário Oficial da União, cujo objetivo foi a identificação dos limites das terras da comunidade (GONZAGA, 2010). Todavia, o processo de regularização fundiária desse território segue morosamente. Cabe salientar que, o RTID corresponde a uma das etapas que a comunidade quilombola deve executar para emissão do título de propriedade, que engloba a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras.

Com base no Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para titulação dos territórios quilombolas, o INCRA é órgão responsável pelas ações de regularização fundiária destes, cabendo o seu acompanhamento por parte da comunidade, que almeja a normatização da propriedade; da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e do Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares.

O decreto ainda traz no seu art. 2º o conceito de remanescentes quilombolas como aqueles grupos étnicos-raciais que são definidos “segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais” (BRASIL, 2003). Em outros termos, um grupo



organizado a partir de manifestações de resistências, que tem na configuração da sua identidade um modo de vida baseado na coletividade e solidariedade.

Sobre o processo de organização socioespacial de Araçá-Cariacá, Gonzaga (2010), importante líder quilombola na região e nativo da comunidade, revela em sua pesquisa de mestrado *Conflitos em territórios quilombolas: a elaboração de uma cartilha para o enfrentamento do racismo ambiental* que essa, antes totalmente ribeirinha, foi reunida em um assentamento especial, organizado pelo INCRA, porém afastado do Rio São Francisco. Sublinha que o fato da comunidade ser realocada para uma área mais distante do rio, não a impediu de continuar desenvolvendo as suas práticas, o seu modo de viver e ser quilombola, baseado na agropecuária e na pesca.

Logo, este relato articula o embasamento teórico e prático apontados com a experiência de duas discentes do Curso Técnico Integrado de Agricultura do IF Baiano, que trilham os primeiros passos na pesquisa científica. Como salientado anteriormente, o projeto partiu das inclinações das pesquisadoras com a realidade vivenciada, tendo em vista que residem na comunidade Araçá e vivem as lutas e as resistências configuradas nos esforços empreendidos tanto no processo pela titulação da terra quanto na manutenção da sua identidade quilombola.

O projeto, que está em desenvolvimento, tem como base os fundamentos da pesquisa-ação, partindo do princípio que as pesquisadoras e os sujeitos analisados encontram-se envolvidos no processo de pesquisa, numa trama que se desvela mediante as práticas desenvolvidas no campo e embasadas nos pressupostos das metodologias participativas. Assim, o percurso metodológico da pesquisa englobou três etapas: 1. pesquisa exploratória, em que buscou-se uma aproximação com universo de pesquisa que abrange as comunidades Araçá e Cariacá; 2. pesquisa bibliográfica-documental, etapa que perpassa todo o itinerário investigativo, a qual teve como finalidade aprofundar a compreensão da produção científica através do levantamento de bibliografia e de dados secundários sobre o tema; e 3. pesquisa de campo, fase em execução que consiste na aplicação de entrevistas semiestruturadas e oficinas com os residentes locais.

Durante os cinco primeiros meses de pesquisa a equipe se dedicou ao levantamento e estudo do histórico político, cultural e social da comunidade. Nessa fase, esforços foram concentrados no levantamento de bibliografia relacionada à metodologia científica no espaço rural, à participação política, ao papel da juventude, ao papel das comunidades quilombolas e ao associativismo. Para



isso, foram realizados encontros semanais de orientação, o que permitiu a aproximação das leituras necessárias para o referencial teórico e compartilhamento de experiências. Estrategicamente, a discussão esteve atrelada também ao referencial construído nas disciplinas cursadas no Curso Técnico em Agricultura, o que possibilitou articular o conhecimento produzido, a exemplo da disciplina “Associativismo e Cooperativismo”, com a realidade do território.

No plano de trabalho, foi pactuada a participação nas reuniões da comunidade e da escola como uma das atividades a serem executadas. Tal participação, ocorreu de modo efetivo na comemoração dos 23 anos de fundação da Associação dos Pequenos Produtores de Araçá/Cariacá, importante entidade associativa que juntamente com outras associações ajudaram na solicitação da certidão de autorreconhecimento (GONZAGA, 2010). Nesse evento, em que as estudantes colaboraram também na ornamentação e organização do espaço, ocorreu a apresentação do projeto à comunidade com a distribuição de *folders* e informativos acerca da pesquisa, o que possibilitou a compreensão da história da comunidade, em virtude de reunir desde o público mais velho, os fundadores da associação, até o público mais jovem.

Outro ponto ressaltado pelas estudantes pesquisadoras é que elas conseguiram perceber o forte histórico de luta do seu grupo e que suas lideranças ainda se mantêm ativas nos assuntos da comunidade. No entanto, não há uma participação tão significativa dos jovens quanto às questões da associação, mesmo que representem um número expressivo em Araçá-Cariacá. Por isso, consideram relevante o papel que desempenham as lideranças mais antigas, que exercem uma atuação de destaque nas lutas e nas conquistas da comunidade e principalmente no espaço da associação, pois através dela muitos benefícios sociais foram conquistados.

No processo inicial de catalogação de dados da comunidade, foi realizado também o levantamento documental e fotográfico, com o intuito de comparar o antes e depois de alguns espaços e observar o quadro de participantes nas ações que implementaram mudanças na localidade. Para as estudantes pesquisadoras, as fotos antigas revelam as suas raízes e todas as conquistas do grupo, em que se pode identificar pelos registros muitas pessoas que de algum modo, ou em alguma medida, ajudaram a construir sua história.

Na fase correspondente à pesquisa de campo, foram planejadas ações para coleta de dados com a utilização de ferramentas participativas com os jovens, como a árvore de problemas, a árvore



de sonhos; e a realização de entrevistas com as lideranças mais antigas. Porém, surgiram alguns entraves que impossibilitaram o desenvolvimento integral desta fase, destacando-se: 1. o atraso do calendário escolar em Araçá-Cariacá, por conta de fortes chuvas em Bom Jesus da Lapa e das precárias condições das estradas de acesso à comunidade; e 2. a suspensão das aulas no IF Baiano devido ao estado de pandemia mundial do coronavírus.

A partir disto, foi realizada a reformulação do planejamento, acordado entre professoras e alunas, por meio de reuniões e conversas em formato online, buscando a readaptação ao cenário e não perdendo de vista o foco investigativo. As pesquisadoras reconhecem que as metodologias participativas se inserem no quadro de pesquisas que consideram os sujeitos da investigação como coprodutores do conhecimento e, portanto, para desenvolvê-las é imprescindível o respeito ao ritmo dos envolvidos. Se por um lado isto demanda alterações no percurso investigativo, por outro aponta caminhos para novas estratégias. Sob essa perspectiva, as estudantes manifestaram o desejo de tão logo a situação de saúde pública mundial se resolva, retomar as demais etapas previstas e realizar as ações propostas no plano de trabalho com a efetiva colaboração dos sujeitos pesquisados.

É importante destacar que as pesquisadoras, enquanto estudantes do ensino médio técnico integrado, relataram dificuldades específicas, dentre as quais destacam-se: a carga horária dedicada à atividade, conciliando as 20 horas semanais demandadas no projeto, com estudos, atividades e provas escolares de mais de 15 disciplinas da grade curricular; e a falta de recursos técnicos, como computador e acesso à internet, especialmente no momento em que se ausentam da escola. Esta última questão impossibilitou o uso dos recursos institucionais (computador e internet) e exigiu que a participação em reuniões on-line e até mesmo a construção do relatório de pesquisa fossem realizadas por meio do aparelho celular, o que demonstra o significativo esforço realizado para a continuidade da pesquisa.

A despeito das dificuldades relatadas, as estudantes pesquisadoras destacam que a inserção na pesquisa e o incentivo financeiro da bolsa de iniciação científica têm contribuído com a sua formação acadêmica e pessoal de diversas formas, tais como: no auxílio para cobrir despesas pessoais, na organização de uma rotina de estudos, na criação de um senso de responsabilidade, na melhora do desempenho escolar, e na compreensão da configuração do universo acadêmico a



partir da aproximação com discussões sobre técnicas e métodos científicos, conforme é possível observar em alguns trechos dos seus relatos:

O projeto trouxe várias experiências novas para minha vida e vários aprendizados, fui aprendendo de forma detalhada como desenvolve um projeto, aprofundando em questões específicas, pesquisando e adquirindo vários conhecimentos. Aprendi regras básicas que fazem toda diferença, não só dentro do projeto, aprendi coisas que sei que vão contribuir com o que pode vir pela frente. Fazer parte desse projeto me mostrou que posso ser capaz de desenvolver atividades que não achava que seria capaz de realizar (Camila Alcântara, estudante pesquisadora, Bom Jesus da Lapa, 2020).

O projeto de iniciação científica ajudou muito a minha vida acadêmica, fez com que tenhamos contato com universo acadêmico, enriquece o currículo lattes, contribui com a pesquisa e ciência no Instituto, além de manter contato mais próximo com o orientador que pode te ajudar a iniciar uma carreira acadêmica, e promover o aprendizado de técnicas e métodos científicos, também visa estimular o desenvolvimento do pensamento científico e da criatividade (Simone Lopes, estudante pesquisadora, Bom Jesus da Lapa, 2020).

Ademais, os relatos indicam a percepção de uma relação entre a pesquisa e as expectativas de desenvolvimento pessoal e coletivo. Ou seja, passaram a constituir-se discursos de reconhecimento de trajetórias possíveis na academia, bem como de valorização e engajamento comunitário. Desse modo, o empoderamento e a criticidade se demonstram presentes na postura e na fala das estudantes pesquisadoras.

Com os aprendizados do projeto, irá me ajudar muito no futuro, até porque o projeto de iniciação científica traz muitas experiências, técnicas, inovações e muita comunicação, que ajudará muito num mestrado e doutorado, além da preparação pra o trabalho de conclusão do curso TCC, e também muito desenvolvimento pessoal e profissional (Simone Lopes, estudante pesquisadora, Bom Jesus da Lapa, 2020).

Com o projeto aprendi muito mais sobre a comunidade que moro e sobre associativismo, acredito que pode contribuir com a participação na comunidade e até mesmo na associação, já que faço parte dos jovens quilombolas que moram na comunidade (Camila Alcântara, estudante pesquisadora, Bom Jesus da Lapa, 2020).

É possível reconhecer nos depoimentos, o quanto uma experiência de iniciação científica ainda no curso médio/técnico pode aproximar os estudantes do universo acadêmico. Além disso, reconhece-se que a participação em projetos de natureza científica possibilita que o sujeito vivencie momentos não apenas voltados ao ensino, mas que reconheça a efetiva relação entre as disciplinas, o conteúdo teórico e o mundo real que os cerca. Tornam-se momentos de valorização pois os jovens estudantes se veem na condição de pesquisadores e sujeitos crítico reflexivos que podem, ao olhar para si e para suas realidades, encontrar caminhos para construção mudanças coletivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A experiência vivenciada a partir do projeto *Participação Política e Juventude Organizada: Um Estudo sobre a Atuação Política e o Associativismo na Comunidade Quilombola Araçá-Cariacá*, desenvolvido no IF Baiano – Campus Bom Jesus da Lapa, incita a problematização sobre questões relativas à representatividade racial e de gênero, às ruralidades, aos territórios tradicionais, ao associativismo, ao engajamento político comunitário e à educação como caminho possível de transformação da realidade.

As estudantes pesquisadoras do projeto são jovens mulheres, negras, quilombolas, oriundas da Comunidade Quilombola Araçá-Cariacá. Suas experiências de vida, atreladas a de comunidades tradicionais e aos seus saberes étnico-raciais, vieram de encontro a uma oportunidade de iniciação científica que resultou em (re)conhecimento, empoderamento e engajamento, características que deveriam ser o eixo-orientador de toda a educação que se pretenda emancipadora (FREIRE, 2011).

A pesquisa e o relato apresentados pautaram-se no respeito ao conhecimento prévio da comunidade, bem como na utilização da educação como ferramenta de mudança social e autonomização pessoal. Na postura e nas falas das estudantes pesquisadoras, identificam-se como resultados e/ou conquistas possíveis da experiência relatada o olhar para um futuro que vislumbra mais mulheres quilombolas ocupando espaços na academia e mais jovens engajados na resistência e transformação de suas comunidades.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: As Desigualdades frente à Escola e à Cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Dispor sobre a Formação dos Profissionais da Educação e dar outras Providências. Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/12796.htm). Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições



Constitucionais Transitórias. Brasília, 2003. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. CNE. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação, Brasília, 2004.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONZAGA, Amilton Vitorino. **Conflitos em Territórios Quilombolas: a Elaboração de uma Cartilha para o Enfrentamento do Racismo Ambiental**. Memorial para Defesa de Mestrado. Brasília, UNB, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. **Relatório Assentamentos Rurais** - Informações Gerais. Superintendência Regional Bahia - SR 05. 2017. Disponível em: [www.incra.gov.br](http://www.incra.gov.br). Acesso em 09 de Agosto de 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622>. Acesso em: 01 set. 2020.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.



**Grupo de Diálogo 07: Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios: experiências com comunidades tradicionais e saberes étnico-raciais**

## **Comunidades quilombolas, antirracismo e mostra de humanidades**

Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade, IF Baiano. [rosanegra\\_cleo@hotmail.com](mailto:rosanegra_cleo@hotmail.com)

Magno Augusto Job de Andrade, CBTE. [magno.job@outlook.com](mailto:magno.job@outlook.com)

Mirele Saiara Santos Ribeiro, IF Baiano. [mirele19.ribeiro@gmail.com](mailto:mirele19.ribeiro@gmail.com)

Emilly Novaes Santos, IF Baiano. [emillynovaessantos@gmail.com](mailto:emillynovaessantos@gmail.com)

**Palavras-chave:** Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios

### **INTRODUÇÃO**

A nossa história também é uma história do branco privilegiado para o branco privilegiado, não importa se aja ou não alguma contradição entre a raça genotípica e a raça fenotípica, ou entre as aparências e as realidades. (FERNANDES, 2007).

Ao ser trabalhado em sala de aula os *Pioneiros da Sociologia Brasileira* e os principais problemas sociais destacados pelos autores, um dos temas evidenciado pelos discentes foi o racismo e a integração do negro na sociedade brasileira, com base em autores como Fernandes (2007); Ianni (1974).

Após essa temática, o assunto sobre racismo no Brasil ficou recorrente em sala, no intervalo, nos corredores, entre os alunos. Para dar continuidade, selecionamos realizar uma ação antirracista. Conforme a frase atribuída a Angela Davis, professora e filósofa estado-unidense, “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”. Entender, conforme Veyzon Muniz (2019), o “*antirracismo como abordagem humanista, paritária e igualitária de base constitucional, defende-se sua aplicação em todas as políticas públicas*”, nesse caso aqui proposto, no que tange a educação.

É possível identificar a relevância dessa ação por seus diferentes aspectos. A Lei 10.639, de 2003, assim como a Lei nº 11.645, de 2008 (dedicada à mesma matéria alusiva aos indígenas), inseridas na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, enfatiza a criação de mecanismos que favoreçam a educação da sociedade brasileira para a compreensão das





relações étnico-raciais, visando a eliminação do racismo, nas suas diferentes acepções (SOUSA; OLIVEIRA, 2016, p. 455).

Para entendermos a necessidade da criação dessas leis e o desenvolvimento dessa ação no âmbito escolar, faz-se necessário compreender também o racismo estrutural na sociedade brasileira. Para Almeida (2018), a estrutura social brasileira é racista porque em todos os espaços há negros em condição subalterna, ora por violência estrutural (ausência de direitos), ora por violência cultural e ora por força institucional (controle policial).

Candau e Moreira (2007) afirmam que é preciso revelar quando as diferenças vão se tornando desigualdades. Desvelar tudo que está marcado com discriminação. Também enfatiza a necessidade de combater as desigualdades sempre e garantir a igualdade de oportunidade de direitos. O texto de Nilma Gomes (2005) retoma e problematiza alguns conceitos como Identidade, Identidade Negra, Raça, Etnia, Racismo, Etnocentrismo, Preconceito Racial, Discriminação racial, Democracia Racial.

Nessa perspectiva, para melhor entendimento da problemática aqui levantada, a autora define racismo como “uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc.” Ainda acrescenta que, por outro lado, é “um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (GOMES, 2005, p. 52).

Não podemos perder de vista também a interseccionalidade entre raça/cor, gênero e classe social que inter cruzam em processos discriminatórios, como tão bem nos faz refletir Kimberlé Crenshaw (2004).

O convite a ação antirracista se faz necessário porque diante do modo com que o racismo está presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas, faz com que a responsabilização individual e institucional por atos racista, não extirpem a reprodução da desigualdade racial.

Nesse caso, Santos (2001) nos chama a atenção para a responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial e os caminhos possíveis para ações antirracistas, possibilitando a construção do ambiente escolar e de uma sociedade mais equitativa e democrática, ao reduzir as formas de violência estrutural e cultural racistas.



O trabalho aqui apresentado surge a partir de dois processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IFBaiano, campus Santa Inês -BA, a prática de ensino e de pesquisa. Essa ação inicia no momento do planejamento de propostas na jornada pedagógica, adotada por professores das áreas de Humanas (História, Geografia e Sociologia), intitulada I Mostra de Humanidades, e aprovada na instituição, que passou a fazer parte do calendário acadêmico de 2019. O desdobramento da ação desenvolvida nessa Mostra de Humanidades, do trabalho junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena e ao Grupo de Pesquisa NEABI - IFBaiano, culminou na elaboração de um projeto de pesquisa, intitulado “Quilombo é família”: comunidades quilombolas do Vale do Jiquiriçá – BA.

Esse relato de experiência busca descrever e analisar esses processos de ensino-aprendizagens na produção de conhecimento e de práticas antirracistas, construídas com os estudantes do segundo ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFBaiano, campus Santa Inês. Como resultado dessa ação, obteve-se uma sistematização de dados, produção de conhecimento e uma ação antirracista com ênfase nas lutas das comunidades quilombolas no Brasil e, especialmente, do estado da Bahia.

## ATOS DE RESISTÊNCIA E ANTIRRACISTAS

A I Mostra de Humanidades, desenvolvida no período entre 02 de setembro e 19 de novembro de 2019, teve como tema geral Terras no Brasil – disputas e conflitos. A proposta tinha como público-alvo envolver todos os estudantes do segundo ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio, junto aos professores da área de Humanas do IFBaiano, campus Santa Inês, na produção e apresentação de salas temáticas para a comunidade escolar.

Foram pensados, entre os professores, seis subtemas: a questão indígena; agricultura e agrotóxicos; reforma agrária; terra e desigualdade social no espaço urbano; quilombolas; panorama da posse da terra no Brasil. Cada turma do segundo ano ficou responsável por um desses temas e com um professor orientador, embora os temas fossem trabalhados de modo transdisciplinar. Nesse relato de experiência será descrito e analisado apenas o trabalho que foi desenvolvido com a turma do 2º ano, turma E, responsável pelo subtema “quilombolas”, com a qual estávamos envolvidos.

Para os objetivos específicos da sala Quilombolas foram traçados os seguintes pontos: fazer um levantamento sobre a história dos quilombos no Brasil. Identificar as comunidades quilombolas



no Brasil e, especificamente, na Bahia. Os conceitos de quilombo. As formas de trabalho e aspectos culturais. O processo de reconhecimento do quilombo e direito à terra.

No processo de construção foram realizadas várias etapas, como: divisão da turma em equipes de trabalho; levantamento bibliográfico sobre comunidades quilombolas no Brasil; leitura e fichamento dos textos selecionados a partir das inquietações e questões levantadas pelos discentes; roda de conversa sobre quilombos com o professor pesquisador da instituição; reflexão coletiva sobre as questões e autores estudados; pesquisa de campo exploratória em um quilombo da região do Vale do Jiquiriçá – BA, formulação de propostas de construção visual e textual; execução das propostas com produção de cartazes, cenário, poemas, seminários, coreografia, vídeo e apresentação e exposição da produção. Foram dias intensos de trabalho que resultaram em uma sala temática formativa no processo de ensino-aprendizagem e do ser cidadão.

O processo de construção da ação ocorreu em sala, no período de aula de Sociologia, Geografia e História, intensificados por aulas-extras. Também houve orientações via rede social, na qual foi formado um grupo com todos alunos da turma para esse objetivo. Algumas orientações e produções ocorreram inclusive nos fins de semana. Sobre a pesquisa de campo exploratória, na comunidade quilombola em Jaguaquara, foram realizadas duas visitas: uma somente com professores no fim de semana e, a segunda ida a campo, com os professores e alguns alunos, para levantamento de dados.

A organização da apresentação da Mostra de Humanidades foi iniciada na tarde da terça-feira, dia 12 de novembro, e a culminância se deu na manhã do dia 13 do mesmo mês e toda a comunidade escolar foi convidada a participar. A frase, “Somos a razão da luta dos nossos ancestrais: resistência sempre!”, foi o convite a experienciar a sala. Vejamos alguns registros.



## Cadernos Macambira

V. 5, Nº 2, 2020. Página 420 de 448. ISSN 2525-6580

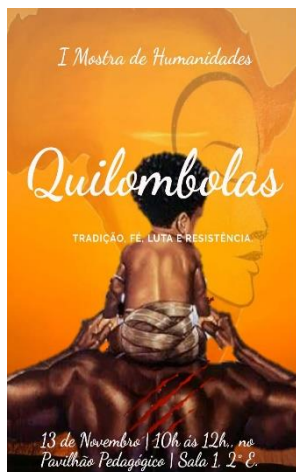
Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

Figura 1 – Cartaz para divulgação da Mostra de Humanidades

Figura 2 – Porta da Sala de Humanidades



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 3 – Frase inicial para reflexão

Figura 4 – A participação da comunidade escolar na culminância



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fonte: Acervo pessoal do autor

A temática trabalhada foi sobre os povos quilombolas no Brasil e suas lutas. Foi observado o desconhecimento social, a partir da comunidade escolar, sobre essas comunidades e suas histórias, cultura, pautas e territórios. Integrava esse pensamento refletir sobre o processo da escravidão ao racismo no Brasil. Dessa forma, alerta Schwarcz (2007), que na metamorfose do escravo, um dos problemas para o negro era a estrutura social brasileira, na medida em que bloqueava sua cidadania plena.



Pensar em quilombo é lembrar que o seu surgimento se deu como aldeias rurais em áreas de difícil acesso, como matas e grutas, onde esses povos (que eram submetidos a trabalho escravo) se reuniam para escapar das senzalas e buscar a liberdade. O que caracterizava os quilombos, não era o isolamento e a fuga, mas sim a resistência e a autonomia (REIS; GOMES, 1996).

Podemos ressaltar dois elementos característicos dos quilombos, os deslocamentos e as práticas de resistência. Conforme a Associação Brasileira de Antropologia – ABA, os quilombos são “grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar” (ABA, 1994).

Além de quilombo, várias são as denominações dadas às áreas onde os quilombolas ou comunidades quilombolas residem: terras de preto, mocambos, terras de santo, comunidades negras rurais, remanescentes de quilombos, dentre outros. Logo, nesse trabalho, esses termos estão sendo usados como sinônimos. (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002).

É o Artigo 68 da Constituição Federal que estabelece a regularização de terras das comunidades quilombolas. Essa lei foi criada em 1988, mas só foi regularizada no ano de 2003 no período do Governo Lula. O reconhecimento das terras que pertencem às comunidades quilombolas é realizado por meio de órgãos como a Fundação Palmares e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

O direito a terra é concedido legalmente aos quilombolas por meio de um processo, cuja primeira etapa é de auto-reconhecimento, estabelecida pela legislação brasileira. Ainda assim, menos de 7% das terras reconhecidas como pertencentes a povos remanescentes de quilombos estão regularizadas no Brasil. Sem a certificação, esses territórios que serviram de refúgio para negros escravizados ficam inacessíveis para políticas públicas básicas e se tornam alvos de conflitos (ANJOS, 2017). Conflitos esses que reforçam à discriminação, dificultam sua sobrevivência, além de gerar atos violentos, que têm resultado na morte de vários quilombolas.

Um *stand* foi sobre a comunidade quilombola Lindolfo Porto, situada no Bairro Casca, periferia da cidade de Jaguaquara – BA, que fica a 35 km de Santa Inês, foi reconhecida pela Fundação Palmares em 2013. Para um dos antigos quilombolas do lugar, sua concepção de quilombo se entrelaça ao de família, o quilombo é sua família. Então o quilombo é onde sua família estar.

## NEGROS SIM, SENHOR



Foram elaborados dois poemas pelos alunos, que foram recitados durante a sala temática, resultado das reflexões sobre os textos selecionados na pesquisa e da roda de conversa com o professor Edney Conceição, mestre em Geografia, que vem pesquisando sobre quilombo e integra o corpo docente do IFBaiano. Para o pesquisador, pensar em quilombo perpassa a questão negra no Brasil. O espaço dos poemas foi denominado *Cantinho da Resistência*. Vejamos os poemas:

### Poema 1 – Negro sim, senhor!

Vamos reinar sim, senhor  
Se libertar sim, senhor  
Fazer nossa cultura sim, senhor  
Eu não nasci pra servir branquin  
Sou guerreiro valente, exímio sonhador  
Vamos nos esconder, se livrar  
No meio da mata, no topo do monte  
Onde os senhores não nos encontrem  
Vamos reconstruir nossa cultura  
Travar nossas batalhas  
Resistir, persistir, lutar, amar!

Só fica escravo aquele que tem medo  
De morrer sobre os donos  
Só fica escravo aquele que  
se esconde nos próprios escombros;  
Mas nós não  
Fomos à luta  
Quebramos barreiras junto com as pretas  
Fizemos justiça  
Quem me pergunta o que quilombo é  
Quilombo é resistência  
Quem me pergunta o que quilombo é  
Quilombo é garra  
Quem me pergunta o que quilombo é  
Quilombo é liberdade

Saúdem mamãe Dandara  
Nossa revolução não para

Vamos reinar sim, senhor  
Se libertar sim, senhor  
Fazer nossa cultura sim, senhor  
NEGRO SIM, SENHOR!

### Poema 2 - Quilombo

E me perguntam onde moro!  
Quilombo!  
Terra de negro!  
Quilombo!  
Refúgio do medo!  
Quilombo!  
Lá em cima, por trás daquela serra tem uma  
aldeia de negro, quem me trouxe o maior  
número  
vai ganhar pra farrear o ano inteiro!  
Quilombo!  
Minha casa não se limita, a fuga, a isolamento, a  
vida perto da selva  
Fui obrigado sim a fugir, a ir pra longe, e levei  
meus irmãos comigo sim!  
Mas no meu Quilombo tem graça, tem  
autonomia, tem resistência e temos exigências.  
Esse é o meu, o seu, o nosso lugar, o nosso lar,  
nossa cultura irá se perpetuar,  
Somos descendentes de Zumbi e de Dandara, a  
resistência corre nas veias e nunca morrerá.  
Quilombo!  
Esse é o nosso lugar.

A partir desses poemas foi possível compreender também as relações de cor ou de etno-racialidade, que segundo Sansone (2004, p.10), a partir dos anos trinta, no Brasil, “as relações raciais centraram-se no mito da democracia racial”. Para Sansone (2004, p.12), no Brasil, “a



identidade étnica é um constructo social de caráter contingente e que difere de contexto para outro”. Já Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.24), estudando outros contextos, levanta a problemática dos marcadores da identidade étnica estarem relacionados a esferas objetivas e subjetivas. Na qual o termo etnicidade designaria não só a pertença étnica, como também os sentimentos que lhe estão associados: o sentimento de formar um povo.

Desse modo, é preciso perceber como são construídas as relações sociais, quais elementos são utilizados para a distinção e construção da pertença étnica em um determinado contexto, bem como, compreender as diferenças socioeconômicas como elementos que podem influenciar nessa estrutura social. O racismo estrutural na sociedade brasileira é “uma forma de violência reproduzida no tecido social não mais na forma direta, mas nas formas institucional e cultural” (ALMEIDA, 2018).

Por essa razão, além dos poemas, foram construídos *stands* que abordavam diferentes pontos sobre quilombos e racismos, conceitos de quilombo, sua cultura, trabalho, processo de titularização das terras.

No Brasil, a estrutura racial é fundamentada por uma história construída e disseminada sob a ótica, valores e poder dos brancos, reforçada pela ideologia sobre a identidade nacional baseada na miscigenação harmônica das três raças, que mascara a desigualdade racial e ajuda a mantê-la.

Nesse caso, mesmo os “inegavelmente identificados e reconhecidos como negros” passam pela dificuldade de se assumir negro. O estudo de Brandão (1989), ao analisar as representações do negro a partir de retratos feitos por brancos, nos ajuda compreender as razões pelas quais as pessoas têm dificuldades de identificar-se ou serem identificadas como pertencentes a esse grupo social, ao constatar que, em nossa sociedade, “não basta vê-los escuros, como eles são aos olhos claros. É preciso torná-los disformes, algo entre o grotesco e o horrendo. [...] Eles são em tudo o desvalor, porque ao olho que julga como Narciso, um mal do corpo puxa o outro. Se são feios, são ameaçadores: são disformes, sujos. (BRANDÃO, 1989, p.167-168).

As diferenças vão sendo construídas e enfatizadas no convívio social, daí as cores da pele, a fibra do cabelo, os traços do rosto e do corpo vão ganhando valores, vantagens e desvantagens, divisões, hierarquia, poder. Dessa forma, as diferenças vão se tornando desigualdades, pois vão servindo de base para a construção de uma estrutura racial de poder.

A cor da pele, associada a representações sociais e símbolos religiosos, passa a ter vários significados, por muitas vezes, que reforçam a posição hierárquica das raças. O Brasil, de acordo com Fernandes (2007, p. 31-32), é um país de história lenta, “possui a tenacidade das estruturas



raciais ao mostrar-se maior do que seria desejável”. Por essa razão, a frase em destaque, *negro sim, senhor*, remete a essas nuances de afirmação de identidade em meio a luta histórica e cotidiana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a inserção do conteúdo sobre a história e cultura dos afrodescendentes na escola e a discussão sobre ações afirmativas na sociedade, principalmente, sobre a aprovação das cotas para estudantes negros nas universidades públicas, a sala de aula se tornou um espaço propício para reflexão, relato de experiências e construção de ações antirracistas.

Fernandes (2007, p.35), ao analisar a situação do negro e do mulato no Brasil, afirma que eles passam por uma padronização e uniformização, antes de atingir a democracia. “Eles se perdem como *raça* e como *raça portadora de cultura*”. No entanto, o grande desafio para alcançar a democracia racial é que a participação do negro seja ativa e, além disso, eles precisarão dar o que possuem de mais criador e produtivo.

Nesse caso, para combater o racismo estruturador das relações sociais no Brasil, faz-se necessário uma reflexão das possíveis práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem na escola e para além da esfera escolar. Só compreendendo essa lenta dinâmica social, que é possível pensar em sua transformação. A mudança de pensamento e comportamento é essencial para um alcance crítico e real que tenham como foco à equidade social.

Nessa perspectiva, a ação desenvolvida na instituição escolar atendeu a seus objetivos, quando para além de refletir e desvelar ações racistas na sociedade brasileira, os estudantes foram ativos em desenvolver propostas antirracistas no meio educacional, articulando ensinamentos e aprendizagens.

Os estudantes não só refletiram sobre a estrutura racial brasileira, mas pesquisaram, produziram textos e artes antirracistas, construíram uma sala temática dando visibilidade aos quilombolas e suas lutas, e contribuíram para uma ação prática de reflexão de toda a comunidade escolar. Essa ação impulsionou a existência do projeto de pesquisa “*Quilombo é família*”: *comunidades quilombolas do Vale do Jiquiriçá – BA*, que passou a ser executado no ano de 2020.

## REFERÊNCIAS

ABA, Associação Brasileira de Antropologia. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**. Rio de Janeiro, 17-18 de outubro de 1994.





ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios Quilombolas: Geografias, Cartografias e Conflitos Institucionais. **Revista EIXO**, Brasília IFB: Especial Educação, Negritude e Raça no Brasil, v.6, n. 2, 2017.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. 2.ed. São Paulo: Graal, 1986, p.158-169.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

CANAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 2 ago 2019.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossas escolas**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CRENSHAW, Kimberlé W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: CRENSHAW, Kimberlé W. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

GOMES, Nilma Lino Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC/SECAD/UNESCO. 2005. p. 39 - 62.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A, HUNTLEY, Lynn (Org). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

MUNIZ, Veyzon Campos. Em políticas públicas “não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”. In: **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT**. 2019. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/24895/em-politicas-publicas-nao-basta-nao-ser-racista-e-necessario-ser-antirracista>. Acesso em: 22 set. 2019.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Edunesp, 1998.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Salvador: Pallas, EDUFBA, 2003.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial. In: Cavalleiro, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossas escolas**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.97-114.



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 426 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional,  
Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento  
Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de . A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. In: *AMBIENTE E SOCIEDADE*. Campinas, n.10, jan./jun. 2002. Disponível em:<  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2002000100008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2002000100008)>. Acesso em: 22 set. 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007, p.11-24.

SOUZA, Iêda Leal de; OLIVEIRA, Luís Cláudio de. LDB x Lei nº 10.639, de 2003 e o racismo com isso? **RETRATOS DA ESCOLA**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 453-464, jul./dez. 2016.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. (org.). **Liberdade por um fio**. História dos Quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. Editora Schwarcz Ltda, 1996.



**Grupo de Diálogo 07: Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios: experiências com comunidades tradicionais e saberes étnico-raciais**

## **Processos político-pedagógicos em territórios indígenas: relatos de experiências no México e no Brasil desde uma perspectiva decolonial**

Julio Itzayán Anaya López, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). [enahcai55@gmail.com](mailto:enahcai55@gmail.com)

Sérgio César Corrêa Soares Muniz, Universidade Federal do Maranhão (UFMA).  
[sccsmuniz@gmail.com](mailto:sccsmuniz@gmail.com)

**Palavras-chave:** Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios

### **INTRODUÇÃO**

Latinoamérica é uma expressão carregada de (geo)políticas. Sua topografia é plural em muitos sentidos possíveis. A Latinoamérica é uma encruzilhada cultural e epistemológica que tem sido atravessada por disputas econômicas, ambientais e gnosiológicas ao longo dos séculos. Ela vem sendo construída sob as marcas da banalização das violências institucionais ou não, necropolíticas e das guerras ecológicas.

Nesse fogo cruzado bélico e epistemológico, a emergência de potências criadoras que se levantam das margens da “diferença colonial”, do lugar denominado como subalterno, tem lutado para (re)construir uma América Latina não tributária da colonialidade, mas de uma ancestralidade que a algum tempo tem sido atualizada e positivada. Esse potencial criativo tem gerado mobilizações, projetos e práticas que sugerem outras geografias, outras economias, outras políticas e sociabilidades. Dos extremos argentinos aos extremos mexicanos, o continente latinoamericano é disputado, colocando em xeque narrativas históricas e (re)projetando futuros - sem colonialidade.

Nesse sentido, o relato a ser apresentado aqui é uma tentativa de sistematizar duas experiências político-educacionais protagonizadas por povos e comunidades tradicionais no Brasil e no México. Quando vistas de uma perspectiva *microescalar*, regional/local, podem parecer experiências pontuais sem “grandes efeitos” transformativos mais abrangentes. Não obstante, se pensadas à luz da abordagem como as reflexões decoloniais, podem revelar um projeto de



(re)definições epistemológicas em curso, cujo um dos principais objetivos é propor fazeres políticos e educacionais para além do imperativo imperialista da colonialidade/colonialismo da “modernidade”.

As experiências a serem analisadas/apresentadas – de já assumindo a perspectiva etnográfica como forma de enunciação – estão inseridas em contextos de luta por reconhecimento e direito específicos e diferenciados que os povos originários, tanto no Brasil, como no México, tem protagonizado desde a segunda metade do século XX e, principalmente, nessas duas primeiras décadas do século XXI.

No México, estamos falando de uma experiência político-educacional de uma comunidade indígena de Oaxaca, um dos estados do México com maior diversidade cultural. Na comunidade de San Andrés Nanj ngaá, um coletivo de jovens começou, faz alguns anos, um processo político - baseado em expressões culturais como pintura, medicina tradicional, música tradicional - que reivindicou às assembleias comunitárias como método de decisão política comunitária como alternativa aos partidos políticos locais. Dessa iniciativa iniciou-se um processo de formação política com implicações para a comunidade.

Já no Brasil acompanhamos “de perto” o projeto de instituição e execução da primeira Licenciatura Intercultural para os Povos Indígenas do Maranhão, Estado da federação localizado na região nordeste, mas com fortes características geográficas da região norte, marcada pela potência da tão violentada floresta amazônica. No Maranhão a primeira Licenciatura Indígena teve início em 2016 e contava com a participação de aproximados 90 indígenas dos povos Tentehar/Guajajara, Krikati, Memortumré/Canela e Pyhcop’catiji/Gavião. O curso se divide em dois grandes momentos, um chamado de formação geral e outro de formação específica. Nesse processo os cursistas foram divididos em turmas segundo o critério linguístico. A LIEBI (Licenciatura Intercultural Indígena para a Educação Básica Indígena) dispunha de duas turmas TUPI (I e II) e uma turma MACRO-JÊ. As turmas TUPI eram compostas de indígenas Tentehar, já a turma MACRO-JÊ compunha-se de alunos e alunas Krikati, Canela e Gavião.

Com base nos dois casos brevemente apresentados, foram estabelecidos objetivos que permitem caracterizar a forma em que enxergamos e praticamos os processos educativos, entendendo-os como processos dialógicos e pretensiosamente horizontais que procuram refletir



sobre o porquê e para quê dos processos pedagógicos, que tem como foco nem aos professores nem aos estudantes, mas sim ao processo pedagógico que acontece entre as partes.

Desta forma, valores como o respeito e apreço pela diversidade cultural, a escuta, tolerância, empatia, paciência, e um exercício constante de reflexão pessoal e coletiva realizados antes, durante e posterior aos encontros e práticas educacionais-pedagógicas que tivemos a oportunidade de realizar, estiveram e estão sempre presentes. Ainda que as experiências em cada lugar tenham sido realizadas em momentos distintos, o diálogo estabelecido entre ambas as partes permitiu identificar semelhanças e diferenças a partir das quais conseguimos articular o relato apresentado.

## DESENVOLVIMENTO: RELATOS E EXPERIÊNCIAS COMO FACILITADORES

Encontramos propostas e práticas político-pedagógicas como a vivenciada em Nanj ngaá, comunidade situada na serra de Oaxaca e habitada por mazatecas/os, um dos mais de 60 povos indígenas desse estado do México. Por convite de um grupo de jovens da comunidade, em 2011 foram realizadas oficinas de pintura, fotografia, medicina tradicional, rádio e comunicação, e leitura de histórias e lendas para crianças, contadas por mulheres e homens sábios/os da comunidade.

A articulação aconteceu quando eu, Julio, cursei a licenciatura em antropologia social, momento em que me foi dada a oportunidade de realizar meu serviço social naquela comunidade. Junto com um grupo de companheiras/os da faculdade, fomos para essa comunidade com o objetivo de realizar capsulas radiofônicas bilingues abordando as temáticas colocadas acima, atendendo o requerimento feito pelas pessoas da comunidade para produzir material para a rádio comunitária que estavam construindo.

Os desafios planteados foram maiúsculos. Primeiro, a capacitação que as/os prestadores de serviço social tivemos que realizar e o treinamento para operar os equipamentos de gravadores, microfones e câmeras, considerando que um pedido da comunidade foi a realização de registro visual do processo de elaboração das capsulas radiofônicas. Depois, a aprendizagem básica de palavras em outra língua, apesar de a parte bilingue seria realizada pelos jovens da comunidade que articularam o intercâmbio e a nossa participação no processo.



A expectativa inicial era a produção de 20 capsulas radiofônicas, elaboradas por equipes mistas e bilingues que abordariam temáticas como conservação da natureza, reciclagem de lixo, plantas e medicina tradicional, lendas sobre a origem da comunidade, técnicas de plantio, fotografia e pintura infantil, violência doméstica, receitas de comida tradicional e outras temáticas, tudo isso durante um período de uma semana.

É importante mencionar que tanto a produção dessas capsulas de rádio, quanto as oficinas oferecidas, respondiam a um processo maior. Naquele momento, a comunidade estava passando por um processo político forte, no qual velhas estruturas de dominação e práticas políticas institucionais tinham causado o deterioro das relações sociais entre os moradores, entendendo que um grupo político esteve no poder por 40 anos, alternando o exercício do poder entre membros da mesma família durante todo esse tempo.

Neste contexto, as capsulas e oficinas bilingues, mesmo como a articulação com estudantes de diversas universidades, foram pensadas pelo grupo de jovens da comunidade como estratégias de reverter processos coloniais de imposição de formas e práticas políticas, de estéticas, abordagens sobre monocultivo, entre outros, tendo como verdadeiro objetivo a reformulação dos padrões de dominação ocidental, colonial e patriarcal.

As aprendizagens, saberes compartilhados e construídos de forma conjunta entre os estudantes das universidades, os habitantes da própria comunidade e também de outras comunidades e povos indígenas que participaram nas oficinas, e, o mais importante, o processo político-educativo que iniciou com essas oficinas e concluiu, dois anos depois, com mudanças no campo político representativo – quando numa assembleia comunitária foi decidido que a toma de decisões políticas não seria mais realizada por meio de partidos políticos, mas por meio de assembleias comunitárias -, permitem afirmar que o processo pedagógico-educativo que começou com essas oficinas, propostas pelos próprios moradores e atendendo as temáticas propostas por elas/eles como máximos conhecedores da realidade e condições concretas da comunidade, se apresenta como uma experiência enormemente satisfatória na qual a vontade de aprender, o diálogo, a humildade, o respeito e o reconhecimento dos outros saberes, exemplificam processos pedagógicos dialógicos e não coloniais com enorme repercussão nos aspectos sociais da vida das pessoas.



Por meio desta experiência concreta, podemos analisar a possibilidade de vivenciar, potencializar e participar em/de/com, processos educativos com um posicionamento “geopolítico epistemológico” (RADOMSKY, 2011) que permita descentrar visões e práticas europeias (AMIN, 1989) e, desta forma, enxergar “visões de mundo alternativo” (Wallerstein, 2006) que permitam rachar as hierarquizações étnico-raciais advindas dos processos coloniais e neocoloniais (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Em síntese, realizar processos pedagógicos decoloniais.

No Maranhão, eu, Sérgio, participei como professor da primeira Licenciatura Indígena, que teve início em 2016 e contava com a participação de aproximados 90 indígenas dos povos indígenas Tentehar/Guajajara, Krikati, Memortumré/Canela e Pyhcop’catiji/Gavião. O curso se divide em dois grandes momentos, um chamado de formação geral e outro de formação específica. Nesse processo os cursistas foram divididos em turmas segundo o critério linguístico. A LIEBI dispunha de duas turmas TUPI (I e II) e uma turma MACRO-JÊ. As turmas TUPI eram compostas de indígenas Tentehar, já a turma MACRO-JÊ compunha-se de alunos e alunas Krikati, Canela e Gavião.

A LIEBI é um curso de formação docente para indígenas do Estado do Maranhão ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), uma iniciativa governamental em resposta às demandas de alguns povos e organizações indígenas do Brasil que, com mais intensidade a partir dos anos de 1990, tem reivindicado formas específicas de acesso e permanência ao ensino superior, seja para a qualificação profissional com vistas a autogestão das escolas indígenas, seja para a formação de novos quadros de lideranças indígenas que representem e defendam as questões e causas indígenas.

O curso tem sido executado a partir daquilo que sua equipe dirigente tem chamado de “pedagogia da alternância”. Essa abordagem pedagógica vislumbra a execução do curso a partir de dois encontros chamados de “tempo comunidade” e “tempo universidade”, que aqui chamarei de TC e TU. O TU tem ocorrido sistematicamente, desde 2016, nos meses de janeiro e julho. A última etapa desse tempo ocorreu em julho de 2019. O TC, de forma menos sistemática que o TU, já ocorreu nos meses de janeiro, abril, maio, junho, outubro e novembro entre os anos de 2016 e 2020.

Os locais de execução da LIEBI sofreram alterações nos últimos três anos desde o início do curso. As etapas do TU de janeiro e julho de 2016 ocorreram no campus Paulo VI da UEMA, sediada na cidade de São Luís. Nesse contexto, os cursistas estiveram articulados na seguinte dinâmica:



ficavam os turnos matutino e vespertino no campus universitário e a noite se hospedavam em um hotel financiado pela UEMA. Todos os TU já realizados tiveram duração de 20 dias corridos.

Os TC são ordinariamente realizados nas sedes municipais onde localizam-se as terras indígenas de origem dos cursistas, ou nas próprias aldeias onde eles vivem. As horas programadas para a execução desse tempo podem variar de 24 a 120 horas. Essa definição depende de um conjunto de fatores tais como: a) acesso aos locais onde os cursistas realizarão o TC (na maior parte dos casos em suas próprias aldeias, o que incide na dinâmica de deslocamento dos monitores aos lugares combinados previamente para se encontrarem com os cursistas); b) grau de dificuldade com que os cursistas realizaram ou realizarão<sup>1</sup> as atividades que devem ser entregues aos professores e professoras<sup>2</sup>, o que pode demandar mais tempo do que o esperado; c) presença e pontualidade nos encontros entre cursistas e monitores durante o tempo.

A partir de janeiro de 2017, a LIEBI teve alterado o local de execução do TU que passou a acontecer na Casa de Retiro Oásis, localizada no bairro da Aurora, também em São Luís<sup>3</sup>. Em janeiro de 2018 ocorreu uma alteração prevista na organização curricular do curso. As turmas, que antes estavam divididas considerando os troncos linguísticos dos cursistas<sup>4</sup>, passaram a ser organizadas em três grandes áreas de conhecimento, as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza e as Ciências da Linguagem. Ao final da III Etapa do TU os cursistas tiveram que ‘optar’ por serem integralizados a uma das áreas descritas. Cada uma das turmas acontece em espaços específicos do sítio. Cada uma dessas turmas possui seu próprio corpo de disciplinas alinhados a sua área de conhecimento correspondente.

As situações, contextos e espaços de convivência e formação de indígenas com origem étnicas distintas descritos, são um potente lócus político e pedagógico por onde é possível perceber os arranjos gnosiológicos que emergem do encontro entre os saberes indígenas e os moldes de produção do conhecimento próprios do universo epistemológico acadêmico.

Esses arranjos gnosiológicos produzidos a partir do potencial intelectual dos cursistas quando do encontro entre os seus saberes e os saberes do “mundo dos brancos” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976), representado pela Licenciatura, no lugar de serem pensados apenas como consequências da violência simbólica exercida pelos saberes ocidentais sobre os povos com outras matrizes





epistemológicas e históricas, podem ser pensados como estratégias de resistência dos povos indígenas frente às diversas formas de violência que estes têm sofrido historicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de insistir em pensar as experiências dos povos indígenas no México e no Brasil como fontes de produção de “arranjos gnosiológicos”. Esses arranjos seriam esboços da “gnose liminar” apresentada por Mignolo (2003), ou seja, uma primeira tentativa de romper com a “colonialidade do saber” (Quijano, 2005) que se manifestou nas realidades indígenas sobretudo, a partir da formação escolar não indígena.

Vislumbramos “arranjos gnosiológicos” todas as vezes em que presenciamos indígenas apresentando seus pontos de vista acerca de como os saberes fagocitados a partir dos espaços de formação descritos podiam ser pensados para explicar suas realidades históricas, políticas, econômicas, culturais e sociais.

Vimos nesses arranjos “viagens”, tanto no sentido do exercício intelectual de produzir uma explicação analítica sobre uma questão debatida, como no sentido do deslocar-se entre o imaginário das experiências locais e das vivências formativas. Dessas viagens, se tornava possível sugerir que a partir do encontro desses dois universos, que agora estavam “interculturalmente” aproximados, seria possível produzir estratégias e ferramentas para o fortalecimento da luta indígena.

Portanto, os “arranjos gnosiológicos”, mais do que representar o acúmulo individual de conhecimentos para esses povos, podem ser pensados como uma experiência coletiva de produção do conhecimento, por meio de uma apropriação intercultural dos saberes não indígenas pelos indígenas, com vistas a obter autonomia intelectual frente às questões dos direitos indígenas, como saúde e educação específicas e questões territoriais.

Finalmente, consideramos que estas experiências político-pedagógicas que partem e se efetuem nos territórios indígenas – como relatado tanto no México como no Brasil -, onde as escolhas das temáticas e das prioridades a serem abordadas pelos facilitadores são definidas pelos próprios agentes locais – em ambos os casos, integrantes de povos indígenas -, nos permite pensar em processos pedagógicos dialógicos e decoloniais que possibilitam a desconstrução dos moldes da



educação colonial-moderna, mostrando desta forma, pedagogias étnico-raciais que potenciam a formação de territórios por meio do fortalecimento dos processos socioculturais de ensino-aprendizagem.

## Notas

<sup>1</sup>Em algumas ocasiões, muitos alunos e alunas apresentavam intensas dificuldades em relação à complexidade e quantidade de exercícios e atividades a serem resolvidos por eles. Isso acabava por resultar em um tempo de estadia prolongado do monitor durante o TC.

<sup>2</sup>As atividades solicitadas pelos professores em um dado TU devem ser realizadas ao longo do TC e entregues no TU seguinte.

<sup>3</sup>Essa mudança foi articulada pela suposta dificuldade de adaptação dos cursistas à dinâmica do TU. Muitos alunos e alunas vinham acompanhados de filhos, filhas, maridos e esposas, e a logística de deslocamentos diários entre hotel, locais das aulas, momentos para realização das refeições estava causando adoecimento e desgaste nos cursistas. Com a mudança da LIEBI para o espaço citado, os locais de aula, dormitórios e refeição ficaram concentrados em um mesmo espaço, o que pareceu agradar os cursistas.

<sup>4</sup>Segundo o Projeto Político Pedagógico da LIEBI, a divisão das turmas se daria a partir de dois critérios: a) a estimativa populacional de cada povo aprovado no processo seletivo para o ingresso no curso; b) a divisão entre os diferentes troncos linguísticos dos Povos Indígenas do Estado. Nesse sentido, as turmas da LIEBI foram divididas em TUPI I e II, para atender aos cursistas Tentehar, e uma turma MACRO-JÊ para atender aos cursistas de outros povos como Krikati, Canela e Gavião.

## REFERÊNCIAS

AMIN, Samir. **El eurocentrismo. Crítica de una ideología**. Trad. Rosa Cusminsky de Cendrero. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1989.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prologo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-22.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais e projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizontes:Humanitas, 2003.

OLIVEIRA, R.C.O. **O índio e o mundo dos brancos**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências sociais, 1972.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do Saber**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RADOMSKY, Guilherme Francisco Waterloo. **Desenvolvimento, pós-estruturalismo e pós-desenvolvimento; a crítica da modernidade e a emergência de “modernidades” alternativas**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 25 nº 75, fevereiro de 2011. p. 149-193. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v26n75/09.pdf> Acessado em 23/08/2020.



**Grupo de Diálogo 07: Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios: experiências com comunidades tradicionais e saberes étnico-raciais**

## **A experiência de inventariar a escola do campo: mapeamento dos pertencimentos identitários dos/as estudantes da região da Rota do Cavalo**

**Jassana Rodrigues Soares**, Professora de Educação Básica na Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, Educação Campesina- Escola Classe Sítio das Araucárias. Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília- FE/UnB. Brasília; Distrito Federal; Brasil. [jassanars@gmail.com](mailto:jassanars@gmail.com).

**Palavras-chave:** Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios

### **INTRODUÇÃO**

A vivência como professora por mais de 15 anos em um território rural, atuando com identidades culturais campesinas, que possuem pertencimentos culturais ligados a comunidades tradicionais, me motivou a mapear a diversidade cultural territorial que atravessa a escola da região pública - Escola Classe Sítio das Araucárias.

Segui no objetivo de mapear os pertencimentos culturais das crianças de forma a evidenciar respostas à questão – “É possível promover ações com foco na ecopedagogia no contexto escolar, com vínculos na interculturalidade, sistematizando o ensino com base nos pertencimentos culturais territoriais?”.

Como exercícios para inventariar os vínculos identitários das crianças promovi ações em torno do protagonismo infantil. A intenção foi ativar a Educação como prática da liberdade e colocar em prática a educação libertadora de que Paulo Freire (1967) nos inspira a fazer enquanto atuamos como docentes. Pois, se a escola se fecha à comunidade, como haveremos de dialogar e potencializar os encontros culturais dentro da escola?

Assim, em ações coletivas, coletei informações sobre a diversidade cultural, que evidenciou os pertencimentos culturais com vínculos em comunidades e povos tradicionais em tradição de



fechos e pastos, povos de terreiros, povos ciganos da etnia Calon, agricultores desenvolvendo a produção como meeiros, estudantes em vínculo com o turismo rural, em trato com cavaleiros e muaras, em militância junto aos movimentos de luta pela terra (FNL e MST), e pertencimentos de uma vida urbanizada onde algumas crianças residem em condomínios e possuem laços com a dinâmica urbana.

A convivência experimentada em anos de regência nesta Escola, me apresentou inúmeros saberes a serem sistematizados na educação formal. Apesar do foco fosse mapear as identidades culturais, a investigação também caminhou para entender como essas identidades culturais dos/as estudantes eram forjadas, e para isso busquei evidenciar como os pertencimentos identitários e a própria diversidade cultural chegou na região da Rota do Cavalo e consequentemente na Escola.

Não fazia sentido fazer o levantamento dessas identidades culturais sem o protagonismo infantil, desse modo, as crianças, uniram-se ao propósito como protagonistas da pesquisa e trouxeram dados sobre a chegada de cada grupo ao território; dados de como funciona a temporalidade e a organização temporal dos territórios comunitários; e falaram sobre singularidades, saberes e tradições que constroem a identidade cultural de cada um de seus grupos culturais.

A coleta de dados aconteceu via rodas de conversas; visita no território comunitário; e produção com narrativas autobiográficas das crianças. O uso de fotografias e a apresentação de alguns materiais simbólicos das identidades culturais adensou o debate: leques, bandeiras, bonés, enxada, botina, chapéu, arreio, ajudaram no diálogo sobre as diferenças culturais e sobre a própria identidade cultural de cada grupo.

Com tudo que levantamos, a problemática motivadora sobre ecoeducação e sistematização dos saberes territoriais foi respondida em afirmação: sim, é possível inventariar os pertencimentos culturais dos/as estudantes com base nos saberes territoriais e promover uma educação com vista a ecopedagogia.

## DESENVOLVIMENTO

O relato de experiência, corresponde as ações promovidas no biênio de 2017-2019. Os instrumentos utilizados foram rodas de conversa, a narrativa autobiográfica, fotobiografias, mapas vivenciais, entrevistas e visitas nos territórios comunitários.

Os instrumentos ajudaram a entender a subjetividade e a formação da identidade cultural de cada grupo que territorializa a região da Rota do Cavalo, no Núcleo Rural 1, da cidade-bairro Sobradinho-Distrito Federal. Para a proposta de ecopedagogia o território foi observado como um território de cultura, de paisagem que une homem, meio ambiente e cultura, o currículo da SEEDF foi potencializado a partir dos saberes da geo-história local.

Figura 1- Acampamento Renascer Palmares



Fonte: A autora, 2017.

Figura 2 – Etinia Calon na Escola



Com o protagonismo infantil, evidenciei os conhecimentos das crianças sobre o território comunitário delas. E levantei aspectos sobre as vivências, saberes, localização geográfica, pertencimentos, preconceitos, estigmas e lutas. Para explorar o registro desses conhecimentos, usamos mapas vivencias e narrativas autobiográficas. Para registrar o que foi produzimos geramos relatórios de visitação nos territórios comunitários das crianças e nas atividades dentro da Escola. Dos momentos temos fotografias e pequenos vídeos. As figuras 1 e 2 apresentam momentos dessas entrevistas.

Diversas linguagens auxiliaram o mapeamento sobre as identidades culturais.

➤ A linguagem cartográfica posicionou geograficamente os territórios comunitários, evidenciou a paisagem como território de cultura;



- A linguagem matemática foi acionada por meio de linha do tempo, tabelas e gráficos para quantificar matrículas com identidades culturais na Escola, produzir linha do tempo sobre a historiografia das identidades na Rota do Cavalo;
- A linguagem corporal fez a intersecção com a interculturalidade, foi usada para apresentar os aspectos folclóricos, os festejos, danças e a musicalidade;
- A linguagem oral foi imprescindível na interação nas rodas de conversas, e entrevistas; A linguagem escrita foi usada no registro das ações, produção de relatórios e de três narrativas autobiográficas e na exploração das fotoimagens trazidas as aulas como forma de exemplificar onde estavam os símbolos e simbologias culturais das identidades culturais das crianças.

Silva (2009) diz que há uma produção social na identidade e na diferença, pois ambas, são tomadas como dados ou fatos da vida social. O autor explica que a identidade é aquilo que é, é forjada pelo que o indivíduo reconhece ter em si, e que a diferença é o que o que diferencia ele do outro. Que a identidade e a diferença vivem numa relação de estreita dependência, são inseparáveis. A identidade, para Silva (2009) é a referência e são sujeitas a relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença que existe entre culturas.

A experiência do mapeamento mostrou que ao contar sobre si, as crianças afirmaram seus pertencimentos e problematizaram situações referentes a desigualdades sociais, preconceitos e estigmas culturais. Elas, com base no que conhecem dos espaços vivenciais colocaram suas informações em mapas vivenciais. Esses mapas vivenciais são imagens cartográficas feitas pelas crianças com o intuito delas escreverem aspectos físicos do lugar. É um instrumento utilizado pela Geografia da Infância.

Geografia da Infância é um termo usado por Lopes (2005) e Vasconcellos (2014). Os autores não propõem trazer mais uma divisão no campo temático da ciência geográfica, e sim promover visibilidade as contribuições da Geografia para os estudos da infância assim como acontece em outras áreas de conhecimentos como a Sociologia da Infância.

Jader Lopes (2013 p. 243) diz que os mapas vivenciais são instrumentos cartográficos criados pelas crianças onde elas desenham símbolos, escalas próprias. Nesses mapas elas constroem significados através de suas experiências. Ele diz que “os saberes das crianças, suas



lógicas próprias, têm constantemente sido percebidas pela incapacidade infantil de promover movimentos, na vida dos adultos ou na vida de outras crianças”.

Como vemos, as múltiplas linguagens infantis, quase sempre, são reduzidas a sua capacidade de produzir desenhos a comporem manuais e portfólios, designados ao mundo adulto. Lopes (2023) diz que usar os mapas vivenciais das crianças é uma forma de fazer justiça a voz da infância que quase sempre não é percebida nos documentos históricos e geográficos, nem nos próprios livros didáticos para a infância e inclusive no contexto escolar. O autor sugere que se a criança desenha as imagens conforme planos e sentidos para elas, os adultos precisam convidar a criança a explicar o que desenharam. É neste diálogo que tanto o docente compreende quais habilidades curriculares a criança já tem internalizada –os conhecimentos prévios. E que nesta explicação da criança, o adulto não faça uso de valor e julgamentos, pois o desenho faz sentido a experiência vivida pela criança, é dele que sistematiza os conteúdos curriculares e desenvolve as competências do ensino formal.

Com base nas reflexões sobre os estudos culturais com a infância, compreendi que era preciso quebrar o ciclo da monocultura do saber. Esse ciclo coloca o adulto em evidência e não a criança. Por isso, sistematizei o ensino e desenvolvi habilidades e competências do currículo formal e obrigatório ditado pela Secretaria Estadual de Educação, mas com foco nos saberes territoriais, tendo o protagonismo infantil.

É importante explicar que, em cada ano de regência, os docentes recebem uma distribuição nova de carga horária na SEEDF, o que oportuniza ser docente que atua a cada ano em turmas e anos escolares diferentes. Além do que, essa mudança amplia a possibilidade de trabalhar vozes diferentes e ampliou o alcance do mapeamento e reconhecimento cultural do território.

Em 2017, sob a regência da turma do 3º ano B das séries iniciais, coordenei ações mensais com os/as estudantes e os/as representantes dos grupos identitários da comunidade cigana etnia Calon, do movimento e luta pela terra (FNL e MST), acampamento Renascer Palmares, no Rancho São Jorge, empreendedor do turismo rural e local de povos tradicionais de terreiros, e com parceria com o Presidente do Condomínio Serra Verde e da Associação dos Produtores/Criadores locais.

Como roteiro metodológico, usei conversatórios em rodas de conversas e junto aos estudantes, levantamos dados sobre a cultura dos grupos



## *Cadernos Macambira*

V. 5, Nº 2, 2020. Página 440 de 448. ISSN 2525-6580

Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.

Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes

<http://revista.lapprudes.net/>

Em 2018, estava em regência com a turma do 2º Período da Educação infantil. As linguagens corporais e orais comandaram as ações. Com base no que já havia de conhecimento sobre a diversidade cultural, colhida no ano anterior, o trabalho foi acrescido de informações com a visita em pontos das comunidades que formam a região. Visitamos a Tenda de Reuniões do acampamento Renascer Palmares, que possibilitou compreender a dinâmica da vida dos/as alunos/as vinculados/as ao MST; visitamos o Acampamento Cigano da etnia Calon, que evidenciou aspectos da rotina - moradia, horta, cuidado com animais, curiosidades sobre as roupas coloridas e brilhosas. Neste ano, as crianças trouxeram os saberes familiares, histórias e memórias orais tendo a família como protagonista. Usamos a fotos e principalmente a linguagem do brincar para auxiliar na valorização, acolhimento e visibilidade dos pertencimentos identitários culturais.

Em 2019, as ações pedagógicas envolveram a turma do 5º Ano “A” e principalmente, a linguagem escrita. Três narrativas autobiográficas, de três crianças da sala que se propuseram falar sobre si: um aluno cigano, uma aluna de acampamento e uma aluna agricultora e também feirante, potencializaram o debate sobre a diversidade cultural e os pertencimentos identitários.

As crianças compartilharam seus textos e tiveram o apoio das famílias. Em cada quinzena um texto foi estudado e a partir dele as crianças conheceram músicas, brincadeiras, comida típica, e o mapa do local onde a família vivia. Com base no que a criança autora da biografia explorou: fotos de paisagem, vegetação, relevo, animais, moradias e festas do local, ou seja, a criança produziu um mapa vivencial e compartilhou com os colegas, e explicou a lógica dos símbolos, estradas e figuras no mapa.

O trabalho motivou as crianças a falar da ancestralidade cultural indígena. No segundo semestre de 2019 solicitei afastamento para atuar como pesquisadora e junto a professora que me substituiu produzimos duas aulas em rodas de conversas com a parceria de um pesquisador Peruano, *Armando Qhichwa*, remanescente dos indígenas andinos do Peru, que estava na época, na Universidade de Brasília, como doutorando em educação (figura 3).



Figura 2 -Palestra Intercultural – conversatórios sobre a cultura andina



Fonte: a autora, 2019.

As duas palestras promovidas pelo pesquisador, ajudaram a mim, a nova docente e a turma a compreender a importância da preservação da língua materna e a musicalidade na afirmação e visibilidade da identidade cultural dos povos ancestrais, e a visualizar a possibilidade de ampliar a educação com foco na interculturalidade. Sobre isso, falamos de como o tambor é uma marca forte que atravessa a musicalidade brasileira e que, infelizmente, não está inserida no contexto escolar para trabalhar ritmos e harmonia.

As estratégias retratam a sistematização dos conteúdos em ações pedagógicas de uma professora docente com seus alunos. Estratégias que mostram resultados assertivos quanto a visibilidade da cultura territorial no contexto escolar e que servem de reflexão e inspiração a outros/as docentes que visibilizam acolher a identidade cultural de seus/suas estudantes no contexto escolar. Meu relato apresenta a possibilidade de desenvolver a solicitação de competências e habilidades que são imperativas ao currículo das escolas públicas do DF.

As diversas linguagens que usamos para desenvolver as competências das disciplinas, ajudaram a destrinchar os eixos transversais que a matriz regulamentar das Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo do Distrito Federal-2018 orienta às escolas de educação formais que possuem atendimento com povos e comunidades campesinas a seguir. Os eixos são “terra,



trabalho, história, cultura, luta social, vivências de opressão, conhecimento popular e organização coletiva”.

O mapeamento cartográfico dos pertencimentos culturais reuniu esses eixos e trouxe pela perspectiva do olhar infantil. As vozes infantis produziram memória coletivas dos seus territórios comunitários, e as produções escolares tiveram minha intervenção pedagógica, enquanto docente como forma de potencializar a educação formal e visibilizar os aspectos sociais, culturais e históricos do lugar dentro de uma pedagogia ecocultural e de ação interdisciplinar.

Como exemplo de intervenção, cito a visão hegemônica sobre o trabalho infantil. As crianças camponesas apresentaram que existe uma diferença entre trabalho infantil e trabalho executado pelas crianças nas atividades cotidianas de suas famílias e territórios comunitários. Mostraram que ajudar na colheita, na venda dos produtos na feira de hortifrutigranjeiros é uma forma de construir as identidades culturais e as singularidades que a família carrega desde seus ancestrais e não gostam quando apresentam essa organização como trabalho infantil. Desta problematização, falamos sobre a importância da militância infantil para a identidade sem-terrinha e a importância das vestes, do leque, da botina e da pintura no dia-a-dia das meninas Calins. E que nem sempre enxada é sinônimo de ignorância.

No entanto, o sentimento de uma educação para a alteridade ficou ecoando dentro de mim, pois nesses 3 anos que segui reunir o material e inventariando os pertencimentos culturais com as crianças, percebi dificuldades no contexto escolar sobre o acolhimento e visibilidade dessas culturas por parte de adultos da Escola e de pais no território comunitário. Fato este que me fez adentrar em pesquisa de mestrado e visibilizar diálogos afirmativos sobre a diversidade cultural que atravessa o Sistema Educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o mapeamento dos pertencimentos, me instigou a rever meus conceitos, a produzir uma educação mais consciente e libertadora, como nos inspira Freire em todos os seus textos. Demonstrou que as crianças arranjam formas de conviver e de territorializar o espaço e que possuem vozes, participam desde a infância e transformam e interagem no meio ambiente e em



seus territórios comunitários. Por isso, não há razão alguma, negar as potencialidades curriculares que veem das crianças. A cada fase cronológica que o/a estudante se encontra, ele/a vai acumulando conhecimentos e experiências.

Compreendi o território, a partir da perspectiva do olhar da criança. E por essa perspectiva produzimos e inventariamos o espaço que é delas, onde elas são agentes produtores, investigadores e atuantes. O inventariado conseguiu responder quem são as identidades que atravessam a Rota do Cavalo, e alcançou repostas a problematização inicial do meu trabalho docente – sim, é possível e viável promover ecopedagogias para potencializar a educação e também é possível sistematizar o ensino com base nos pertencimentos culturais do território”.

Argumento, que é possível fazer do território um lugar, onde as pessoas se vejam parte dele. Mas para isso, é preciso uma ação conjunta, com processos de acolhimento desde a família. A visibilidade dos pertencimentos identitários é essencial para combater o racismo epistêmico que invisibiliza as crianças Calons, as crianças sem-terrinha e que classifica em posição de subalterno as crianças camponesas em relação as que possuem vínculo com pertencimentos de uma vida urbana. Alguns aspectos culturais são tão profundos negativamente que impedem e funcionam como barreiras para a educação intercultural e em alteridade. Por isso, docentes, façamos a nossa parte nesse acolhimento das identidades culturais no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra LTDA.1967.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto& Educação** v.23, n.79,2008, p.65-82,2008.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, 2016. Jan-ju, p.237-256.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.
- VASCONCELLOS, Tânia de. Criança do lugar e lugar de criança. v. 12, 2014.
- Disponível em: [www.29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf](http://www.29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf). Acessado em 06 de agosto de 2018.



**Grupo de Diálogo 07: Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios: experiências com comunidades tradicionais e saberes étnico-raciais**

## **Antirracismo: reflexões sobre vivências de discriminação na escola municipal Professora Marlene Andrade**

Janaína Sabina Cardoso, Escola Municipal Professora Marlene Andrade (Monte Santo/Ba), [janainacardosofasb@gmail.com](mailto:janainacardosofasb@gmail.com).

Eduardo de Araujo Neto, Escola Municipal Professora Marlene Andrade (Monte Santo/Ba), [earne84@gmail.com](mailto:earne84@gmail.com).

**Palavras-chave:** Cultura, Tecnologia, Formação, Territórios.

Eu odeio a minha cor.

(Disse uma aluna da respectiva Escola)

Sabe-se que infelizmente falas e comportamentos racistas estão intrínsecos à nossa sociedade e por vezes são naturalizados como condutas aceitas ou brincadeiras sem maldade e infelizmente no ambiente escolar isso é ainda mais latente, tanto que a frase em epigrafe desse relato serviu como mola propulsora para que a celebração da Consciência Negra na Escola Marlene Andrade no ano de 2019 fosse feita de maneira mais crítica e incisiva em prol da luta antirracista.

Frisa-se que a Escola Municipal Marlene Andrade possui ensino fundamental (do sexto ao nono ano) e funciona nos turnos matutino e vespertino. Tendo alunos entre a faixa etária da pré-adolescência e adolescência. Diante de alguns relatos e situações de racismo presenciadas na unidade escolar, foi vislumbrado pelo corpo docente uma reflexão sobre o papel da escola no que diz respeito à desconstrução do racismo e ênfase na luta antirracista. Segundo a filósofa Djamila Ribeiro (2017) para fazer realmente uma luta antirracista é necessário entender o nosso lugar e duvidar do que parece “natural”. Trazendo essa análise para Monte Santo, é possível questionar por exemplo por que no Censo do IBGE consta somente três religiões, quais sejam, católica apostólica romana, evangélica e espírita quando os professores e alunos têm conhecimento de que há religiões de matriz africana no município e a intenção ao levar os grupos que fizeram apresentações voltadas para o Candomblé foi justamente apresentar a diversidade cultural do município, a qual tem sido ignorada até nos documentos oficiais.



Conforme dito alhures, a aquisição de atividades, projetos e ações que têm como objetivo conceber o preconceito racial enquanto um problema de exclusão precisa inserir, como bem defende Djamilia Ribeiro, não ter medo das palavras “branco”; “negro”; “racismo”; “racista e dizer que determinada atitude foi racista é uma das formas de caracterizar e definir o racismo e todas as suas implicações. A filósofa defende pois, que não haja tabu em relação a essas palavras e sim o seu devido esclarecimento, e, assim, foi realizado na atividade aqui narrada que teve em seus slides, palestras, rodas de conversa e apresentações, o combate a opressão.

A necessidade de abarcar o tema também adveio das inúmeras vezes que os professores relataram situações discriminatórias e racistas em sala de aula e, assim, fez-se necessário aguçar a compreensão e o olhar antirracista. As brincadeiras que, quando passam a ser ofensivas, depreciativas e têm como foco a propagação de estigmas raciais que afetam a reputação social de todas as pessoas negras, como bem define Adilson Moreira em sua obra sobre Racismo Recreativo, precisam ser combatidas.

A ideia precípua foi trazer inúmeras formas da cultura afrodescendente para o ambiente escolar e, na mesma oportunidade, fomentar a importância do discurso antirracista, valorização da negritude e respeito às religiões de matriz africana. Nesse sentido, como bem salientou Angela Davis: “em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”. Sendo, pois, imprescindível a necessidade do exercício de reconhecimento dos privilégios, questionamento da realidade e, sobretudo, uma ressignificação no combate a todas as formas de racismo.

Nesse sentido, o porquê da criação dessa atividade/projeto foi na necessidade de perceber que há nesse povoado, bem como em todo o país, diversidade nas religiões, nas culturas, nos traços e desmistificar algumas ideias colocadas “estruturalmente” na mente das crianças e adolescentes, dentre elas “a não aceitação dos seus traços” ou ainda a ideia de um só tipo de beleza. Ao perceber que muitos alunos negros e negras demonstravam medo de se posicionar, de participar de eventos escolares a ideia era proporcionar um protagonismo, permitir que aquela criança que historicamente não foi “A rainha do milho ou a líder da torcida do time de futebol, pudesse mostrar sua beleza e personalidade, falar de si, escrever sobre seus objetivos.

É crucial relatar que mesmo com o advento da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História e das problemáticas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).



Nem todas as Escolas atendem a esse diploma legal e na Escola Marlene Andrade essa disciplina não compõe a grade curricular. Ainda que muitos professores insiram a História da África em atividades esparsas com o objetivo de conscientizar os discentes sobre a luta antirracista.

Sobre os atores envolvidos a ideia foi convidar toda a comunidade escolar, principalmente os pais para que esses pudessem também refletir sobre a importância de combater o racismo, a intolerância religiosa e tantos outros absurdos. Como bem sinalizou Adilson Moreira (2019), piadas e brincadeiras racistas referendam construções culturais responsáveis pela afirmação da branquitude mo um referencial de superioridade moral. E nessa linha de raciocínio, essa atividade foi a construção simbólica da negritude como uma característica estética e moralmente inferior à branquitude, um dos elementos centrais do racismo recreativo.

Os valores que buscou-se construir com a atividade foi apresentar a toda comunidade escolar amostras da cultura afrodescendente, através de atividades em todas as disciplinas que foram produzidas ao longo da unidade, dentre elas:

Declamação do Poema Navio Negreiro nas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes feita de maneira teatral. Sendo trabalhado a cada ensaio o movimento abolicionismo na luta contra a escravatura e o tráfico de escravos oriundos do pensamento Iluminista. Também aconteceram diversas coreografias de músicas atuais voltadas para a valorização da negritude, a exemplo de Iza, Projota e Karol com K, em que pese os professores tenham dado a temática e os alunos que sugeriram as músicas que foram dançadas na atividade.

Houve ainda a confecção de Turbantes, apresentações sobre culinária africana feita por uma nutricionista, grupos de capoeira, reisado e lundu que vieram de localidades próximas e ainda um Desfile para apresentar acessórios e vestimentas voltados para as africanidades.

Sobre os desafios enfrentados insta mencionar que ainda há certa resistência por parte de alguns atores da comunidade escolar no que diz respeito à religião de matriz africana, alguns mitos ainda rondam o respectivo povoado e isso causou estranheza para algumas pessoas. Todavia, a apresentação de lundu foi apreciada e respeitada por todos.

Ainda no que diz respeito às danças houve a apresentação de uma coreografia executada por um professor vestido de Orixá Iansã que é associada à Santa Bárbara no catolicismo, devido a



influência da santa cristã sobre os raios, tempestades e trovões. Por tratar-se de um homem vestido de orixá também foi a oportunidade de trazer as discussões voltadas para a significação dos orixás e a correspondência dessas entidades com os santos da Igreja Católica.

As expectativas iniciais foram superadas, pois não contávamos com a participação de tantos pais e até pessoas da comunidade que se interessaram em participar das palestras, fizeram perguntas aos profissionais presentes e sobretudo assistiram atentamente às declamações, danças e apresentações dos alunos.

Os saberes compartilhados e construídos vieram das falas de todos que narraram situações de discriminação, desde a nutricionista negra que contou sobre situações de racismo vividas por ela durante a graduação e o policial que falou sobre a importância do Programa PROERD na luta contra o preconceito. Frisa-se que todos os professores também relataram situações e casos que se enquadravam na prática racista e sempre frisando a importância da prática antirracista mundialmente conhecida pelo discurso de Angela Davis (2016).

Djamila Ribeiro (2017) destaca em seu Pequeno Manual Antirracista, que quando criança foi ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, sem qualquer resistência. É notório que esse quadro ainda é real em inúmeras escolas e foi justamente para quebrar esse mito que o projeto ora narrado surgiu e pretende continuar trabalhando a história para além da versão dos vencedores, como bem destacou Walter Benjamin (2016).

A ideia é transcender a história oficial do Brasil indo além do mito da Democracia Racial, questionando o porquê que a aluna citada no início desse relato tem tanto ódio de sua própria cor. Quando isso foi ensinado a ela? Ou como disse Neusa Santos (1983) em sua obra “Tornar-se Negro” por que fomos definidos como raça inferior?

“Nós podemos ajudar a colocar na sociedade sujeitos que não sejam intolerantes, racistas lgbtfóbicos, machistas” como bem sinalizou Nilma Lino Gomes (2019) em entrevista ao site GZH Educação e trabalho. Destacando o papel da educação enquanto mola propulsora dessa transformação.

Por fim, é crucial destacar a importância da formação constante aos educadores, pois esses devem necessariamente trabalhar a desconstrução do racismo, preconceito e todas as formas de



discriminação existentes. Eis aí um grande desafio, que perpassa pela aquisição de práticas pedagógicas que contemplem o autoconhecimento, fundamentações teóricas além das comuns e, sobretudo, capazes de compreender as raízes estruturais do preconceito racial.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. “**Teses sobre o conceito de historia**” In: \_\_\_\_\_. Obras escolhidas, Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. v.1. Magia e técnica, arte e política.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo. Boitempo.2016.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo. Pólen, 2019. Coleção Feminismo Plurais.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SOUZA. Neuza Santos. **Tornar-se negro ou as Vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

REIS, R.A.; MOREIRA, A.L.; PEDREIRA, M.S. **Técnicas para produção e conservação de fenos de forrageiras de alta qualidade**. In: SIMPÓSIO SOBRE PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE FORRAGENS CONSERVADAS,1., 2001, Maringá. Anais... Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2001. p.1-39.