



LAURA SALVE SILVEIRA

**A TRANSIÇÃO DOS ALUNOS DO CAMPO PARA A
CIDADE: REFLEXÕES E AÇÕES A PARTIR DA
REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE LAVRAS**

**LAVRAS - MG
2020**

LAURA SALVE SILVEIRA

**A TRANSIÇÃO DOS ALUNOS DO CAMPO PARA A CIDADE: REFLEXÕES E
AÇÕES A PARTIR DA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE LAVRAS**

Monografia de conclusão de curso
apresentada à Universidade Federal de
Lavras como parte das exigências do curso
de Ciências Biológicas, para a obtenção do
título de Licenciada.

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo
Orientadora

**LAVRAS - MG
2020**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer minha mãe Sandra e meu pai Luís Cláudio, por me dar subsídios, amor e carinho para que eu chegasse até aqui e por serem tão compreensivos, apoiando todas as decisões que tomei ao longo de minha vida. Agradeço também ao meu irmão Heitor. Sou extremamente grata e privilegiada por ter nascido nessa família.

Agradeço à Miju, Isa, Xande e Resta, por dividirem um teto comigo, aguentarem minha bagunça e fazerem da casinha na Cleto Fantazzini, um lar. Aprendi muito com cada um de vocês e com certeza me tornei uma pessoa melhor por isso.

Junto a estes agradeço aos animais Érico, Tutu, Gabriel e Bonigor, pela parceria em inúmeras madrugadas. Com vocês passei muitos dos melhores momentos da minha graduação.

Agradeço ao Vinícius, meu companheiro, que faz parte da minha vida desde quase o início de minha trajetória na UFLA. Que se mostra presente nos bons momentos e também nos momentos difíceis, e que me inunda com sua calma. Obrigada por me ajudar a não surtar nos momentos finais da escrita desse trabalho.

Agradeço à Júlia, João Augusto, Tales, Vitor, Thais e André; meus antigos e atuais parceiros de buraco. Mal posso esperar por mais uma partida.

Não posso deixar de agradecer ao professor Antonio pelos anos de aprendizado e por me ajudar a entender inquietações que me acompanham desde muito tempo e a desenvolver meu senso crítico e político.

Agradeço imensamente a professora Marina, minha querida orientadora, que continuou essa missão. Uma mulher sábia, sensata e amiga. Já aprendi muito com você e espero ter a oportunidade para aprender muito mais.

Nesse sentido, agradeço também a todos os professores que tive ao longo da vida. Aqui, devo agradecer especialmente à Lika, pelos momentos incríveis que passamos juntas e por me ensinar a importância de termos a arte sempre presente em nossas vidas.

Não é fácil explicar as saudades imensas que sinto dos que estão longe.

Agradeço à Escola Estadual Azarias Ribeiro e à diretora Graziela pela parceria e pelo espaço disponibilizado, tanto pela abertura para o desenvolvimento desta pesquisa como para a realização dos estágios.

Devo citar novamente a Marina, Michelle Júlia, Graziela e Antonio para agradecer por fazerem parte da minha banca examinadora. Suas contribuições serão muito bem vindas e com certeza ajudarão a enriquecer este trabalho.

Agradeço à Universidade Federal de Lavras e principalmente àqueles que lutaram pela conquista de espaços formativos públicos e que ainda lutam contra os retrocessos e pela manutenção desses espaços tão importantes.

Agradeço também a todos os parceiros de luta, os que vieram antes de mim e os que ainda virão. Por causa de vocês tenho a esperança que, juntos, podemos construir um mundo melhor.

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.”
(Bertolt Brecht)

RESUMO

A educação do campo no Brasil sofre com o descaso do poder público desde o início de sua existência. A precarização pode ser identificada desde questões estruturais até questões político pedagógicas e a formação de professores para atuação no campo. Um dos aspectos que pode ser notado, ainda, na região de Lavras é a inexistência de escolas do campo que atendam às demandas do Ensino Médio. Esse fato faz com que os estudantes que desejam continuar seus estudos o façam na cidade. Dessa forma surge o problema de pesquisa: como tem sido a adaptação desses estudantes do campo às escolas da cidade? As aulas levam em consideração sua vivência? A partir disso, foram definidos como objetivos deste trabalho buscar compreender como se dá a adaptação dos estudantes rurais a uma escola pública da área urbana de Lavras que recebe diversos estudantes do campo e propor um plano de aulas que leve em consideração o contexto desses alunos. O trabalho foi desenvolvido alinhado com o Estágio Supervisionado. Tivemos como base a metodologia qualitativa de pesquisa e como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário feito a estudantes de uma turma de primeiro ano na Escola Estadual Azarias Ribeiro, em que se encontravam a maioria dos estudantes do campo da escola. O questionário teve como intuito identificar os estudantes das áreas rurais e buscar compreender como se dá a sua adaptação à escola. A partir dele, dentre outros resultados, percebemos que os estudantes tiveram dificuldades relacionadas ao transporte até a escola e à adaptação a uma nova escola e aos novos conteúdos. Como forma de retorno para esses estudantes, e buscando valorizar o meio rural, adaptou-se um plano de aulas que havia sido previamente elaborado para esse público alvo, numa disciplina eletiva da graduação chamada Metodologia do Ensino de Ecologia. A aula teve como tema as interações ecológicas e foi planejada de forma a valorizar o meio rural, buscando instigar a participação dos estudantes, levando em conta a pedagogia histórico-crítica e a educação ambiental crítica. Tomando como ponto de partida a horta, foi abordado como tema transversal a questão do uso intensivo de agrotóxicos e suas implicações socioambientais. Foi solicitada uma avaliação da aula, por escrito, na qual os estudantes deveriam ressaltar quais foram seus pontos positivos e os pontos a serem melhorados da prática, para posterior análise. A partir da observação participante e as avaliações dos estudantes, percebeu-se que estes se interessaram pela aula, se sentiram participantes do processo de ensino-aprendizagem e perceberam a importância do assunto abordado. Com isso, auferiu-se a importância de se considerar o contexto dos estudantes na elaboração de uma prática educativa, bem como pensar na educação para a transformação social, podendo instigar a formação de sujeitos críticos, reflexivos e que atuem efetivamente na sociedade. Pôde-se perceber ainda como a formação de professores pode ser mais significativa quando se busca superar a dicotomia entre teoria e prática e a fragmentação presente nos currículos de grande parte dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Educação contextualizadora.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
1.1	O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	6
1.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO	9
1.2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	9
1.2.2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO ATUAL	11
1.3	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	13
1.4	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	14
2	METODOLOGIA.....	16
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO	19
3.1	QUESTIONÁRIO.....	19
3.1.1	O TRANSPORTE COMO MEIO DE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL.....	20
3.1.2	AFAZERES NÃO RELACIONADOS À ESCOLA E A RELAÇÃO DE GÊNERO NO TRABALHO DOMÉSTICO	23
3.1.3	ADAPTAÇÃO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA URBANA	24
3.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE RURAL NUMA AULA DE INTERAÇÕES ECOLÓGICAS.....	26
3.2.1	AVALIAÇÃO E ASPECTOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	31
3.2.2	O PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA DOS ESTUDANTES DO CAMPO	33
3.2.3	PRECARIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE	35
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
	REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores no Brasil passou a ser uma preocupação a partir do final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam ao nível escolar do que hoje é o Ensino Médio e tinham como objetivo formar professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A formação de professores para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio se inicia no começo do século XX – até então esse trabalho era exercido por profissionais autodidatas e sem formação específica (GATTI, 2010).

Segundo a autora, por volta de 1930, as universidades que estavam surgindo no Brasil passaram a acrescentar ao final do curso de bacharel um ano adicional de disciplinas da educação; essa formação ficou conhecida como “3+1”. Desde então observamos uma fragmentação na formação de professores, estando completamente separadas as disciplinas de conteúdo específico daquelas da área da educação, tendo esta última um enfoque muito menor.

A formação de professores passa a ser repensada no final do século XX com a promulgação da Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do dia 20 de dezembro de 1996 - e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002. Ambas tiveram um importante papel na reformulação das diretrizes para a formação dos profissionais da educação – incluindo também outras áreas da Educação Superior e a Educação Básica, no caso da LDB. Porém, apesar dessas diretrizes, ainda “verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.” (IBID, p.1357)

Essas questões explicitadas continuam sendo preocupações atuais. A organização dos currículos, nos cursos de Licenciaturas, se dá de forma desconexa - além do abismo existente entre disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica, há uma fragmentação dentre as próprias disciplinas da área da educação. Estas, de modo geral, são formuladas de forma isolada e sem preocupação com sua conexão à realidade e ao contexto no qual os futuros professores serão inseridos, os afastando completamente da prática docente (PIMENTA E LIMA, 2006).

Dessa forma, torna-se presente um discurso no sentido de que o que se aprende nos cursos de Licenciatura é muito diferente do que se tem contato ao exercer a profissão e que “na prática, a teoria é outra” (PIMENTA E LIMA, 2006, p.6). Nesse sentido as autoras trazem que:

No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (IBID, p. 6)

Nota-se, muitas vezes, a atribuição da parte prática dos cursos de Licenciatura ao Estágio, e este, frequentemente, é feito de forma desvinculada da teoria. Isso pode ser observado em muitos cursos de Licenciatura, nos quais identifica-se uma enorme carga horária de observação nas escolas e a ausência de seu acompanhamento com discussões e estudos direcionados à compreensão da realidade pelos estudantes, bem como a ausência de atividades que coloquem os futuros professores em atividade, articulando teoria e prática. Esses estágios são tidos como puramente práticos e acabam por intensificar a dicotomia entre teoria e prática.

Segundo Pimenta e Lima (2006), a redução do estágio à prática incentiva a educação como reprodução de modelos, ou seja, o licenciando observa a atuação de professores da escola e repete essas ações em sua prática, sem refletir criticamente sobre a mesma. Esta é uma visão limitada, sendo que considera que a realidade escolar sempre será a mesma. As autoras trazem ainda que, dessa forma, não se considera

(...) as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo (IBID, p. 8).

A crítica a esse método gerou, inicialmente, a negação da didática. Passou-se a criticar a escola por seu papel de aparelho ideológico do estado, enquanto instituição reprodutora das condições presentes da sociedade. O problema aqui é quando se faz a crítica pela crítica, colocando na escola total responsabilidade pelo fracasso escolar. Dessa forma, ao contrário do desejado, promove-se o distanciamento entre universidade e escola (PIMENTA E LIMA, 2006).

A problematização do modelo educacional posto é, de fato, necessária, porém não acaba por aí. Uma visão crítica da educação inclui propostas de superação dos “problemas estruturais, sociais, políticos e econômicos dos sistemas de ensino e seus reflexos no espaço escolar e na ação de seus profissionais” (IBID, p. 10).

Segundo as autoras, para que a formação de professores seja significativa e voltada, de fato, para o exercício da profissão docente, mostra-se necessária a articulação efetiva entre teoria e prática ao longo do curso. Assim, a prática não deve estar restrita ao estágio. Ainda, no estágio, devem estar presentes discussões teóricas que auxiliem o entendimento da realidade como um todo. “Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis” (PIMENTA E LIMA, 2006, p.14). Posto isto, garante-se mais condições para que o futuro educador atue de forma crítica e reflexiva, compreendendo sua realidade e agindo no sentido da transformação social, e não de reprodução da sociedade.

Em vista dessas questões, há ainda a possibilidade da realização de pesquisas no estágio como método para a formação de licenciandos, propiciando, em paralelo, contribuir com a formação continuada dos professores já atuantes nas escolas. Com isso, o futuro professor pode analisar, problematizar e propor ações no sentido de transformar as situações observadas (PIMENTA E LIMA, 2006)

O presente trabalho foi desenvolvido no Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFLA. A proposta deste estágio é que os estudantes aprendam sobre seu futuro local de atuação profissional. Assim toma-se a realidade educacional como ponto de partida dos estudantes e discussões, a partir de pesquisas nas escolas e em outros espaços de educação não-formais. Para isso, a partir do terceiro estágio, realizamos discussões, tomando como base textos e filmes, a respeito da pesquisa e suas particularidades. No quarto estágio foi proposto para os estudantes a elaboração, desenvolvimento e aplicação de uma pesquisa ou de um projeto nas escolas.

Decidimos desenvolver este trabalho, no caso, de pesquisa, relacionado à Educação no Campo. O interesse acerca do tema se iniciou em outras disciplinas da área da educação, ao longo do curso, nas quais pude estudar os aspectos teóricos da Educação do Campo, percebendo sua enorme relevância social. Tive ainda a oportunidade de me aproximar desta realidade no Estágio Supervisionado II, acompanhando as vivências de uma escola rural nas proximidades de Lavras.

Antes de apresentar os objetivos deste trabalho faz-se necessário que o leitor compreenda alguns aspectos históricos da Educação do Campo, bem como suas características, problemas e possíveis caminhos a serem seguidos.

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.2.1 Contexto histórico da Educação do Campo

As populações camponesas¹ no Brasil sofrem com o descaso do poder público desde o período embrionário de sua formação. Esse descaso engloba diversos aspectos de suas vidas, sendo um deles a educação. A partir do início do século XX fazem parte dos desafios da escola do campo a infraestrutura, disponibilidade de materiais, formação de professores e salas multisseriadas.

A escola tem o papel de construir conhecimentos que são considerados necessários de serem aprendidos pelos estudantes; Denise Sikora (2013) se refere a eles como “conhecimentos legítimos”. A autora destaca que no Brasil os conhecimentos legitimados são de grupos específicos, no caso, de grupos dominantes que se encontram em ambientes urbanos. Essa ideologia, juntamente com a precariedade das escolas rurais impulsionava o povo a buscar escolas teoricamente melhores que se encontravam nos centros urbanos.

A ideologia da “fixação” do povo no campo veio com a era Vargas e sua busca pela modernização das atividades rurais. Nesse momento o currículo escolar passou a abordar assuntos que eram de interesse para a pecuária e agricultura. O objetivo era promover o desenvolvimento econômico do país, portanto “pode-se observar que a Educação Rural oferecida no século XX tinha como parâmetro os processos educativos aplicados nas cidades, especialmente por conta do modo de produção capitalista” (IBID, p. 52). A educação tinha como objetivo manter as pessoas no campo, porém não discutia sua condição de vida ou modos de melhoria da mesma.

Segundo Denise Sikora (2013), nos anos 60 e 70 passam a surgir escolas técnicas com o objetivo de preparação da mão de obra e intensificação do processo de modernização dos meios de produção no campo. Nesse contexto, a industrialização do meio rural diminuiu a oferta de trabalho no campo e impulsionou a movimentação das pessoas do campo para o meio urbano – o êxodo rural. No início dos anos 60, a população rural representava 55% da população

¹ A população camponesa aqui representa os diversos grupos que habitam as áreas rurais no Brasil desde os “fazendeiros, grileiros, agroindustriais, agronegociantes e políticos ruralistas” até os “posseiros, assentados, remanescentes de quilombos, parceiros, pequenos arrendatários, pequenos proprietários, ocupantes, sem-terras, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, faxinalenses etc.” (Welch, 2012, p. 142)

brasileira, em 1980 a esse número caiu para 32%, já nos anos 2000 a população rural representava apenas 18% da população brasileira (IBGE, 2010).

(...) há uma contradição inerente ao modo de produção capitalista, uma vez que, ao mesmo tempo em que se esperava que a educação preparasse o sujeito do campo para o trabalho, as exigências da modernização agrícola e a consequente diminuição da oferta de emprego impulsionam a vinda desse sujeito para a cidade. (SIKORA, 2013, p.53)

Em um contexto de redemocratização do Brasil, pós ditadura militar, a elaboração da Constituição Federal Cidadã de 1988 garante a seguridade social dos sujeitos do campo no artigo 194 e a educação pública com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a liberdade de ideias e pedagogias, conforme o artigo 206 (BRASIL, 1988). Com seus direitos garantidos por lei, movimentos sociais que haviam sido reprimidos durante a ditadura como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) passam a organizar lutas democráticas por uma educação que seja de fato feita pela e para a população camponesa, levando em consideração seu contexto e suas especificidades. A ela atribuem o termo Educação Básica do Campo.

O formato da educação compreendida até então passou a ser chamado de Educação Rural. O movimento por uma Educação Básica do Campo se opõe à Educação Rural e luta por uma educação marcada pelo

(...) protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012, p. 238)

Um importante marco do movimento foi em 1997, quando houve a realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), com ele fica clara a insatisfação do povo com a educação destinada aos camponeses (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012). O encontro fomentou discussões que culminaram na elaboração da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998. A conferência contou com a parceria da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), a Universidade de Brasília (UnB), além da participação ativa de diversas educadoras e educadores do campo (ARROYO E FERNANDES, 1999).

Dentre as conquistas obtidas pelo movimento destaca-se a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído em 1998 pelo governo federal;

a construção da Articulação por uma Educação Básica do Campo, com sede em Brasília; a articulação da criação de Seminários Regionais, Estaduais e Nacionais sobre a Educação Básica do Campo e a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004.

Uma discussão iniciada no Seminário Nacional em 2002, em Brasília, decide por mudar o nome do movimento para Educação do Campo; decisão reafirmada na II Conferência Nacional (CALDART, 2012). Essa mudança ocorre pelo entendimento de que o direito à educação dos sujeitos do campo não deve compreender apenas a Educação Básica, mas sim desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (KOLLING, CEROLI E CALDART, 2002). Os autores ainda reafirmam que a “educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para participação social.” (IBID, p.19).

Houve ainda a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) em 2010, que tinha como objetivo promover a articulação dos movimentos sociais e sindicais para uma maior participação no espaço do Ensino Superior. Esse movimento foi visto como mais uma forma de buscar uma efetiva mudança na vida e na educação do povo do campo, focando na formação de professores para o campo (CALDART, 2012).

O movimento foi marcado por diversos avanços e retrocessos no que tange a criação de políticas públicas e a conquista de espaços político-pedagógicos. Essa luta gira em torno da educação escolar, mas envolve outros aspectos como o enfrentamento ao agronegócio e a legitimação dos movimentos sociais, abrangendo a “luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (IBID, 2012, p. 261). Dessa forma, havia um confronto direto com a lógica mercantilista e o desenvolvimento do capital. A criação de políticas públicas para garantir a educação do campo significava a realocação de fundos públicos que iriam, principalmente, para o avanço do agronegócio, dificultando extremamente as conquistas, dada a magnitude e a força dessa indústria.

1.2.2 A Educação do Campo no contexto atual

Os últimos anos tem marcado um enorme retrocesso das conquistas em relação à Educação do Campo, bem como um ataque aos próprios movimentos sociais. Em 2018, foi promovido um evento pelo Fórum Nacional da Educação do Campo (Fonec), para, além de

comemorar os 20 anos do Pronera, fazer a denúncia dos cortes feitos pelo então presidente interino Michel Temer a esse setor. O investimento para o Pronera, que em 2016 era de R\$ 30 milhões, foi reduzido a 3 milhões de reais em 2018, inviabilizando diversos projetos que existiam no Brasil. Houve nesse ano também a suspensão da verba para as políticas públicas de educação para o campo (SUDRÉ, 2018).

Com o governo Bolsonaro o diagnóstico é ainda pior. O presidente, desde a época de campanha, já atacava as escolas do campo e caracterizava o MST como uma organização criminosa. Hoje sua política está alinhada com o agronegócio e, como já destacado anteriormente, não é de seu interesse a existência de Escolas do Campo, principalmente as que possuem um caráter político-pedagógico questionador e crítico (MOREIRA, 2019).

Outro ataque à Educação do Campo ocorreu no dia 25 de fevereiro de 2020, quando foi publicado o decreto nº 20.252 que reestruturou o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em sua nova estrutura deixa de existir a Coordenação de Educação no Campo, extinguindo de vez o Pronera, instituição de extrema importância para o movimento, que existia há mais de vinte anos (CALDAS, 2020).

Essas ações implicam em uma crescente precarização da educação em áreas rurais. Muitas das escolas têm problemas com a infraestrutura como a falta de salas, materiais, laboratórios, adaptações para alunos com necessidades especiais e transporte para estudantes. Outra barreira ainda muito presente é a do planejamento político-pedagógico. Apesar da luta por uma educação contextualizada para as necessidades do campo, a maior parte das escolas ainda pratica a Educação Rural, utilizando o mesmo currículo das escolas urbanas e contratando professores da cidade que não possuem formação voltada para o campo ou que se atentem para a cultura desses estudantes.

Essa precarização abre precedentes para o julgamento de que a escola não está cumprindo seu papel, podendo resultar ainda no seu fechamento. Entre 2002 e 2010 uma média de 3.000 escolas de áreas rurais foram fechadas por ano, totalizando 24.000 escolas. O MST realizou em 2011 uma campanha de denúncia chamada “Fechar escola é crime”; apesar dela o problema só aumentou. Um levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) consta o fechamento de quase 80.000 escolas rurais entre 1997 e 2018, representando uma média de 4.000 escolas fechadas por ano (ALENTEJANO E CORDEIRO, 2019).

Um exemplo prático pode ser visto na região de Lavras, onde existem apenas quatro escolas em zonas rurais (BANDINI, 2018). Segundo o autor, nessas escolas, o currículo

utilizado é o mesmo das escolas da cidade e não está presente na prática dos professores a contextualização do ensino para a realidade dos estudantes do campo. Notamos, ainda, que todas as escolas rurais são municipais, com oferta apenas até os anos finais do Ensino Fundamental. Esse fato faz com que os estudantes que desejam continuar seus estudos sejam forçados a fazê-lo na cidade.

Nos deparamos com este problema no planejamento deste trabalho. A proposta inicial era desenvolver a pesquisa em uma escola rural, porém, com a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado IV ser realizado no Ensino Médio, essa ideia ficou impossibilitada. Desta situação, buscando não nos afastar por completo da educação do campo, identificamos uma questão relacionada e passível de ser estudada a partir do contato com as escolas urbanas. Nesse sentido, surgiu o problema de pesquisa: Como tem sido a adaptação dos estudantes de áreas rurais que vão estudar nas escolas urbanas? As aulas e seus conteúdos dialogam com a sua realidade? Quais os possíveis problemas com os quais esses estudantes se deparam?

Nesse sentido definimos como objetivo de pesquisa compreender como está sendo a adaptação dos estudantes do campo à escola urbana e propor junto a eles uma atividade educativa que leve em conta a identidade e os saberes desses estudantes, valorizando o meio rural.

Com o intuito de desenvolver a pesquisa alinhada às ideias propostas pelos movimentos sociais para a Educação do Campo, tomamos como referência, dentre outros autores, a Pedagogia Histórico Crítica e a Educação Ambiental Crítica. Acreditamos que ambas podem ser de grande auxílio no entendimento e propostas para a Educação do Campo pelos aspectos que serão descritos a seguir.

1.3 Pedagogia Histórico-Crítica

Saviani (2019) descreve a concepção de humano e de educação na pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Segundo ele, as características que fazem do humano, humano, não são passadas geneticamente, mas sim produzidas social e historicamente, através da prática educativa. Assim, a educação age na formação de indivíduos construindo em cada um a humanidade que foi criada pelas mulheres e homens das gerações passadas. A partir da educação, a criança passa a ser contemporânea à sua época, apropriando-se das características sociais que fazem dela humana - em seu tempo e no ambiente onde vive.

Essa construção se dá nos diversos âmbitos da vida da criança, porém, é na escola que o conhecimento lhe é apresentado de forma sistematizada e elaborada. O autor destaca que, em nosso tempo, não é possível dissociar a educação da escola.

Na PHC, a prática educativa dispõe da prática social como ponto de partida e ponto de chegada, ou seja, o professor deve agir sobre a visão sincrética dos estudantes, obtida a partir de vivências empíricas, e caminhar no sentido da construção do conteúdo sistematizado concreto, em busca da apropriação pelos estudantes das objetivações humanas - dando-os subsídios para a compreensão e transformação de sua realidade.

Para isso é crucial que o professor possua um conhecimento amplo do contexto no qual os alunos estão inseridos, bem como das relações históricas ali presentes, sua estrutura, suas contradições, as tendências de seu desenvolvimento e as possibilidades para sua transformação. É importante destacar aqui que as possibilidades de transformação social por si só não garantem sua efetivação. A transformação social só ocorre a partir de um coletivo organizado de indivíduos que agem intencionalmente lutando por mudanças; para que estas ações sejam alcançadas é imprescindível que a educação seja fomentada no sentido do conhecimento crítico da realidade (Saviani, 2019).

Identificamos a possibilidade de articulação da PHC com a educação ambiental crítica. Ambas as linhas postulam a formação plena humana como condição para a transformação social, levando em consideração os contextos nos quais os processos de ensino aprendizagem ocorrem.

1.4 Educação Ambiental Crítica

Muitas vezes, os problemas ambientais são atribuídos à falta de educação da população e há uma falsa ilusão de que a educação ambiental nas escolas seria a solução de todos os problemas. Notamos ainda que a maior parte das práticas de educação ambiental observadas nas escolas se restringem a incentivar ações individuais, como a economia de água. Não estão presentes, nessas práticas, discussões acerca do modelo econômico vigente, que, sem preocupação com a preservação, está esgotando os recursos naturais. Assim, não se considera a educação como “um processo contínuo de aprendizagem de conhecimento e exercício da cidadania, capacitando o indivíduo para uma visão crítica da realidade e uma atuação consciente no espaço social” (MEYER, 1991, p.41).

A educação ambiental é muito associada à disciplina de Biologia, porém, como destaca a autora, a questão ambiental abrange todas as áreas de conhecimento, devendo ser tratada como tema transversal de forma interdisciplinar em todos os níveis de Ensino. A interdisciplinaridade, segundo Mônica Meyer (1991), se trata de ter um mesmo ponto de partida para a discussão, na qual cada profissional deve fazer uma leitura, levando em consideração as especificidades da sua área de conhecimento. Assim, o estudante se apropria do assunto de uma forma abrangente, tendo em vista a realidade como um todo. “O tema comum, extraído do cotidiano, integra e promove a interação de pessoas, áreas, disciplinas, produzindo um conhecimento mais amplo e coletivizado” (IBID, p. 41).

Segundo a autora, a primeira leitura que a criança tem do mundo é a do ambiente, precedendo a fala e a alfabetização. Essa leitura passa a ser compreendida pela criança através das relações familiares e posteriormente relações sociais mais abrangentes. Assim, para a elaboração de uma prática educativa ambiental, devemos levar em consideração o contínuo processo de mudanças pelas quais o ambiente passa – mudanças naturais e antrópicas. Devemos ainda refletir sobre como os diferentes grupos sociais se relacionam com o ambiente e se apropriam dele.

Para discutir a educação ambiental, é importante incentivar os estudantes a observar seu entorno – o local onde moram, estudam, trabalham e se divertem. Assim, da mesma forma que na PHC, o professor deve instigar que os estudantes participem do processo de ensino-aprendizagem, compartilhando suas vivências e seus conhecimentos prévios a respeito do ambiente, levando-os a questionar sua realidade. “Enfim, possibilitando que elas formulem e expressem suas idéias e descobertas, e elaborarem os seus próprios enunciados e propostas” (MEYER, 1991, p. 42)

Entendemos que as ideias postuladas pela PHC e pela educação ambiental crítica possuem grande alinhamento com as propostas feitas pelos movimentos sociais em luta por uma Educação do Campo, no sentido da formação para a participação social, levando em consideração os contextos dos estudantes. Dessa forma, nos preocupamos em buscar essa associação, não nos afastando dessas pedagogias ao longo do desenvolvimento da pesquisa - em especial durante a elaboração e realização do plano de ação.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se trata da investigação e estudo da realidade de modo sistematizado através de instrumentos de análise científica. Para isso, utilizamos a teoria como embasamento para interpretar e compreender a prática (Tozoni-Reis, 2007). Minayo (1998) entende por pesquisa

(...) a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 1998, p. 17)

Segundo Tozoni-Reis (2007) a pesquisa trata da produção de conhecimento, o qual é histórico e social, dado que a construção de novos aprendizados só é possível a partir de conhecimentos sistematizados anteriormente por outros sujeitos, portanto, o conhecimento é “social e coletivamente produzido” (IBID, p.9). A autora traz ainda que o conhecimento possibilita, além da compreensão do mundo, a transformação do mesmo. Segundo essa visão, o conhecimento é colocado como um instrumento de libertação, e não de opressão.

A pesquisa em educação, como em outras áreas das ciências sociais, é majoritariamente feita de forma qualitativa, ela não tem como foco os números para a análise, mas sim a interpretação e o entendimento de aspectos sociais que, muitas vezes, não são quantificáveis (TOZONI-REIS, 2007). Ela possui métodos como qualquer outro tipo de pesquisa, métodos estes que são próprios da pesquisa qualitativa.

A pesquisa pode ser feita numa perspectiva de reprodução da sociedade, quando trata da educação não crítica. Na educação crítica, a pesquisa é vista como uma possibilidade de transformação da realidade. Ao pesquisar, observamos problemáticas presentes na educação - os fenômenos educativos - as analisamos e discutimos com o objetivo de entender essa realidade, assim como propor ações e caminhos a partir da mesma. A pesquisa também possibilita a divulgação do conhecimento para que outros profissionais da área possam trabalhar em suas práticas. Esses fenômenos educativos “deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, para que possamos produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora.” (IBID, 2007, p.12)

A autora destaca como a pesquisa é necessária no ensino superior e a caracteriza como uma das principais formas do cumprimento da função social das universidades. Para isso, é preciso que os cursos de graduação sejam organizados de forma a relacionar a teoria com a prática. Para ela “o ensino superior deve ser entendido como um espaço educativo privilegiado

em que a produção crítica de conhecimentos sobre a realidade tem uma significativa contribuição social” (TOZONI-REIS, 2007, p.20).

Nesse sentido, a autora traz ainda que além do rigor metodológico que deve estar presente na pesquisa, é necessário que o objeto de estudo seja relevante social e cientificamente, para que não percamos de vista o compromisso social que a pesquisa demanda. Com isso em mente, escolhemos como objeto de pesquisa nesse trabalho os estudantes de áreas rurais que vão para a cidade cursar o Ensino Médio, devido à ausência de escolas que atendam a essa demanda no meio rural. Esse assunto é socialmente relevante pois trata de um dos diversos aspectos da Educação do Campo que sofrem com o descaso do poder público; além do fato de haver poucos trabalhos feitos até então tratando desse tema.

Uma forma de fazer pesquisa na Universidade, nos cursos de licenciatura, é através do Estágio Supervisionado. Sua realização auxilia na formação dos licenciandos e pode promover a aproximação entre Universidade e escola e, conseqüentemente, com a comunidade (PIMENTA E LIMA, 2006). Em vista dessas questões, decidimos desenvolver este trabalho como uma pesquisa de campo aliada ao Estágio Supervisionado IV - disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFLA – na Escola Estadual Azarias Ribeiro.

A pesquisa de campo se caracteriza pela ida do pesquisador ao campo, neste caso a escola, para realizar a coleta de dados que dará subsídios para a análise dos fenômenos que ali ocorrem (TOZONI-REIS, 2007). A ida a escola ocorreu seguindo as horas solicitadas no Estágio; foram feitas por volta de 30 horas de observação das aulas, 15 horas de vivência no ambiente escolar e 4 horas aulas destinadas à regência.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário com o objetivo de identificar os estudantes do campo das turmas da primeira série do Ensino Médio e compreender como está sendo sua adaptação à escola da cidade. O questionário é uma técnica de coleta de dados de forma estruturada e suas questões devem ser pensadas de forma minuciosa. O pesquisador deve construir as perguntas de forma a serem facilmente compreendidas pelos entrevistados, levando em consideração seu contexto e nível escolar, atentando-se ainda para não induzir as respostas (IBID).

O questionário continha as seguintes perguntas: 1) Em que bairro/comunidade você mora? 2) Como é o seu trajeto para a escola? 3) Além dos afazeres da escola, você tem outros? Quais? 4) Como foi o processo de adaptação da mudança do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio?

Com a intenção de promover algum retorno aos participantes da pesquisa e levando em consideração as respostas do questionário decidimos propor um plano de ação que valorizasse a cultura e a realidade do campo. Partimos então de um plano de aulas que havia sido elaborado previamente em uma disciplina eletiva chamada Metodologia do Ensino em Ecologia e o adaptamos para aquela turma.

Sendo a horta aspecto comum da realidade dos estudantes, a utilizamos como transposição didática para a construção dos conceitos de interações ecológicas; trouxemos a Saúde e Meio Ambiente como tema transversal a partir da discussão sobre o uso de agrotóxicos.

A utilização da horta foi pensada como forma de despertar o interesse dos alunos e motivá-los a participar da aula (OLIVEIRA, 2010). A aula teve caráter problematizador, usando os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida para a discussão de aspectos de sua realidade e a construção do conhecimento sistematizado (MARSIGLIA, 2011). A aula foi ministrada em dois períodos seguidos.

Para analisar a aula, usamos como instrumentos a observação participante, técnica que se dá, por exemplo, quando um professor coleta dados sobre um processo educativo do qual ele próprio está participando (TOZONI-REIS, 2007) e uma avaliação sobre a aula, em forma de questionários, que foi solicitada aos estudantes após a realização da mesma. A avaliação se baseou nas perguntas: 1) Pontos positivos da aula; 2) Pontos a melhorar.

Para a discussão das avaliações, será utilizada a análise de conteúdo. Esse método consiste na organização dos dados obtidos a partir de algum meio de comunicação - texto, questionário, fala, entre outros - de forma a compreender os sentidos evidentes e/ou ocultos ali presentes (IBID). As avaliações foram transcritas livremente, sem qualquer correção. Os estudantes serão referidos apenas como P e o número referente à ordem na qual foi transcrito, como forma de preservar a identidade desses alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2019 no Estágio Supervisionado IV. Escolhemos a Escola Estadual Azarias Ribeiro para sua realização, devido à parceria de trabalho entre algumas professoras da escola, diretora e a professora coordenadora do estágio, noutros semestres, e pelo fato de receber muitos estudantes do campo. Em uma conversa com a diretora da escola nos foi informado que os estudantes do campo que ingressaram na primeira série do Ensino Médio naquele ano haviam sido inseridos na mesma turma, em função da proximidade entre esses estudantes e por questões logísticas, como uma maior facilidade para desenvolver trabalhos em grupo. Optamos por utilizar essa turma do primeiro ano para a coleta de dados.

3.1 Questionário

Primeiramente elaboramos um questionário com quatro questões com o objetivo de identificar os estudantes do campo na turma e buscar compreender como estavam se adaptando à escola, bem como quais os possíveis problemas com os quais os alunos se depararam nesse processo.

Foi cedido, pela professora supervisora do estágio de Biologia na escola, os vinte minutos finais de uma de suas aulas para a realização do questionário. As perguntas foram escritas no quadro para que os alunos respondessem em uma folha. Notamos uma dificuldade de entendimento da segunda e quarta questões pelos alunos, e tivemos que explicá-las. Com isso, refletimos sobre a necessidade de realizar num próximo estudo/oportunidade um pré-teste com um grupo de pessoas com idades e níveis escolares similares. O pré-teste é uma ferramenta utilizada na pesquisa como método de avaliar se as questões são facilmente compreendidas e fazer as adaptações necessárias antes de aplicá-las.

A primeira pergunta se referia a qual bairro/comunidade os estudantes moravam. Com essa pergunta pudemos auferir quais estudantes habitavam áreas rurais e quantos deles advinham da mesma comunidade. Pegoretti e Sanches (2005) destacam como a rede de transporte pode ser uma das responsáveis pela segregação socioespacial e como isso afeta os estudantes do campo. Com isso em mente incluímos essa preocupação na segunda questão do questionário, na qual buscamos compreender sobre o trajeto dos estudantes até a escola.

Com a terceira pergunta nos propusemos a entender se havia alguma diferença nas atividades realizadas pelos estudantes urbanos e rurais em seu tempo além da escola. A quarta e última pergunta abordava como havia sido a transição dos estudantes do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio. Com ela esperávamos um diagnóstico inicial da adaptação dos estudantes do campo à escola urbana, havendo uma possibilidade de comparação das suas respostas com as dos estudantes da cidade. As respostas foram transcritas e organizadas em grupos, para facilitar sua análise.

Identificamos a partir da primeira pergunta que dos 30 estudantes que responderam o questionário, 22 eram de áreas rurais e 8 de áreas urbanas. Notamos que havia diversos estudantes do campo que habitavam a mesma comunidade. Seis estudantes disseram morar na Comunidade Cajuru do Cervo; cinco deles vieram da Comunidade Faria; três deles habitam a Comunidade Engenho da Serra; dois moram na Comunidade Salto das Três Barras; o restante mora em outras comunidades, sendo que uma dessas respostas apenas foi especificada como zona rural (TABELA 1). Já nas respostas dos estudantes da cidade identificamos que nenhum deles habitava o mesmo bairro.

Tabela 1 – Local de moradia dos estudantes do campo.

Bairro/Comunidade	Nº de estudantes (%)
Comunidade Cajuru do Cervo	6 (27,3)
Comunidade Faria	5 (22,7)
Comunidade Engenho da Serra	3 (13,6)
Comunidade Salto das Três Barras	2 (9,1)
Outros	6 (27,3)
TOTAL	22 (100)

Fonte: Da autora (2020).

3.1.1 O transporte como meio de segregação socioespacial

A segunda questão indagava sobre o trajeto dos estudantes de casa para a escola. Houve dúvidas relacionadas a esta pergunta, indicando que a forma como estava colocada não era de fácil entendimento para os estudantes. Quando questionadas respondemos que queríamos saber qual o meio de transporte os alunos utilizavam, se o caminho era curto ou longo e se haviam adversidades nesse processo. Nessa questão a resposta dos estudantes da cidade e do campo foram muito diferentes. Entre os estudantes da cidade prevaleceu a resposta de que o seu caminho para a escola é rápido; dentre eles a maior parte faz o caminho a pé, um deles vai de van e outro de carro. Apenas dois estudantes que moram na zona urbana descreveram percorrer

um longo caminho para a escola como pode ser observado nas respostas: “Pego 2 ônibus, demora cerca de 40 min (P2)” e “Onibus e bem demorado (P8)”

Já entre os estudantes do campo o que prevaleceu foi a resposta de que seu caminho é longo/demorado, – informação presente em 14 dos questionários - nenhum deles descreveu seu caminho como curto/rápido. Dos 22 estudantes, três deles usam o transporte de van, dezoito vão para a escola de ônibus e um não especificou qual meio de transporte utiliza. Conseguimos ainda outras informações sobre o trajeto dos estudantes. P13 descreve que a estrada é ruim; P25 respondeu que precisa percorrer parte do caminho a pé para depois pegar o ônibus que o leva à escola; P28, P29 e P30 trouxeram ainda o problema da chuva, descrevendo que quando chove, o ônibus não passa, impossibilitando sua ida à escola (TABELAS 2 E 3).

Tabela 2 - Meio de transporte utilizado pelos estudantes da cidade e do campo.

Meio de transporte	Nº de estudantes da CIDADE (%)	Nº de estudantes do CAMPO (%)
Ônibus	2 (25,0)	18 (81,8%)
Van	1 (12,5)	3 (3,6%)
A pé	3 (37,5)	-
Carro	1 (12,5)	-
Não especificado	1 (12,5)	1 (4,6 %)
TOTAL	8 (100)	22 (100)

Fonte: Da autora (2020).

Tabela 3 - Característica do trajeto casa-escola dos estudantes da cidade e do campo.

Característica do trajeto	Nº de estudantes da CIDADE (%)	Nº de estudantes do CAMPO (%)
Curto/rápido	5 (62,5)	-
Longo/demorado	2 (25,0)	14 (63,6)
Não especificado	1 (12,5)	8 (36,4)
TOTAL	8 (100)	22 (100)

Fonte: Da autora (2020).

Historicamente notamos uma grande dicotomização entre campo e cidade. As diferenças físicas, socioculturais e econômicas entre os dois se acentuaram desde a Revolução Industrial e o processo de urbanização. A modernização dos meios de produção, tanto do campo como da cidade, promoveu o êxodo rural, resultando no aumento populacional da cidade e no esvaziamento do campo (PEGORETTI E SANCHES, 2005).

Estas autoras destacam que começou a ocorrer uma segregação espacial nas cidades e no campo, dentre outros motivos, por uma escassa oferta de infraestrutura e uma disparidade de seu acesso devido à distribuição de renda desigual. Elas trazem que dessa forma há uma separação, principalmente em grandes cidades, entre bairros bem estruturados compostos por pessoas das classes média e alta; e bairros que normalmente estão à margem da cidade, que não possuem, muitas vezes, condições básicas para a sobrevivência, onde encontra-se uma população com baixo poder aquisitivo.

Da mesma forma que ocorre na cidade, o campo também faz parte desse processo,

Visto que o seu próprio isolamento em termos físicos e a oferta irregular ou inexistente de transporte público, associado às baixas condições econômicas, à precariedade de infra-estrutura e equipamentos coletivos e aos poucos investimentos capazes de gerar melhor qualidade de vida das pessoas, são fatores que promovem a segregação social e espacial dos moradores, em especial das crianças em idade escolar (PEGORETTI E SANCHES, 2005, p. 7)

As autoras evidenciam a relação que a rede de transporte possui com a segregação socioespacial, sendo responsável pela mobilidade das pessoas. Esta questão é um problema presente na vida dos estudantes que saem do campo para estudar na cidade. Muitos não dispõem de transporte público e devem percorrer seu trajeto, ou parte dele, a pé. Ainda que haja a oferta do transporte há problemas como o tempo despendido no trajeto e a qualidade das estradas - em muitas ocasiões a chuva impossibilita a passagem de ônibus e/ou vans, relato recorrente entre estudantes da zona rural não só deste, mas de outros estudos. Dessa forma os estudantes do campo já apresentam desvantagens em relação a seus colegas que não precisam lidar com essas questões.

Devido às diferenças socioculturais e econômicas entre campo e cidade, a realidade e os discursos com quais os estudantes terão contato também serão distintos. Dessa forma a identidade sociocultural dos estudantes do campo será diferente dos estudantes urbanos. A prática discursiva na escola desempenha um importante papel de legitimação dessas identidades, e deveria levar em conta essa pluralidade. Porém, nota-se nas escolas discursos de professores que levam para uma homogeneização identitária de seus estudantes. Segundo Jane Rios (2011, p. 128) “há na escola uma tentativa de ‘normalizar’ os alunos e alunas da roça, inserindo-os em um modelo estabelecido.”

3.1.2 Afazeres não relacionados à escola e a relação de gênero no trabalho doméstico

Quanto à terceira pergunta, que questionava sobre as atividades não relacionadas à escola realizadas pelos estudantes, notamos similaridades entre as respostas dos estudantes da cidade e do campo. Entre os estudantes da cidade cinco responderam que ajudam nas atividades domésticas; dois estudantes trabalham; um descreveu fazer cursos sempre que disponível; um deles disse que não possui outros afazeres.

Dentre os estudantes do campo, treze responderam ajudar os pais em casa, cinco destes especificaram que auxiliam no trabalho doméstico e duas descreveram cuidar de crianças da família. Oito alunos trabalham, sendo que, entre esses, dois trabalham na terra (jardim, horta e plantação de café). Além disso, uma estudante disse estar fazendo curso de manicure; dois responderam que às vezes possuem outros afazeres, mas não especificaram e um respondeu não possuir outros afazeres (TABELA 4).

Tabela 4 – Afazeres não relacionados à escola realizados pelos estudantes da cidade e do campo.

Afazeres	Nº de estudantes da CIDADE (%)	Nº de estudantes do CAMPO (%)
Ajuda em casa (não especificado)	-	7 (31,8)
Trabalho doméstico	5 (62,5)	5 (22,7)
Trabalho (não especificado)	2 (25)	6 (27,3)
Cuidados com crianças da família	-	2 (9,1)
Trabalhos na terra (horta, café)	-	2 (9,1)
Curso	1 (12,5)	1 (4,5)
Às vezes realiza	-	2 (9,1)
Não realiza	1 (12,5)	1 (4,6 %)

Fonte: Da autora (2020).

Uma questão que chamou atenção nessa pergunta é que dentre os estudantes do campo que responderam ajudar os pais em casa, quatro são homens e nove mulheres. Dentre estes, aquelas que especificaram que sua ajuda é no sentido de arrumar a casa e cuidar de crianças são todas mulheres. O mesmo pode ser identificado nas respostas dos estudantes da cidade, nas quais todas as estudantes que ajudam no trabalho doméstico, também são mulheres. Esta questão nos trouxe reflexões sobre os diferentes papéis e funções assumidos entre meninos e meninas, mulheres e homens desde bem cedo, ainda na infância. Notamos uma grande dicotomia entre o papel dos homens e das mulheres em relação aos trabalhos domésticos.

Cozinhar, limpar, organizar, lavar, estender, recolher, passar, guardar, tirar o pó, cuidar dos filhos e dos bichos de estimação são alguns dos chamados trabalhos domésticos relacionados diretamente com a família e que até há bem pouco tempo eram atividades exclusivamente exercidas pelas mulheres. (PEREIRA, 2017, p. 2)

Apesar das inúmeras conquistas das mulheres em busca pela igualdade de gênero, como a sua crescente inserção no mercado de trabalho e mundo acadêmico, essas atividades ainda são atribuídas às mulheres. Estas muitas vezes se deparam com a jornada dupla de trabalho – trabalham durante o dia e quando chegam em casa devem continuar trabalhando para atender às demandas de cuidados do lar - e não recebem qualquer reconhecimento por isso.

Essas questões se tornam evidentes desde a mais tenra idade e podem ser observadas claramente nas respostas do questionário apresentadas aqui. Entendemos que a criança aprende a desempenhar esses papéis desde muito cedo, ao notarmos os brinquedos socialmente construídos como “de menina e de menino”. As meninas são ensinadas a brincar de boneca e os meninos a brincar com carrinhos. Nota-se ainda, por vezes, a proibição de carrinhos para as meninas e bonecas aos meninos, sendo que estes podem, também, tornar-se pais. Assim, a mulher aprende, desde a infância, a cuidar e, ainda, que este trabalho é único e exclusivo dela, ao estabelecer uma família no futuro. Muitas mulheres sequer reconhecem essas questões e apenas as reproduzem, frequentemente ensinando a suas filhas a agir da mesma forma.

Muitas vezes, a educação pode contribuir para a reprodução da sociedade e das relações sociais como estão estabelecidas. Assim, na educação para a transformação social, vemos a escola como um espaço para refletir sobre a realidade, incluindo as questões de gênero. Com isso, os estudantes – tanto homens quanto mulheres – têm a possibilidade de discutir questões pouco abordadas, rever o seu papel e buscar meios para a superação desse problema.

3.1.3 Adaptação ao Ensino Médio da Escola Urbana

Em relação à quarta pergunta, que questionava como foi a adaptação dos estudantes do Ensino Fundamental II para o ensino médio, notamos similaridades das respostas dos estudantes do campo comparados com os da cidade. Entre os estudantes das áreas urbanas, três responderam que a adaptação foi boa/normal e um deles respondeu que se adaptou rápido.

Quatro deles responderam que a adaptação foi difícil/ruim. Dentre esses, três explicitaram que a dificuldade veio da complexidade dos conteúdos, um adiciona ainda que há muita pressão sobre os estudantes; um desses descreveu que a dificuldade que teve foi

relacionada à sua mudança de escola, mas que até então conseguiu se acostumar e fazer novas amizades.

Dentre os estudantes do campo, onze deles descreveram sua adaptação como boa/normal. Alguns desses estudantes, apesar de dizerem que a adaptação foi boa trouxeram alguns pontos importantes como na fala de P18: “Foi tranquilo só tive que me acostumar a acordar mais cedo e chegar mais tarde em casa”. Esse ponto foi trazido, ainda, por um outro estudante, se relacionando com a questão do transporte discutida anteriormente: “Foi um pouco complicado com o horário de acordar, antes eu acordava as 6 horas e hoje levando as 5 horas. (P22)”

Outras duas respostas que chamaram atenção trouxeram a questão de que a adaptação foi tranquila pois tinham amigos que estavam passando pela mesma situação, como pode ser observado a seguir: “Foi calmo porque todos os outros alunos da minha sala também estavam passando por essa mudança. (P29)” e “Foi de boa, com os amigos tudo fica mais fácil. (P24)”. Tais respostas nos levaram a refletir sobre as decisões da organização escolar em situarem estes estudantes na mesma turma e como isso pode ser benéfico para esses alunos.

Oito dos estudantes descreveram sua adaptação como difícil/ruim. Dentre estes estudantes, quatro responderam ter dificuldades com os conteúdos, sendo estes diferentes e mais complexos: “Bem difícil, as atividades são mais puxadas (P11).” Quatro deles trouxeram que notaram diferenças no tamanho das escolas e que os professores e alunos são diferentes: “Foi estranho no começo, mas eu vi que é igual só muda o tamanho da escola e o tanto de alunos (P15)” e “Um pouco diferente, porque mudou algumas disciplinas, a escola, os professores (P30).” Dois estudantes explicitaram que tiveram dificuldades por terem mudado de escola e não terem amigos na nova escola: “Foi ruim porque quando eu cheguei não conheci ninguém a adaptação foi muito diferente (P10)” e “Como eu mudei de escola, demorei um pouco para fazer amizades. Mas com relação às matérias foi fácil (P19).”

Podemos observar que os problemas que os estudantes do campo tiveram, em geral, foram parecidas com as dos alunos da cidade, em relação à dificuldade das matérias e a adaptação a uma nova escola. As respostas que abordaram a diferença no tamanho da escola e na quantidade de estudantes podem estar relacionadas ao fato de que as escolas rurais, normalmente, são menores em tamanho e atendem um número pequeno de estudantes, comparadas às escolas da cidade.

Assim, percebemos que os estudantes não notaram muitas diferenças entre estudar no campo e na cidade – essas diferenças se reduzem ao tamanho da escola e à dificuldade de

acordar mais cedo, devido ao trajeto. Estas questões podem estar relacionadas ao fato de que as escolas rurais tomam como base os mesmos currículos da cidade e que a formação não é voltada para o entendimento da realidade campesina. Outro fator pode ser a ausência de discussões relacionadas às questões da adaptação desses estudantes, fazendo com que eles lidem com isso de forma individual, como conseguem.

Pretendíamos nos aprofundar nas conversas, por meio de entrevistas, com os alunos vindos do campo e especialmente com aqueles que inicialmente percebêssemos trazer mais dados para compreensão de nosso problema – a adaptação à escola urbana no Ensino Médio. Porém, nos deparamos com algumas dificuldades que nos impossibilitaram de seguir no caminho planejado, como o tempo que demandaria submeter a entrevista no Comitê de Ética. Assim, decidimos tentar realizar estas entrevistas no primeiro semestre de 2020, o que se provou mais difícil ainda. A Secretaria Estadual estabeleceu, este ano, a solicitação de liberação de pesquisa, antes de realizá-la, fato inédito. Além disso, nos deparamos com a paralisação dos professores do estado em luta por melhores condições de trabalho e contra os retrocessos impostos pelo governo para a educação. Logo depois, iniciou-se a quarentena e ocorreu o fechamento das escolas, por conta do cenário pandêmico, fazendo com que descartássemos de vez a ideia inicial.

As entrevistas nos ajudariam a ter um entendimento mais amplo do contexto dos estudantes daquela escola, para que pudéssemos elaborar um plano de aula no qual problematizaríamos questões presentes, de fato, em sua realidade. Portanto, decidimos, ainda no ano passado, usar a regência obrigatória do estágio para desenvolver uma proposta educativa que valorizasse o meio rural, buscando aproximá-los do que tínhamos compreendido, a partir das respostas dos questionários, ser o contexto desses estudantes.

3.2 Contextualização da realidade rural numa aula de interações ecológicas

Considerando as respostas do questionário que descreviam a relação dos estudantes com a terra (horta, plantação de café), nos veio à mente utilizar e aprimorar uma aula que havia sido planejada previamente durante a realização de uma disciplina do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFLA de Metodologia no Ensino de Ecologia.

Esta é uma disciplina eletiva ofertada pelo curso, com o objetivo de promover discussões acerca de temas pertinentes da educação - escola, papel do professor, recursos didáticos,

experiências pedagógicas, entre outros – e a elaboração de um currículo de aulas acerca dos conteúdos da ecologia. A construção desse currículo se deu de forma coletiva pelos alunos da disciplina, através de discussões sobre quais deveriam ser os temas das aulas, sua sequência, relações entre os temas, e qual licenciando trabalharia qual tema.

Como forma de auxiliar em uma formação mais completa dos licenciandos, o professor da disciplina nos orientou a planejar nossa aula levando em consideração temas que eram de nosso interesse e que já estávamos trabalhando em nossa graduação. Dessa forma, houve a possibilidade de articulação entre disciplinas, tornando a nossa formação mais significativa e abrangente. Como já tinha interesse pela Educação do Campo decidi seguir nesse caminho. A aula teve como tema as Interações Ecológicas, conteúdo que compunha o currículo construído.

O professor nos orientou a desenvolver os planos de aula de forma não expositiva e para que buscássemos superar a educação por reprodução de modelos em nossas aulas. As aulas desenvolvidas pelos licenciandos foram ministrados com o resto da turma para que pudessemos avaliar os pontos positivos e indicar o que poderia ser melhorado.

Entendemos que esse plano de aulas poderia dialogar com a proposta da pesquisa. Caracterizando uma possível forma de buscar a participação dos estudantes do campo e a valorização de sua identidade e seu contexto. Fizemos as adaptações necessárias ao plano, com base nas avaliações dos licenciandos da disciplina, do professor e das especificidades da escola na qual seria desenvolvido.

Como forma de aproximar a aula das ideias propostas pela Educação do Campo, tomamos por base a educação ambiental crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida por Saviani e colaboradores, propondo para a organização da aula os cinco momentos da prática educativa da PHC. Segundo Marsiglia (2011) a proposta é tomar a prática social como ponto de partida, isso significa levar em conta o contexto no qual o estudante está inserido. Nesse momento o professor busca entender o nível de compreensão do aluno e o conhecimento iminente, no qual deve atuar – o conhecimento inicial é, ainda, a visão sincrética da realidade, obtida através de experiências ao longo da vida.

O segundo momento é o de problematização. Aqui o professor deve fazer questionamentos acerca das vivências apresentadas pelos estudantes e de questões sociais importantes de serem discutidas. Seus conhecimentos serão problematizados, sendo, inclusive, colocados em contradição. A ideia é que o estudante repense questões presentes em sua vida e busque compreender a complexidade da realidade, e a importância do tema.

Já o terceiro momento, a instrumentalização, trata do momento no qual o professor dá subsídios para a apropriação do conteúdo pelo aluno, trazendo os conhecimentos sistematizados. “A importância dessa instrumentalização está em possibilitar o acesso da classe trabalhadora ao nível das relações de elaboração do conhecimento e não somente sua produção” (MARSIGLIA, 2011, p. 25).

O momento de catarse se dá quando o estudante consegue se apropriar do fenômeno em toda sua complexidade. Aqui é onde ocorre, efetivamente, a aprendizagem. A catarse não é obtida cronologicamente depois dos outros momentos, mas sim ao longo da prática educativa. “(...) o momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento” (IBID, p. 26).

O ponto de chegada trata da prática social modificada. Tendo compreensão da complexidade do fenômeno, o estudante pode olhar para a mesma realidade, mas agora de forma crítica, buscando meios para a transformação da mesma. A autora destaca que a proposta da PHC não deve ser usada como receita, de forma desconexa de sua teoria. Ela deve ser utilizada contribuindo para que a classe dominada tenha forças para superar sua exploração (MARSIGLIA, 2011).

A aula se deu em um período de dois horários seguidos, na turma de primeiro ano na qual aplicamos o questionário. A professora supervisora não estava presente, pois estava participando de um curso no dia selecionado para sua ministração. Essa questão se identificou como um problema, pois se tratando de um Estágio Supervisionado, é importante a presença da professora supervisora em momentos como esse. Dos estudantes registrados na chamada, dezessete estavam presentes, seis saíram para realizar uma prova de geografia e quinze estavam ausentes ou tinham abandonado a escola.

Levando em consideração a realidade desses estudantes e as respostas dos questionários, decidimos por tomar como ponto de partida da prática educativa a horta, se tratando de um tema acerca do qual os estudantes teriam grande conhecimento. Iniciei a aula, portanto, perguntando se os estudantes tinham contato com hortas. Muitos se manifestaram positivamente. Passei a questionar o que havia em uma horta – tanto condições bióticas como abióticas. As respostas incluíram: terra, hortaliças, insetos e microrganismos. Indaguei sobre quais insetos estavam presentes ali. Um estudante trouxe a questão das formigas e como elas são prejudiciais para a plantação. Falaram sobre a joaninha e minhoca (explicitarei que a minhoca não é inseto). Fiz outras perguntas e os estudantes trouxeram as abelhas e os pulgões – nesse momento um

estudante disse que a joaninha é predadora do pulgão. Achei muito interessante o comentário, pois esse tipo de conhecimento demonstra a grande experiência que este aluno possui sobre o assunto. Ao longo desse processo de perguntas e respostas desenhei no quadro uma planta e coleí imagens que haviam sido impressas dos insetos, para facilitar a visualização do assunto pelos estudantes.

Em seguida, iniciei a problematização a partir da discussão sobre as abelhas e os pulgões – sua função na horta, sua importância para o ecossistema e para os seres humanos. Em relação ao pulgão um estudante respondeu que ele suga a seiva da planta e é muito ruim, pois mata as plantas. Perguntei o que poderia ser feito para controlar os pulgões em plantações. Alguns estudantes trouxeram receitas caseiras de controle de pragas (uso de álcool, água com detergente nas plantas). Um deles trouxe o agrotóxico. Nesse momento questionei sobre o uso dos inseticidas - os estudantes se mostraram divididos. Alguns disseram ser bom, outros disseram ser perigoso e prejudicial. Um dos estudantes respondeu, ainda, que o uso de inseticidas não é bom, mas é a única opção viável para os produtores.

Nesse momento, o plano era utilizar uma música com o tema do uso de agrotóxicos, porém o arquivo baixado não abriu, portanto decidi deixar de lado. Pedi, então, que algum estudante lesse uma notícia sobre a morte das abelhas em decorrência do uso de agrotóxicos. Uma estudante se voluntariou e, depois da leitura, discutimos sobre as implicações socioambientais desse fato, lembrando do que havíamos apontado anteriormente sobre o papel das abelhas. Os alunos pareceram compreender o fenômeno, trazendo como o uso de inseticidas pode ser nocivo para o ecossistema e a biodiversidade, causando um desequilíbrio das espécies.

Tratamos também sobre os perigos para a nossa saúde; de quem consome e principalmente de quem aplica, evidenciando os problemas de se aplicar agrotóxicos sem os equipamentos de proteção individuais (EPIs). Nesse momento um estudante disse que ele próprio aplica agrotóxicos sem EPI; disse ter momentos em que sente dor de cabeça e tontura e precisa parar, descreveu ainda sentir o químico no rosto e demonstrou compreender como isso é prejudicial à saúde.

Relembrei o que algumas estudantes falaram sobre métodos caseiros de controle de pragas e perguntei se havia algum outro meio desse controle, levando em consideração as interações presentes na natureza – um estudante evidenciou o predador do pulgão. A partir disso, dei uma breve explicação do que é e como funciona o Controle Biológico de Pragas, explicitando que tem sido cada vez mais usado como alternativa ao uso de agrotóxicos. Abordei ainda como é difícil essa transição para os produtores rurais, principalmente dentro do

agronegócio – trouxe, ainda, como essa indústria tem monopolizado os meios de produção. Expus como o atual governo age no sentido de manter as coisas como estão, a partir da liberação de um enorme número de agrotóxicos que antes eram proibidos e a falta de incentivo a formas alternativas de controle. Somente no ano passado houve o registro de 474 novos agrotóxicos. Essa grande liberação faz com que aumente a concorrência no mercado desses químicos, que tendem a diminuir de preço, ampliando seu uso em larga escala (MOREIRA, 2019).

Nesse momento, iniciei a instrumentalização relembrando as interações descritas anteriormente na aula, detalhando-as. Fiz isso de forma a questionar sobre as interações e quais seres seriam beneficiados por elas, por exemplo: a relação entre pulgão e joaninha é ruim para o pulgão e boa para a joaninha; entre pulgão e planta o pulgão é beneficiado e a planta é prejudicada; a relação entre planta e joaninha é benéfica para ambos. Disso trouxe os conceitos de herbivoria, predação e mutualismo. Pude perceber que os estudantes passaram a compreender a complexidade do tema, evidenciando entender que na natureza ocorrem diversas interações simultâneas.

Posteriormente, retomei as interações, dando seus devidos nomes. Tentei associar os nomes com as funções, para facilitar sua apropriação pelos estudantes, por exemplo: a joaninha preda o pulgão, portanto a interação é chamada predação. Perguntei para os estudantes se conseguiam pensar em outras interações presentes na natureza. Um dos estudantes trouxe um exemplo de controle biológico que ocorre na planta da laranja – um inseto põe os ovos na laranja, outro inseto parasita esses ovos, matando-os antes que a larva ecloda. Outra estudante comentou sobre a trilha de feromônios deixadas pelas formigas. Finalizei comentando sobre a competição intraespecífica - que se trata daquela entre indivíduos da mesma espécie quando não há recursos suficientes - dando o exemplo de uma planta onde houvesse um grande número de joaninhas e poucos pulgões.

Este último momento pode ser considerado como a volta à prática social. Aqui os estudantes puderam compreender as relações que já haviam sido destacadas no início da aula, mas agora compreendendo quais são essas interações e suas consequências socioambientais.

Por fim, solicitei que os estudantes avaliassem a aula em um papel. Pedi que respondessem o que compreenderam ser seus pontos positivos e o que poderia ser melhorado. As avaliações tiveram como objetivo compreender se a prática educativa se aproximou do esperado. Estas, juntamente com a observação participante serão as formas de análise e discussão da aula.

Dos estudantes que estavam presentes, notei um grupo disperso, conversando no fundo da sala e duas alunas dormindo. O restante demonstrou ter interesse pela aula, mantendo-se atentos e participativos ao longo de todo o processo. Eles apresentaram ter um enorme conhecimento prévio e vivências em relação ao tema da aula, respondendo aos questionamentos prontamente e trazendo questões importantes a serem discutidas. Participaram ainda de forma ordenada, não interrompendo a professora ou os outros estudantes. Houve, ainda, momentos interessantes nos quais os próprios estudantes respondiam questionamentos feitos pelos seus colegas.

Foram recolhidas um total de 17 avaliações dos estudantes. Estas foram, no geral, positivas. Entendemos que isso não quer dizer que atingimos o objetivo da prática; mas analisando as respostas identificamos aspectos que são importantes de serem destacados.

3.2.1 Avaliação e aspectos do processo de ensino-aprendizagem

A resposta que apareceu com maior frequência, estando presente em seis das avaliações foi relacionada à explicação dos conteúdos. Os estudantes demonstraram ter gostado da explicação. Três desses ainda adicionaram que a forma como a aula foi construída facilitou a apropriação dos conhecimentos, como pode ser destacado na seguinte avaliação: P13: “Aula muito boa, explica de forma simples o que facilita muito no aprendizado, não deixando a aula cansativa.” Entendemos que a forma como a aula foi desenvolvida, levando em consideração suas experiências, a partir de uma perspectiva crítica, pode ter sido o motivo pelo qual os estudantes tiveram essas percepções.

No ensino tradicional, vê-se a educação como meio para a qualificação de mão de obra, bem como a reprodução da sociedade. Nela o professor é tido como detentor do conhecimento e não se considera a realidade do estudante no processo de ensino aprendizagem. Assim, o estudante deve aprender por reprodução e memorização dos conteúdos (MARSIGLIA, 2011). Nesse contexto, há um afastamento do estudante dos conteúdos, contribuindo para a sua alienação.

A PHC vem em outro sentido, compreendendo que o resultado da educação parte do saber construído historicamente. Saviani (2013) destaca que a escola passa a ser a principal forma de educação quando as relações históricas e sociais prevalecem sobre as relações naturais. Nesse processo, o conhecimento passa a ser elaborado sistematicamente em oposição

ao conhecimento objetivo. Porém o conhecimento tradicional, obtido pela experiência, não deve ser deixado de lado, nem deve constituir todo o processo da educação, mas sim ser usado como ponto de partida na prática educativa. Assim, o autor define como o papel da escola, na PHC, os seguintes pontos:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (IBID, p. 8)

Na Pedagogia Histórico Crítica, a prática social é ponto essencial e deve se relacionar ao que é ensinado e aprendido. Saviani (2019) destaca que

assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educa-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. (IBID, p. 130)

Educar para viver nesta sociedade não implica em apenas se adaptar a ela, mas compreendê-la em sua profundidade para engajar estes sujeitos para a transformação das questões injustas que cercam essa realidade.

No caso da educação do campo, é de extrema importância que o professor compreenda as especificidades econômicas e culturais da vida no campo, como a essencialidade da relação entre humano e terra, para então usá-la como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa.

Nas avaliações, houve dois relatos que se referem à importância do conteúdo da aula na relação com a realidade vivida: “Foi boa, coisas importantes sobre os animais que ficam sobre a planta. Algumas coisas eu não sabia foi bacana (P4)” e “Pontos positivos: a importância da matéria pois são coisas que passam no nosso dia-a-dia em relação a natureza que podemos observar (P14).”

Com essas falas, entendemos que os estudantes conseguiram fazer a relação dos conteúdos específicos com sua vivência e demonstraram compreender a importância de discutir partindo da realidade, bem como a relevância social dos assuntos abordados.

Saviani (2019) descreve, ainda, que na PHC, o professor deve agir como mediador, problematizando, a partir da prática social, as questões sociais da realidade relevantes de serem

refletidas. Deve, então, instrumentalizar os conhecimentos necessários para o entendimento mais abrangente e profundo dessas questões, levando à catarse – momento no qual o estudante consegue se apropriar dos conteúdos abordados e passa a ter os elementos necessários para uma visão modificada e crítica da prática social.

O autor traz, ainda, como alguns fenômenos da realidade serão mais rápidos e simples de serem problematizados, mas alguns demandam um maior aprofundamento no momento da problematização. Destaca que “não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método, que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade, esses momentos se imbricam.” (IBID, p. 141)

Dois estudantes trouxeram em suas respostas a questão da interação da professora com a turma: “Positivo: interatividade com os alunos. Aula mais prática e interessante (P15)” e “as aulas apresentadas foram muito bem elaboradas e o modo dela explicar e conversar com a gente é melhor que muito professor (P16).” Aqui fica evidente como partir das experiências vivenciadas pelos estudantes e utilizar da problematização pode aproximar os estudantes da aula e do professor, facilitando seu processo de ensino aprendizagem.

Um fato que ainda pode ter contribuído para a atenção dos estudantes na aula é a questão da minha presença como estagiária, por ser uma pessoa nova, uma novidade para eles. Essa questão, inclusive, poderia ter sido um problema, pois notamos, muitas vezes, a dificuldade que os estagiários passam para serem respeitados pelos alunos. Os motivos para isso podem incluir a idade dos licenciandos e a relação construída de autoridade entre professores e estudantes, que não se aplica aos estagiários. No geral, fui muito bem recebida e respeitada pelos estudantes, principalmente os que se mostraram interessados pela aula. Porém, alguns dos alunos que estavam dispersos ao longo da aula fizeram comentários desrespeitosos tanto pessoalmente, quanto na avaliação, relacionados à minha aparência. Isso pode ter ocorrido devido à ausência da professora, levando à sua percepção de que não havia ali, a autoridade historicamente construída.

3.2.2 O preconceito contra a origem geográfica dos estudantes do campo

No decorrer da aula um estudante fez uma fala que é muito importante ser destacada. Após responder várias perguntas de forma pertinente, que ajudaram muito na construção da

aula, ele disse que apesar do que as pessoas pensam, o povo do campo não é burro e tem conhecimento.

Villela (2014), discorre sobre “o preconceito contra a origem geográfica e de lugar, especialmente com relação aos alunos de meio rural, denominados de ‘caipiras’.” (IBID, p. 7014). Esse preconceito ocorre somente devido ao local de onde a pessoa vem, sendo este considerado, sem base ou conhecimento, como “inferior (...), atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, feio, ignorante, culturalmente inferior, etc.” (IBID, p. 7015)

O autor destaca que esse preconceito surgiu com o processo de urbanização e industrialização das cidades, bem como o êxodo rural – momento no qual passa-se a considerar a cidade como o meio onde se encontravam maiores possibilidades para o trabalho e para o investimento. Assim, “a cultura sobre uma redefinição e passa a ser urbanocêntrica, o que leva a uma distinção valorativa entre o rural e o urbano” (VILLELA, 2014, p. 7016)

O professor tem um papel importantíssimo nesse processo, podendo agir sobre a reafirmação desses preconceitos. Bandini (2018) descreve como está presente, muitas vezes, na prática dos professores do campo, na região de Lavras, um discurso que reforça o processo de urbanização e a superioridade da cidade em relação ao campo, historicamente construída. Indica também que alguns professores veem na escola uma forma de preparar os estudantes para a possibilidade de viver na cidade, ao invés de lhe darem subsídios para permanecer no campo.

A PHC pode agir no sentido de superar essa visão hegemônica. Quando tratamos das especificidades presentes na vida do sujeito do campo, surgirão questões como o preconceito contra a origem geográfica. A partir da prática educativa voltada para a transformação social, o estudante poderá refletir sobre essas questões, compreender e propor meios para a superação destas. Ainda, “o trabalho educativo nessa perspectiva possibilita revelar os conflitos entre as classes sociais no Brasil que ajudam a criar os diversos preconceitos, e contribui para conhecer a diversidade de nossa cultura” (VILLELA, 2014, p. 7020). Bandini (2018) traz ainda que, os professores que trazem o contexto do campo em suas aulas, o fazem de forma pontual, e não no sentido do entendimento da realidade como um todo.

A fala desse estudante traz essas questões de forma muito evidente. Entendemos que ele se depara com o preconceito sofrido por conta do lugar onde vive e que se sentiu considerado no processo de ensino-aprendizagem. Esse fato evidencia a importância que aulas como essa podem ter para esses estudantes. A prática educativa, tomando a prática social e a problematização como meios metodológicos, pode contribuir para a superação de um

sentimento de inferioridade historicamente construído e facilitar a adaptação dos estudantes do campo à escola da cidade.

Tendo em vista essas questões, indagamos: por que os professores continuam a reproduzir a sociedade como está posta? Por que não buscam, em suas aulas, superar esse preconceito com o meio rural e os estudantes que ali habitam? Entendemos que as respostas para essas perguntas podem estar relacionadas à precarização tanto da formação como da profissão docente, como será discutido a seguir.

3.2.3 Precarização da profissão docente

Dois estudantes trouxeram a questão da paciência que a professora teve com os alunos: “Explica bem a matéria, tem paciência com a turma, é muito educada e gente boa (P5)” e “Ponto positivo: Explica muito bem, de um jeito bem resumido fácil de entender, tem paciência pra ensinar. (P12)”

Essas respostas nos fazem refletir sobre a forma como alguns professores têm construído suas aulas. Para tal, devemos pensar sobre a desvalorização da profissão docente. Primeiramente, consideremos como ocorre a formação de professores no Brasil. Notamos, no geral, uma enorme fragmentação nos cursos de Licenciatura, fazendo com que a formação dos professores não seja voltada para o exercício da prática docente. Assim, os professores, muitas vezes tem dificuldades desde o momento de organizar um currículo de aulas até entender as dificuldades dos alunos, se deparando com uma barreira no momento de “transformar os conhecimentos adquiridos anteriormente em conteúdos ensináveis” (SAMPAIO E MARIN, 2004, p. 1209).

Outra questão está relacionada ao salário dos professores. As autoras explicitam como o salário recebido pelos professores do Brasil é um dos mais baixos, comparando-se com dados ao redor do mundo. Os professores recebem muito pouco levando em consideração o tempo dedicado à profissão. Devido à essas questões, muitas vezes, os docentes precisam assumir mais de um cargo para conseguirem subsídios mínimos para seu sustento e de sua família. Isso resulta em um esgotamento desses profissionais, não dispendo de tempo para o planejamento de aulas, bem como tempo para continuar seus estudos, se atualizando dos conteúdos específicos de sua área, ou até mesmo para a formação continuada.

Além do salário, notamos outros aspectos da condição de trabalho dos professores que são precárias. Uma queixa frequente entre os professores em relação à profissão é o tamanho das turmas. Em geral, nas escolas públicas, nota-se um enorme número de estudantes por sala, dificultando a organização da mesma para a aula. Assim, o professor não consegue atender à demanda de todos os estudantes e perde muito tempo de aula buscando chamar a atenção dos alunos para a aula. (IBID)

Outra questão presente na desvalorização da profissão docente é a rotatividade de professores. Em uma pesquisa feita pelos estudantes de Licenciatura em Biologia na UFLA no estágio supervisionado III, da qual fiz parte, identificamos que a maior parte dos professores da rede pública entrevistados são designados, e uma minoria é concursada. Esse fato faz com que haja uma itinerância dos professores, trocando de escola a cada ano, ou até no mesmo ano. Isso dificulta a aproximação do professor com os estudantes, impossibilitando a continuação do desenvolvimento de um trabalho com estes. Ainda, isso estabelece uma grande instabilidade para o professor, não tendo a garantia de um emprego no próximo ano.

Todos esses fatores causam um enorme desgaste emocional e físico do professor. Afetando diretamente na prática educativa destes. Os docentes se deparam com pouco tempo e disposição disponíveis para o planejamento de suas aulas (SAMPAIO E MARIN, 2004).

A partir disso, compreendemos que os professores, muitas vezes, não têm contato com discussões críticas durante o processo de sua formação. Não aprendem a pensar criticamente sobre sua própria realidade, fazendo com que seja difícil reverem essas questões na hora de pensarem na sua prática. Se essas questões não são pensadas na formação, é muito difícil que o professor desenvolva esse pensamento depois que ingressa no mercado de trabalho, devido às questões que foram apresentadas em relação à precarização dessa profissão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos permitiu aprofundar em algumas questões que cercam a educação dos sujeitos do campo e compreender as singularidades que afetam os estudantes de áreas rurais que escolhem por continuar seus estudos na cidade. Entendemos que estes estudantes se deparam com problemas de diferentes naturezas, desde os meios e o tempo para deslocamento até a escola urbana, como com situações de preconceito e que estas podem ser discutidas e, possivelmente, superadas a partir da prática educativa.

Com a aula ministrada, entendemos a relevância de se usar da PHC e da educação ambiental crítica como forma de buscar a educação para a transformação social. E que, a partir delas, os aprendizados podem ser mais significativos para os estudantes, os tornando parte ativa do processo de ensino-aprendizagem.

Observamos, ainda, a importância da oportunidade de relacionar as disciplinas do curso de licenciatura - buscando a articulação entre a teoria e a prática e a superação da fragmentação presente no currículo - para a formação de professores.

A pesquisa em si me aproximou da realidade dos estudantes do campo e da atuação docente. Essa experiência se mostrou muito significativa para a minha formação. A partir dela, entendo que tenho mais subsídios e me sinto um pouco mais segura para atuar como professora.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo e CORDEIRO, Tássia. **Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**, 2019. Disponível em: < <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/> >. Acesso em: 5 de jul. de 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzales e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BANDINI, Pedro Manzano Delcorso; **Relações entre o ensino de ciências e a realidade do campo nas escolas rurais do município de Lavras**. Lavras: Ed. UFLA, 2018.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2. ed., p.257-265., 2012.

CALDAS, Ana Carolina. Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo. **Brasil de Fato**, Curitiba, 28 de fev. de 2020. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo> >. Acesso em: 5 de jul. de 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas., *Educ. & Soc.* v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores associados, 2011. – (Coleção Educação contemporânea).

MINAYO, Marília Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEYER, Mônica Angela de Azevedo. Educação ambiental: uma proposta pedagógica. *Em Aberto*, Brasília, v.10, n.49, p. 40-45, jan./mar. 1991.

MOREIRA, Anelize. Proposta de Bolsonaro para educação no campo está alinhada com o agronegócio. **Brasil de Fato**, São Paulo, 28 de mar. de 2019. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/28/proposta-de-educacao-no-campo-de-bolsonaro-esta-alinhada-com-o-agronegocio> >. Acesso em: 5 de jul. de 2020.

MOREIRA, Matheus. Número de agrotóxicos liberados no Brasil em 2019 é o maior dos últimos 14 anos. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 28 de dez. de 2019. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/12/numero-de-agrotoxicos-liberados-no-brasil-em-2019-e-o-maior-dos-ultimos-14-anos.shtml> >. Acesso em: 17 de ago. de 2020.

OLIVEIRA, Jane Raquel Silva. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. *Acta Scientiae*, v.12, n.1, p.139-153, 2010.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2. ed., p.237-244, 2012.

- PEGORETTI, Michela Sagrillo e SANCHES, Suely da Penha. (2005). *Dicotomia rural x urbano e segregação sócio-espacial: uma análise da acessibilidade ligada à problemática do transporte dos estudantes do campo*. XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – ANPUR. Salvador, BH.
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, vol. 3, nº 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v.20, n.36, p. 127-136. jul./dez. 2011.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25. n. 89, p. 1203- 1225, set./dez. 2004.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações / Demerval Saviani*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019. – (Coleção educação contemporânea).
- SIKORA, Denise. A educação e seus condicionantes frente ao êxodo rural. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 50, 2013.
- SUDRÉ, Lu. Após 20 anos de avanços, Educação do Campo está ameaçada por cortes de Temer. **Brasil de Fato**, São Paulo, 15 de jun. de 2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/06/15/apos-20-anos-de-avancos-educacao-no-campo-esta-ameacada-por-cortes-de-temer>>. Acesso em: 5 de jul. de 2020.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas Campos. *Metodologia de pesquisa científica*. Curitiba: IESDE Brasil, 2007.
- VILLELA, Fábio Fernandes. A educação dos jovens caipiras: um estudo sobre o preconceito em jovens de escolas de meio rural para a formação de professores em educação do campo. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2., 2014, Águas de Lindóia (SP). Anais... Águas de Lindóia: UNESP, 2014.
- WELCH, Cliff A. Conflitos no campo. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2. ed., p.141-149, 2012)
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.