

O TRABALHO EDUCATIVO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Wirla Risany Lima Carvalho¹
Universidade Federal do Piauí

Disnah Barroso Rodrigues²
Universidade Federal do Piauí

Keylla Rejane Almeida Melo³
Universidade Federal do Piauí

RESUMO

A partir da luta dos movimentos sociais do campo, foram idealizadas leis e políticas públicas destinadas às populações camponesas, como a Educação do Campo, assegurando a esses sujeitos suas especificidades e necessidades. Essas iniciativas no Brasil datam de menos de três décadas. Faz-se necessário um processo de (re)afirmação dessas políticas e da valorização permanente do campo, sendo a educação uma condição humana fundamental nesse processo. Não qualquer tipo de educação, mas aquela pensada pelo/para/com os próprios camponeses, com viés crítico. O objetivo deste artigo é discutir o trabalho educativo com projetos para a Educação do Campo, fundamentado nos estudos produzidos sobre a Educação do Campo, suas bases legais, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Alternância. Especificamente, apresenta-se uma proposta pedagógica de trabalho educativo com projetos para a Educação do Campo. O referencial teórico teve como base os estudos de Caldart (2019), Saviani (1983; 2016) e Vasconcellos (2014a e 2014b), entre outros. Esta proposição atingiu sua intencionalidade de relação teórico-prática com a proposta pedagógica de trabalho educativo com projetos para a Educação do Campo, focalizando nos aspectos primordiais dos modos de ser e viver no/do campo. Mostrou-se proveitosa oportunidade de criar uma proposta a ser aplicada nas escolas do campo, envolvendo os/as professores/as, os/as alunos/as, as famílias e a comunidade, para fortalecer o campo enquanto espaço de vida e de trabalho de sujeitos sociais. Espera-se ampliar os espaços de discussão, renovação de ideias e materialização dos princípios, conceitos e práticas da Educação do Campo, sobretudo, uma valorização da identidade camponesa.

Palavras-chave: Educação Camponesa; Pedagogia da Alternância; Pedagogia Histórico-Crítica; Sequência Dialética; Teoria Crítica.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do DMTE no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. Endereço: Rua Jasmim, 2200, apto 1405-2, bairro Horto, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64.052-490. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7057-3822>. E-mail: profawirlacarvalho@ufpi.edu.br

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta do DMTE no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. Endereço: Quadra 38, Casa 24, Avenida João Henrique Gaioso, 24, bairro Saci, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64.020-240. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4582-2361>. E-mail: disbarroso@ufpi.edu.br

³ Doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. Endereço: Av. Noronha Almeida, 2290 - Bloco C - Apt. 403, bairro São João, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64.045-500. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3818-5955>. E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br.

EDUCATIONAL WORK WITH PROJECTS IN RURAL EDUCATION

ABSTRACT

Based on the struggle of rural social movements, laws and public policies aimed at peasant populations were devised, such as Rural Education, assuring these subjects their specificities and needs. These initiatives in Brazil date back less than three decades. A process of (re)affirmation of these policies and the permanent appreciation of the field is necessary, with education being a fundamental human condition in this process. Not any kind of education, but that thought by/for/with the peasants themselves, with a critical bias. The purpose of this article is to discuss the educational work with projects for Rural Education, based on studies produced on Rural Education, its legal bases, Historical-Critical Pedagogy and Alternation Pedagogy. Specifically, a pedagogical proposal for educational work with projects for Rural Education is presented. The theoretical framework was based on studies by Caldart (2019), Saviani (1983; 2016) and Vasconcellos (2014a and 2014b), among others. This proposal reached its intentionality of theoretical-practical relationship with the pedagogical proposal of educational work with projects for Rural Education, focusing on the primordial aspects of the ways of being and living in/of the countryside. It proved to be a useful opportunity to create a proposal to be applied in rural schools, involving teachers, students, families and the community, to strengthen the countryside as a space for life and work for social subjects. It is expected to expand the spaces for discussion, renewal of ideas and materialization of the principles, concepts and practices of Rural Education, above all, an appreciation of the peasant identity.

Keywords: Peasant Education; Pedagogy of Alternation; Historical-Critical Pedagogy; Dialectical Sequence; Critical Theory.

EL TRABAJO EDUCATIVO CON PROYECTOS EN LA EDUCACIÓN RURAL

RESUMEN

A partir de la lucha de los movimientos sociales rurales, se idearon leyes y políticas públicas dirigidas a las poblaciones campesinas, como la Educación Rural, asegurando a estos sujetos sus especificidades y necesidades. Estas iniciativas en Brasil datan de hace menos de tres décadas. Es necesario un proceso de (re)afirmación de estas políticas y la valoración permanente del campo, siendo la educación una condición humana fundamental en este proceso. No cualquier tipo de educación, sino aquella pensada por/para/con los propios campesinos, con sesgo crítico. El objetivo de este artículo es discutir el trabajo educativo con proyectos de Educación Rural, a partir de los estudios producidos sobre la Educación Rural, sus fundamentos jurídicos, la Pedagogía Histórico-Crítica y la Pedagogía de la Alternancia. Específicamente, se presenta una propuesta pedagógica de trabajo educativo con proyectos para la Educación Rural. El marco teórico se basó en estudios de Caldart (2019), Saviani (1983; 2016) y Vasconcellos (2014a y 2014b), entre otros. Esta propuesta alcanzó su intencionalidad de relación teórico-práctica con la propuesta pedagógica del trabajo educativo con proyectos de Educación Rural, centrándose en los aspectos primordiales de los modos de ser y vivir en/del campo. Resultó ser una oportunidad útil para generar una propuesta a ser aplicada en las escuelas rurales, involucrando a docentes, estudiantes, familias y comunidad, para fortalecer el campo como espacio de vida y trabajo de los sujetos sociales. Se espera ampliar los espacios de discusión, renovación de ideas y materialización de los principios, conceptos y prácticas de la Educación Rural, sobre todo, la valorización de la identidad campesina.

Palabras clave: Educación Campesina; Pedagogía de la Alternancia; Pedagogía Histórico-Crítica; secuencia dialéctica; La teoría crítica.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir o trabalho educativo com projetos para a Educação do Campo, tendo como fundamentação as próprias discussões acerca da

Educação do Campo e as bases legais sobre essa modalidade de ensino, a Pedagogia Histórico-Crítica e, além disso, as discussões sobre trabalho com projetos, todas em conformidade com a Pedagogia da Alternância. Pretende-se, nesse sentido, fundamentados nesse aporte teórico, apresentar uma proposta pedagógica de trabalho educativo com projetos para a Educação do Campo.

Sendo o trabalho com projetos na Educação do Campo o objeto da discussão, o referencial teórico adotado teve como principais bases os estudos de Caldart (2019) sobre a Educação do Campo e suas raízes; os de Saviani (1983; 2016) sobre a Pedagogia Histórico-Crítica; e os de Vasconcellos (2014a, 2014b) sobre uma concepção dialética de educação.

Para o alcance do objetivo, no corpo do artigo são apresentadas quatro seções – Compreendendo a Educação do Campo a partir dos seus Aspectos Legais; A Educação do Campo e as Pedagogias Histórico-Crítica e da Alternância; O Trabalho Educativo com Projetos e as Pedagogias Histórico-Crítica e da Alternância; e Uma Proposta de Trabalho Educativo com Projetos para a Educação do Campo – que são antecedidas por esta introdução e sucedidas pelas considerações finais.

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DOS SEUS ASPECTOS LEGAIS

“Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola”

(Gilvan Santos – Música: Não vou sair do campo)

A epígrafe – refrão da música de Gilvan Santos – inicia esta discussão suscitando uma questão: por que no Brasil ainda se tem que afirmar que Educação do Campo é direito e não esmola? Em busca dessa primeira resposta, apresenta-se que há uma legislação que prevê a Educação do Campo como política e modalidade de ensino. Contudo, deve-se, inicialmente, como pressuposto, (re)afirmá-la como política pública permanente, uma vez que abrange os direitos da população camponesa não apenas ao acesso à educação e às condições de permanência na escola, mas também, a um modelo educativo de qualidade socialmente referenciada, incluyente, crítico, emancipador, que oportunize melhores condições de vida no campo.

Estando inserida no espaço geográfico do campo, não só por isso é denominada de Educação do Campo, mas pelo atendimento de um público diferenciado que tem modos de vida, de cultura e de produção específicos, com identidade própria, distintos da população urbana, mas em relação com ela, e igualmente importante. Como a Constituição Federal de 1988 não prevê distinção entre nenhum de seus cidadãos no atendimento de seus direitos, os camponeses devem tê-los previstos e assegurados, com a definição e implementação de políticas públicas contextualizadas, sérias e efetivas, com destaque para aquelas que garantem educação de qualidade.

Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em sua edição de 1996 e alteração em 2014, avança nesse sentido, pois apresenta e modela esse tipo de educação, delineando aspectos como metodologia, currículo, sua organização, até mesmo as especificidades como o calendário escolar diferenciado, respeitando as condições de vida e de trabalho do campo (BRASIL, 1996; 2014).

Sobre a organização das séries, o artigo 23 da LDB supracitada apresenta que podem ser anuais, ademais, com períodos semestrais, ciclos, alternância de períodos de estudos, grupos não seriados, entre outros, visando o melhor atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos (BRASIL, 1996).

A questão do currículo, abordada no artigo 26, explicita que esse deve apresentar uma base nacional comum, contendo também uma parte diversificada, com as devidas particularidades que especifiquem as características tanto regionais quanto locais da população rural brasileira, em atendimento à diversidade de sua cultura, economia, visão de sociedade etc. E, a respeito da oferta de educação básica para a população rural, o artigo 28 da LDB preconiza que:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

A Lei nº 12.960 de 2014, que alterou a LDB, com inclusão de parágrafo único no artigo 28, apresenta uma importante conquista da luta camponesa ao regulamentar o fechamento de escolas do campo:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, vê-se como avanço essa exigência de consultas antes do fechamento dessas escolas, pois não cabe mais apenas às Secretarias de Educação tomarem a decisão e fechar. Faz-se necessário uma análise cuidadosa da justificativa para o fechamento, pelo Conselho Municipal de Educação, a partir de um estudo de impacto dessa medida na vida da comunidade. Além disso, há outro critério de fundamental importância: a consulta às famílias, que devem ser escutadas para que se manifestem sobre essa decisão. Importa esclarecer que os critérios para o fechamento de escolas do campo não podem ser meramente econômicos, é preciso considerar, sobretudo, os sujeitos. A Educação do Campo constituiu-se como um novo paradigma de conhecimento e ação, tendo em vista que se intensificou, a partir da segunda metade do século XX, fruto dos movimentos sociais e de suas pautas junto à sociedade civil, a busca por uma educação voltada aos interesses e necessidades do campo e de quem vive nele (TRAVESSINI, 2015).

Como exemplos desse processo de lutas e conquistas, pode-se destacar que em Brasília, no ano de 1997, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - I ENERA, evento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (MOLINA; JESUS, 2011). Também houve uma primeira conferência nacional, em 1998, fruto da ação de movimentos sociais, na qual sucedeu uma deliberação pela substituição do termo “rural” por “campo” (ROSA; CAETANO, 2008, p. 23). Assim, desde esse período, a busca por identidade impulsionou diversas reflexões e ações específicas que culminaram em legislações e documentos oficiais próprios. Originava-se, então, entre 1997 e 1998, a ideia deste Programa, denominado de PRONERA. Este

foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MOLINA; JESUS, 2011).

Após a instituição do PRONERA, as discussões sobre a Educação do Campo, como sua conceituação, seus sujeitos, suas lutas e seus modos de ser e viver tornaram-se mais intensas e necessárias à constituição de uma educação com identidade camponesa.

Nesse sentido, Molina e Jesus (2011), destacando as contribuições de Caldart (2008) para esta discussão, enfatizam que a autora analisa o conceito de Educação do Campo a partir da tríade estruturante de categorias: Campo - Política Pública - Educação. Sendo estas categorias consideradas a partir “[...] da luta da classe trabalhadora do campo pelo direito de continuar garantindo, neste território, as condições para sua reprodução social, sendo o direito à educação e ao conhecimento uma destas dimensões.” (MOLINA; JESUS, 2011, p. 30).

Ainda como colaboração às discussões, para Rosa e Caetano (2008, p.23), a inserção do termo “Educação do Campo” ocasionou uma valorização e inclusão de pessoas que vivem no campo, minimizando o preconceito antes existente, o que lhes ofereceu “oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias”.

Nesse ínterim, é relevante destacar o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a demanda de política pública para a Educação do Campo e enfatiza o PRONERA, previsto e instituído no art. 11 deste Decreto, como uma política pública de Educação do Campo do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que é uma autarquia federal com o objetivo de executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional. Lacerda e Santos (2011, p.23) salientam, ainda, que os objetivos específicos do PRONERA eram:

[...] garantir a Alfabetização e a Educação Fundamental de jovens e adultos; garantir a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; garantir formação

continuada e escolaridade média e superior aos professores e educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária; garantir aos assentados(as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, além de produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários a esse processo.

O artigo 1º do referido Decreto estabelece as responsabilidades dessa política, ficando a União com o dever legal de ampliação da política de Educação do Campo, além de Estados, Municípios e Distrito Federal, como colaboradores no seu desenvolvimento (BRASIL, 2010).

Ainda no Decreto supracitado, apresenta-se como destaque assegurar não só a Educação Básica para a Educação do Campo, assim como a Educação Superior, promovendo condições de acesso a uma maior qualificação profissional. Nesse sentido, foram sendo implementados, através de projetos de Educação de Jovens e Adultos, muitos cursos técnico-profissionalizantes de nível médio e superior (BRASIL, 2010).

Continuando a tratar sobre o que está posto no Decreto em estudo, no artigo 1º, §4º, há previsão de formação inicial e continuada para profissionais da Educação do Campo, além de abordar sobre a infraestrutura e o transporte escolar. Ademais, destaca que se deve assegurar para o desenvolvimento da Educação do Campo: “[...] materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.” (BRASIL, 2010).

Em busca de ordenar e organizar a Educação do Campo, o Decreto nº 7.352/2010, em seu artigo 2º, apresenta cinco princípios:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização

escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Assim como foi estabelecido no art. 2º os princípios que regem a Educação do Campo, no art. 6º há uma continuidade, de modo a assegurar melhores condições para essa modalidade educacional, determinando que os “[...] recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos da população do campo.” (BRASIL, 2010). E, em seu art. 7º, o Decreto institui que os sistemas de ensino devem assegurar:

- I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância;
- III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, no inciso II do art. 7º, há uma referência à metodologia da Pedagogia da Alternância para os alunos das etapas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, que consiste na alternância de dois tempos específicos: um tempo de estudo formal na escola, aprendendo os conteúdos curriculares; outro tempo com a família, aplicando os conhecimentos adquiridos na escola, mantendo sempre uma conexão viva entre a unidade teoria-prática, voltada ao campo e suas especificidades (BRASIL, 2010).

Diante desse primeiro olhar para a legalização dessa política pública e modalidade de ensino, pergunta-se: há alguma pedagogia e metodologia de ensino que sejam mais adequadas para consolidar a Educação do Campo? O tópico seguinte tem como objetivo responder a esta indagação.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PEDAGOGIAS HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ALTERNÂNCIA

A transformação da Educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade; a própria Educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade, e o sentido de qualquer política educacional democrática tem em vista determinadas transformações essenciais da sociedade. Em termos de uma visão sintética, e totalizadora, diríamos que a educação e a democratização da sociedade são entidades reais e processos concretos interdependentes – um não se transforma nem pode transformar-se sem o outro. (PRADO JR. e FERNANDES, 2003)

Diante da explanação a respeito da instituição legal da Educação do Campo (EdoC) e da reflexão que esta epígrafe de Florestan Fernandes promove, faz-se necessário destacar alguns pontos em relação à concepção da EdoC, para que se compreenda que tipo de pedagogia pode contribuir para torná-la concreta, sem prejuízo das suas construções teóricas e práticas ao longo das últimas três décadas.

Para tanto, utiliza-se inicialmente o pensamento de Caldart (2019), que defende a concepção da Educação do Campo constituindo-se como uma categoria histórica de representatividade dos movimentos sociais camponeses, produzida, assim, por esses sujeitos coletivos. Uma concepção bem específica, com fundamentos contra-hegemônicos, em que a classe trabalhadora do campo seja ou torne-se capaz de produzir uma mudança social radical, utilizando-se de seu modo de ser e de viver no campo.

Essa concepção de história traz entranhada em si uma concepção de formação humana: as pessoas se formam fundamentalmente nos processos de produção e luta pela preservação/continuidade da vida, na relação com a natureza, pelo trabalho. Por isso se trata, nessa concepção, do princípio educativo do trabalho, que também se materializa como luta, como organização coletiva, como cultura e visão de mundo. Essa concepção de formação humana, por sua vez, se converte em uma chave teórico-metodológica para analisar todas as práticas educativas com finalidades emancipatórias e mesma perspectiva de classe, de projeto histórico. [...] Os fundamentos se referem à estrutura material e às conexões que constituem os fenômenos como totalidade histórica, contraditória, em movimento. Envolve, portanto, concepções teóricas organicamente vinculadas às necessidades práticas dos sujeitos das relações sociais, como processos de análise da realidade material, tomada de posição política e visão de mundo (CALDART, 2019, s/n).

Nesse contexto, as raízes dessa concepção de Educação do Campo, definidas por Caldart (2019), são três: a luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; a agricultura camponesa com todo o seu processo/desenvolvimento histórico de luta,

trabalho e cultura, além dos confrontos gerados para lhe assegurar; por fim, uma educação com concepção e finalidades emancipatórias.

Levando em consideração as raízes e a concepção sintetizadas por Caldart (2019), invocamos os estudos de Demerval Saviani (2016) sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como visão pedagógica que atende aos delineamentos da autora para a Educação do Campo.

Para uma compreensão inicial sobre o que Saviani (2016) estabeleceu, deve-se apreender a concepção de homem, de educação e de infância que a PHC preconiza. Nesse contexto, o homem seria produzido historicamente por meio da atividade educativa. O homem não nasceria pré-determinado biologicamente, geneticamente, a ser algo ou a agir de uma forma específica, portanto, não possuiria uma essência, pelo contrário, o homem enquanto indivíduo, constrói-se como sujeito coletivo na interação social.

Sobre a educação, Saviani (2016) explicita que seria o ato de produzir com intencionalidade, de forma direta, singular e coletiva, uma humanidade advinda do processo histórico e coletivo do conjunto dos homens, por meio da atividade educativa que o coloca em sua contemporaneidade, aprendendo com as lutas do passado e as inserindo na realidade objetiva e significativa da sua prática social, ressignificando-as para uma transformação efetiva. E, por fim, a partir dessa visão de homem e de educação, a compreensão de infância é a de aprendizado para ser homem, pois o homem não nasce homem, mas aprende a sê-lo na sua própria existência, na vivência do seu processo histórico individual e coletivo. Por isso, o papel da educação é o de tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, através do trabalho educativo.

A educação escolar para a PHC se daria o tempo todo em um movimento dialético entre professores/as, alunos/as e a prática social (realidade), partindo do pressuposto de que as relações que se estabelecem inicialmente de forma aparente (aparência) e, posteriormente, de forma mais profunda com os fenômenos da prática social, alçando aquilo que de fato os fenômenos são (sua essência), tornam-se, por isso, mais importantes que o seu mero conhecimento, o deter informações sobre os fenômenos em si. O foco dessa educação e pedagogia então seria a transformação –

direta, intencional e coletiva – de todos os partícipes do processo educativo, em um movimento dialético, intenso e profundo de relações, levando em conta as sínteses e contradições existentes, para o desenvolvimento de uma visão crítica capaz de orientar uma ação transformadora, qualitativamente superior, do mundo (SAVIANI, 2016).

Por esta razão, a PHC é uma pedagogia que se desenvolve contra o pensamento hegemônico capitalista. Portanto, em relação à perspectiva que a Educação do Campo defende, essa pedagogia mostra-se viável para a leitura ampla da realidade pretendida, com potencial transformador das condições existenciais produzidas historicamente pela exclusão. Seus fundamentos levam em consideração o fortalecimento da subjetividade dos sujeitos envolvidos no/do campo e a apropriação das objetivações humanas. Nesse sentido, retoma-se a terra como essencial para a vida humana, devendo ser considerada como prioridade nas relações que se desenvolvem no campo. Nessa visão, defende-se uma regulação das relações entre campo e cidade, principalmente, no tocante à indústria e à agricultura, as propostas de urbanização do campo e industrialização da agricultura, para que estas não venham impactar negativamente os modos de ser e viver no/do campo (SAVIANI, 2016).

Saviani (2016) destaca que a escola – para além de sua relação já solidificada historicamente com o meio urbano – seria estabelecida e fortalecida no campo como espaço de formação crítico-reflexiva em que os sujeitos podem construir suas significações e sentidos sobre o que é ser humano, ser um homem e uma mulher do/no campo e sua relação intrínseca com a natureza, refletindo ativamente sobre os modos de existência no campo, além de estabelecer transformações efetivas na realidade em que vivem.

Destarte, a proposta da PHC na Educação do Campo é ser mediação de uma práxis. Como finalidade, é produzir uma prática social transformada. Um convite para que os educandos, junto aos professores, conheçam e problematizem suas realidades, pensem e obtenham instrumentos/ferramentas para implementação de mudanças, de resolução de problemas, que possam qualificar seus modos de ser e viver no campo, fortalecendo suas identidades, culturas e histórias (SAVIANI, 2016).

Sendo assim, a partir de uma **sequência dialética**, com elementos que se interpenetram, daí a dificuldade de estabelecer uma sequência lógica ou cronológica, foge-se de uma formatação engessada, pois o interesse é de desenvolver a existência humana em sua totalidade, por isso os processos educativos podem ser diversos para se atingir esse fim (SAVIANI, 2016).

Vale ressaltar que a Educação do Campo e a PHC não são contra a utilização das tecnologias e mídias no campo, no entanto, estas devem estar a serviço dos fins e concepções abordadas, apenas como ferramentas de um trabalho consciente, para que não haja um desvirtuamento dos objetivos de transformação social dos modos de ser e viver no/do campo.

Notadamente, faz-se necessário ressaltar que o trabalho educativo na Educação do Campo pode estar assentado nos princípios teórico-metodológicos da PHC e da Pedagogia da Alternância que, segundo Begnami (2019), vem se constituindo como um dos referenciais para a Educação do Campo no Brasil, pois:

O fato é que a alternância revoluciona a organização curricular e o trabalho pedagógico; diversifica e complexifica as formas e os lugares e tempos de ensinar e aprender, de construir o conhecimento na lógica do diálogo e da troca dos saberes, desafiando as fragmentações e hierarquizações dos conhecimentos. O que alça o caráter pedagógico da alternância são os espaços e tempos que ela articula no processo educativo, levados à categoria de espaços e tempos formadores com mediações pedagógicas apropriadas (BEGNAMI, 2019, s/n).

Os elementos destacados por Begnami (2019) permitem descortinar a relação da Pedagogia da Alternância com a Educação de Campo. Nesse sentido, afirma existir ainda aproximações dessa pedagogia com olhares e práticas variadas, ocorrendo, por causa disso, ressignificações criativas que dão origem a compreensões diversas sobre ela.

Porém, sobre a relação entre ambas, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, Begnami (2019, s/p) observa que a última tensiona a primeira no sentido de sua ressignificação, com finalidade contra-hegemônica, induzindo a “[...] uma inflexão da filosofia personalista, humanista, cristã, para a filosofia da práxis transformadora, aproximando mais de Marx, Gramsci, Freire, entre outros, para potencializar suas

finalidades educativas, na perspectiva da formação emancipatória [...]”. Cumpre destacar, portanto, que Freire, apesar de humanista e cristão, por sua pedagogia libertadora, crítica, é um importante referencial tanto para a Pedagogia da Alternância quanto para a Educação do Campo.

Afinal, deve haver uma busca efetiva por transformar a realidade dissipando as desigualdades sociais, sobretudo no campo, para que este possa impactar também o meio urbano em prol do benefício da humanidade em seu conjunto, pois a Educação do Campo tende a valorizar a terra, o homem e sua relação singular e coletiva com a natureza, como móvel de desenvolvimento sustentável e amoroso com o planeta. Portanto, buscar a implementação de uma metodologia que seja compatível com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Alternância pode se revelar como alternativa promissora para se atingir os objetivos almejados na Educação do Campo.

O TRABALHO EDUCATIVO COM PROJETOS E AS PEDAGOGIAS HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ALTERNÂNCIA

Diante do exposto, tomando a PHC como fundamento pedagógico para o desenvolvimento do processo educativo no campo, precisa-se refletir sobre a orientação metodológica para se atingir os objetivos propostos em consonância com as concepções dos modos de ser e de viver dos camponeses.

A PHC distancia-se da visão tradicional do ensino (que tem Johann Friedrich Herbart – 1776-1841 – como precursor e fundador da pedagogia como disciplina acadêmica; considera apenas o professor como preparador dos alunos e apresentador de conteúdo) e da Pedagogia Nova (com John Dewey – 1859-1952 – como precursor e um dos representantes da corrente pragmatista, que entende o protagonismo e a atividade sendo desenvolvida apenas pelos alunos, em que os obstáculos que surgem são empecilhos para o movimento continuar). Na PHC há um movimento dialético e envolvimento no ensino e na aprendizagem, entre alunos/a e professores/as, comprometidos com a prática social. A problematização é um motor do ensino, um ato de detecção de questões que necessitam de resolução no âmbito da prática social (SAVIANI, 2016).

Quanto à assimilação de conteúdos pelos alunos, na Pedagogia Tradicional dá-se pela transmissão direcionada do professor, em que tais conhecimentos já chegam de forma “mastigada” pelo docente, sem um processo de esforço crítico-reflexivo. Na Pedagogia Nova, há um incentivo de apenas coletar os dados da realidade e aplicá-los, também sem esforço crítico, pois o protagonismo é mais técnico.

No entanto, na PHC, há um incentivo à apropriação de instrumentos tanto teóricos quanto práticos, necessários à reflexão sobre a realidade e seus problemas. Instrumentação advinda das percepções sócio-históricas e culturais, construídas pelo coletivo dos alunos/as junto aos professores/as, em meio aos conhecimentos formais produzidos pelas áreas de conhecimento e pela ciência, geradores de aproximações ou distanciamentos, até mesmo contradições com a realidade do campo. E são nessas contradições que também se aprende na Educação do Campo a refletir criticamente e a transformar de forma efetiva a realidade (SAVIANI, 2016).

Pode-se destacar que a PHC se distancia das demais pedagogias por ter como ponto culminante o processo de catarse, ou seja, a incorporação efetiva de elementos culturais e históricos como instrumentos ativos de transformação social. Na Pedagogia Tradicional esse ponto culminante se dá por meio de generalização e, na Pedagogia Nova, por meio de hipóteses, não gerando os vínculos pessoais e sociais necessários a uma visão de desenvolvimento social e de relação do conhecimento com a prática social. A seguir, a síntese apresentada no Quadro 1 permite uma melhor visualização desses distanciamentos.

Quadro 1 - Diferenças das orientações teórico-metodológicas entre as Pedagogias Tradicional e Nova e a Pedagogia Histórico-Crítica

MOMENTOS	TEORIAS NÃO-CRÍTICAS		TEORIA CRÍTICA
	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Nova	Pedagogia Histórico-Crítica
1º	Preparação dos/as alunos/as pelo/a professor/a);	Atividade (iniciativa dos/as alunos/as);	Prática social (que é comum a professores/as e alunos/as);
2º	Apresentação dos conteúdos pelo/a professor/a);	Problema (aluno/a);	Problematização (professor/a e aluno/a);

3°	Assimilação do conteúdo transmitido pelo/a professor/a;	Coleta de dados;	Instrumentação;
4°	Generalização;	Hipótese;	Catarse;
5°	Aplicação dos conhecimentos assimilados.	Experimentação como teste da hipótese.	Prática social (ponto de chegada em nível sintético pelos/as alunos/as; e o professor em uma compreensão cada vez mais orgânica).

Fonte: As autoras (2022) com base em Saviani (2019).

A PHC, sobretudo, como é possível verificar nos cinco momentos do seu método, é um processo de imersão na prática social com toda a sua riqueza de vínculos e pertencas: com a terra, com a luta por direitos e com o modo de ser e viver no campo (SAVIANI, 2016).

Para fins de ampliação da discussão, no mesmo sentido do que já se explanou aqui sobre a PHC, Vasconcellos (2014b) salienta a necessidade de superação do modo como se constrói o conhecimento em sala de aula. O autor evidencia que o sentido do conhecimento deve ser o de “[...] colaborar na formação do educando na sua globalidade: formação de consciência, de caráter e de cidadania.”, sob uma perspectiva dialética da educação, em que “[...] o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula não tem um fim em si mesmo. O conhecimento tem sentido quando possibilita o **compreender**, o **usufruir** ou o **transformar** a realidade.” (VASCONCELLOS, 2014b, p. 40, grifos do autor).

O autor supracitado reitera que o conhecimento escolar deve basear-se nos seguintes critérios: ser significativo, crítico, criativo e duradouro. Significativo no sentido de corresponder às reais necessidades dos educandos, ser relevante para a sua realidade; crítico no sentido de ir além das aparências das coisas, para além da manifestação imediata, auxiliando a explicar o que e como se vive; criativo no sentido de que possa ser aplicado, ser ferramenta de transformação e avanço; por fim, duradouro no sentido de ser “[...] algo que se incorpora no sujeito como visão de mundo [...]”, fazendo parte dele e transformando-o pessoal e socialmente (VASCONCELLOS, 2014b, p. 41).

Nesse caminho, a concepção de currículo para Vasconcellos (2014b, p. 41) é bem diferenciada, tanto em relação à Pedagogia Tradicional quanto em relação à Pedagogia Nova, porém corrobora com a visão da Pedagogia Histórico-Crítica, pois considera que:

A questão central não é a dos conteúdos escolares, mas da necessária mediação que estes conteúdos devem fazer, quanto ao remeter o sujeito para a compreensão da realidade (ter condições de apreender o movimento do real para nele intervir); isto é o que importa; os conteúdos escolares devem ser uma mediação para isto, e não um fim em si mesmos, como ocorre amiúde. Como foi apontado antes, temos que superar o circuito alienado da escola atual, onde tudo “funciona” bem: o professor transmite e o aluno reproduz na prova!

Para o autor, o foco deve ser a prática social e não o programa. Sua visão é de que o professor, em seu trabalho principal, deve fazer os/as alunos/as se debruçarem sobre a realidade, tentando entendê-la para transformá-la e não forçá-los a se debruçarem sobre os livros didáticos. A perspectiva é, portanto, tomar a prática social como processo de conhecimento, em busca não de cumprir programa ou dar determinados conteúdos, mas de entendimento da realidade objetiva em que se encontram professores/as e alunos/as. O papel do professor seria, sobretudo, ajudar na mediação aluno-conhecimento-realidade, de maneira totalmente dialética, construindo o conhecimento juntos e de maneira crítica (VASCONCELLOS, 2014b).

Nesse sentido, Vasconcellos (2014b) chama a atenção para o deslocamento do eixo de preocupação pedagógica que sai da perspectiva tradicional do “como ensinar?” para a perspectiva dialética de “como o aluno aprende?” e de se refletir meios de como se ensinar de forma diferenciada, considerando a realidade, as relações envolvidas e os objetivos de transformação social a atingir, sobretudo visando o processo. Sendo que no processo de construção do conhecimento pelo sujeito, este passaria pelo movimento de momentos como a síntese, a análise e a síntese. Considerando também o estabelecimento da contradição no sujeito (entre sua representação mental e o objeto ou outra representação) como possibilidade de “[...] avanço do conhecimento em direção a um patamar de maior complexidade e abrangência.” (VASCONCELLOS, 2014b, p. 52).

Desse modo, considerando a metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula, basicamente fundamentada no movimento de três grandes momentos – a síntese, a análise e a síntese –, advoga-se aqui pelo trabalho educativo com projetos como proposta metodológica (forma), visto que apresenta condições de se orientar a partir desse fundamento, e, conseqüentemente, pela PHC, porquanto esse movimento ocorre mediante análise e intervenção na realidade (prática social). Além disso, o projeto apresenta-se como uma forma de trabalho mais totalizante, podendo envolver todas as áreas do conhecimento (conteúdos) e tornar o/a aluno/a (destinatário) ativo/a em todo o processo. Como afirma Saviani, destacado por Vasconcellos (2014b, p. 56):

O movimento que vai da Síntese ('a visão caótica do todo') à Síntese ('uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas') pela mediação da Análise ('as abstrações e determinações mais simples') constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 1983, p. 77)

Para Vasconcellos (2014b), uma metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula deve ser expressa através de três grandes dimensões ou eixos, denominando-as de preocupações do/a educador, que serão trabalhadas como um movimento, sem uma sequência rígida e engessada. Assim, como superação da metodologia tradicional e da escolanovista, aponta para: 1. Mobilização para o Conhecimento; 2. Construção do Conhecimento; 3. Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento.

Dando continuidade, Vasconcellos (2014b, p. 68) ressalta a importância da articulação realidade-objeto-mediação a fim de fomentar a ação consciente e voluntária do/a educando/a e do/a educador/a. Conhecer a realidade e suas redes de relações, necessidades, para estabelecer uma mobilização necessária para atuar sobre esta, ou seja, “[...] a prática social em que o trabalho educativo se acha inserido”.

Em relação aos objetivos, o autor chama a atenção para a clareza do que se quer atingir – intencionalidade – e, no processo de mediação, buscar as mais adequadas mediações, estabelecendo uma prática pedagógica visando o homem e a sua interação com tudo e todos, em um processo histórico e social de construção do

conhecimento. Por fim, considerar, em todo o processo, que as contradições são um núcleo fundante do homem e, em consequência, do conhecimento, por isso Vasconcellos (2014b, p. 87), destacando Henry Wallon (ao escrever na introdução de sua própria obra: *Do ato ao pensamento*, na página 37), apresenta que “[...] o conhecimento é essencialmente um esforço para resolver contradições”.

Diante das considerações evidenciadas nesta subseção, acredita-se que o trabalho com projetos atende ao que propõe a PHC na realização do trabalho educativo no/do campo. No seu processo de execução, o/a aluno/a deve ser instigado e confrontado com situações didáticas mais interativas e significativas sobre a realidade, lócus de nascimento das problematizações propostas, pois não se dissocia do desenvolvimento de atividades mais objetivas, concretas, advindas das necessidades do campo. Para tanto, algumas estratégias didáticas do trabalho educativo com projetos podem ser as artes (em todas as suas expressões), implementadas no formato de trabalhos artísticos, artesanatos, exposições, maquetes, danças, músicas, entre outros. A ludicidade, com os jogos e brincadeiras, assim como as artes, podem ser imprescindíveis na obtenção de conhecimentos e sensibilização dos sujeitos.

Corroborando com esse pensamento, Vasconcellos (2014a, p. 151), citando Kilpatrick (1974, p. 85), apresenta que “existem várias formas de se compreender e realizar o trabalho de projeto. Na sua forma mais radical, é construído pelos alunos, com a supervisão do professor: ‘Usa matérias, mas não consiste em matérias, ou disciplinas feitas e acabadas’”. Para Kilpatrick, há um ganho enorme com a participação e envolvimento dos alunos proporcionando uma maior mobilização e aprendizagem significativa. Além disso, Vasconcellos (2014a, p. 152) ressalta que: “Por uma questão de coerência e autenticidade, é preciso que se defina bem a metodologia a ser utilizada para não se produzir equívocos didáticos: deve ficar claro o tipo de projeto a ser desenvolvido, qual seja, se nascerá de fato dos alunos, se o professor já vai levar estruturado, ou se será fruto de uma negociação”.

Para o autor, não há caminho mais correto ou melhor, a questão é sempre a do método de trabalho ser articulado entre intencionalidade, realidade e mediação.

(VASCONCELLOS, 2014a, p. 155). Fala importante, principalmente, quando consideramos o trabalho educativo da Educação do Campo.

Necessário deixar claro que, pelo fato de se estar desenvolvendo um olhar metodológico para a Educação do Campo, exige-se igualmente dos/as professores/as, planejamento, avaliação e criação de práticas educativas pertinentes e interessantes, que coloquem o currículo em ação, buscando, assim, um processo de maior qualificação do campo e dos sujeitos envolvidos em sua prática social.

Portanto, o trabalho educativo com projeto precisa configurar-se como práxis pedagógica que, no entendimento de Silva, Lima e Costa (2020), atravessa e se constitui na própria atividade docente, desde que articule a teoria e a prática de forma deliberada, como ação de transformação da realidade, mas ação fundamentada em uma teoria.

Isso posto, exigir-se-ia um compromisso e mobilização de todos/as os/as envolvidos/as, tanto professores/as quanto aluno/as do campo, para execução de projetos que deem conta das especificidades da identidade e prática social campesina.

Para tanto, deve-se, na ação de criar e desenvolver projetos, mediar e envolver a todos com atividades bem significativas, intencionais e voltadas à realidade campesina. Pensando na execução de um projeto coletivo, os/as alunos/as devem buscar informações prévias, leituras, conversações e interações para um estudo da realidade, diagnosticando contextos e problemas, de forma a ampliar os seus conhecimentos, voltados a um senso crítico e a uma autonomia, sempre com a mediação atenta do/a professor/a. Esses fundamentos seriam ideais para a implementação de resoluções dos problemas existentes e melhorar a qualificação de sua prática social.

O desenvolvimento de projetos pode ser realizado junto à Pedagogia da Alternância, pensada pelos/para os campesinos como forma de organização pedagógica, visando fortalecer o trabalho educativo do/no campo, pois, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), os educadores com formação voltada ao âmbito urbano e que atuavam nas escolas rurais, “desenvolviam um projeto educativo

ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo” (BRASIL, 2002, p. 270). Isso levava a uma prática educativa desvinculada da realidade dos educandos camponeses, sobretudo porque não trazia uma significação para eles.

Ainda sobre a Pedagogia da Alternância, esta foi criada pelos camponeses franceses em 1935, a fim de atender “às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região” (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p.1). Nessa visão esboçada na França, o/a aluno/a permanece um determinado período em regime de internato, na escola, aprendendo conteúdos sistematizados, de forma cumulativa, levando em consideração suas experiências concretas, objetivando o seu desenvolvimento integral e do local em que vive. Em outro período, está com a família camponesa, em seu território de vida e meio socioprofissional, colocando em prática os conhecimentos adquiridos na escola através de projetos. Sobre este viés, Jesus (2010, p.10) destaca que:

A formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Além de proporcionar qualificação técnica (técnico em agropecuária) aos estudantes camponeses/as com o intuito de fortalecer a agricultura camponesa – estudar e continuar no campo, contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolver alternativas de permanência na terra, dessa forma, diminuir a migração campo/cidade.

Portanto, a utilização de projetos educativos coaduna com a Pedagogia da Alternância e esta última é reconhecida pelo Ministério da Educação como forma de incentivo à permanência do jovem no campo, proporcionando meios de manutenção da propriedade familiar, de desenvolvimento comunitário local, levando em consideração os aspectos sociais, econômicos, culturais e históricos dos camponeses, valorizando os seus modos de ser e viver no campo. Diante do exposto, apresenta-se a seguir uma proposta de trabalho educativo com projetos para a Educação do Campo.

UMA PROPOSTA DE TRABALHO EDUCATIVO COM PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Diante da fundamentação explanada nas seções anteriores, e considerando as raízes e a concepção de Caldart (2019) sobre a Educação do Campo, assim como as bases conceituais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia da Alternância, apresenta-se, nesta seção, uma proposta pedagógica de trabalho educativo com projetos para a Educação do Campo.

Esta proposta pedagógica tem como título “Modos de ser e de viver no/do campo” e objetiva valorizar a identidade dos sujeitos camponeses, com suas especificidades, necessidades e potencialidades contextuais. A proposta é pensada com um projeto central de identidade denominado “Somos do Campo”, que abriga três subprojetos: 1. Nossa terra; 2. Nosso alimento; 3. Nossa comunidade e luta.

Vale ressaltar que essa proposta pedagógica de trabalho educativo com projetos para a Educação do Campo, necessita dos inventários da realidade, proposto por Caldart e outros (2019), em suas duas etapas. Os inventários darão subsídios para professores/as e alunos/as construírem coletivamente as atividades a serem desenvolvidas nos subprojetos e no projeto central. Como o inventário não é um documento estático, engessado no tempo e no espaço, nem na constituição dos conhecimentos produzidos, seria periodicamente analisado – caso necessário, refeito – para servir como subsídio da própria transformação da realidade do campo.

Como a proposta pedagógica tem como viés a interdisciplinaridade, o projeto central e os subprojetos são desenvolvidos considerando os aspectos curriculares das áreas de conhecimento: Alfabetização e Letramento, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia). A interdisciplinaridade entre essas áreas de conhecimento deve estar fundamentada em aspectos históricos e pedagógicos da Educação do Campo, sempre levando em consideração a realidade e a relação desta com os conhecimentos curriculares, considerados não como fim da proposta, mas como meio de entendimento e ação (instrumentação) para a prática social no campo.

O subprojeto “Nossa Terra” tem como objetivo valorizar a terra e todas as especificidades dos modos de nela ser e viver, e dela sobreviver. É um projeto a ser desenvolvido com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, de maneira a formar vínculos com a terra onde vivem e se apropriar de conhecimentos sobre ela, tanto nos aspectos físicos quanto subjetivos. É necessário que os/as professores/as, junto aos/as alunos/as, explorem todos os aspectos relacionados à terra em que vivem, diagnosticando problemas e criando soluções a serem implementadas, dando origem a uma prática social transformadora, levando em consideração as relações com os conhecimentos curriculares das diferentes áreas de conhecimento, e articulando o local com o global.

Seguindo o mesmo pensamento, o subprojeto “Nosso Alimento” tem como foco tudo o que se produz como alimento no campo, em suas especificidades físicas e subjetivas, suas relevâncias, representações históricas e sociais. Tudo isso, também explorando os aspectos curriculares de cada área de conhecimento na escola, numa relação campo-cidade, local-global.

O subprojeto “Nossa Comunidade e Luta” traz a visão de organização coletiva dos sujeitos do campo, situada social e historicamente, destacando a continuidade das lutas por direitos no/do campo. Evidenciando-se, inclusive, as memórias daqueles/as que “tombarão” para que chegássemos às conquistas que hoje alimenta a resistência camponesa. Nesse bojo, os movimentos sociais do campo precisam ter destaque especial. Para tal, é fundamental utilizar-se das áreas de conhecimento para compreensão e fortalecimento dos aspectos físicos e subjetivos dessa luta coletiva e da própria comunidade, bem como da sua transformação de forma consciente, na produção dos modos de ser e viver no/do campo, inteiramente relacionados ao processo de valorização do campo e, portanto, da identidade campesina.

O projeto “Sou do Campo” – que engloba todos os outros – reúne todos os conceitos acima abordados e é a culminância central da proposta: ser do campo, saber viver no campo, valorizar a vida no campo e buscar o conhecimento científico voltado ao campo sem que esse entre em incompatibilidade com os aspectos conceituais da Educação do Campo e, conseqüentemente, com os modos de ser e de viver dos

campe sinos, que representam uma diversidade de sujeitos (ribeirinhos, acampados e assentados da reforma agrária, pescadores artesanais, quilombolas, indígenas, agricultores familiares, extrativistas, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos, dentre outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo).

Quanto aos aspectos iniciais de implantação do trabalho educativo com projetos na educação do campo, a visão é de movimento e implementação paralela. No entanto, para melhor estruturação e organização dos planejamentos, conhecimentos curriculares e das respectivas atividades, propõe-se que cada subprojeto seja desenvolvido em uma semana do mês, sendo que todo mês tenha ações dos subprojetos, e ações que se constituiriam em espaço para a unidade dos subprojetos, na forma do projeto central.

Em relação à **sequência dialética**, esta seria planejada de forma semanal, a partir do subprojeto daquela semana. Cada dia da semana teria como foco uma área de conhecimento, que poderia dialogar com as demais de acordo com as necessidades surgidas, pois, dessa forma, o/a professor/a teria condição de aprofundar os temas curriculares a partir do subprojeto da semana, relacionando-os de forma mais significativa com a realidade dos/as alunos/as, da escola, das famílias e da comunidade.

A proposta semanal de **sequência dialética**, em que, de segunda a quinta-feira, são desenvolvidas atividades relacionadas aos conteúdos curriculares e suas especificidades voltadas à realidade do campo. A sexta-feira seria um dia de preparação e execução de atividades voltadas para a vivência da prática social no/do campo. Essas produções podem ser desenvolvidas tanto dentro da escola, quanto fora, na comunidade, dependendo dos objetivos da proposta semanal, pois, conforme as proposições da Educação do Campo, é preciso ampliar os espaços pedagógicos para além dos muros da escola (Figura 1).

Figura 1 - Proposta de Sequência Dialética Semanal

SEQUÊNCIA DIALÉTICA - SEMANAL		
PROJETO/SUBPROJETO:		
MÊS / SEMANA:		
	Aspectos curriculares	Metodologia / Recursos / Avaliação
SEG	Ciências da Natureza	1. Problematização e contextualização 2. Fundamentação e compreensão
TER	Alfabetização e Letramento	1. Problematização e contextualização 2. Fundamentação e compreensão
QUA	Matemática	1. Problematização e contextualização 2. Fundamentação e compreensão
QUI	Ciências Humanas	1. Problematização e contextualização 2. Fundamentação e compreensão
SEX	Produção na escola	Atividades para a vivência
	Produção na comunidade	Atividades para a vivência

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

Essas propostas de atividades podem ser realizadas a curto, médio e longo prazo, pois vai depender dos problemas detectados no inventário da realidade e de como serão problematizados, instrumentalizados, objetivando uma catarse, para sua superação por meio de uma nova prática social. Nesse sentido, não há pressa na execução, mas significação do processo para o alunado e o corpo docente, a dialética entre todos, o envolvimento e a atividade acontecendo, vão desenvolver o sentido necessário. É nessas atividades que se percebe muito claramente os pontos de contato entre o método da PHC e o trabalho com projetos, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Pontos de contato entre a PHC e o Trabalho com Projeto

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	TRABALHO COM PROJETO
Prática social inicial	Conhecimento do senso comum sobre a realidade
Problematização	Problema
Instrumentação	Levantamento de informações
Catarse	Sistematização (por meio de análise e síntese) e documentação
Prática social final (transformada)	Produção de novos conhecimentos e ações sobre a realidade

Fonte: As autoras (2022) com base em Saviani (2016) e Sena e Finatti (2011).

Os pontos de contato apresentados no Quadro 2 foram discutidos ao longo do texto e aqui sintetizados para uma melhor compreensão da proposta pedagógica ora

em discussão. Em relação a ela, faz-se necessário o esclarecimento de que a proposta de **sequência dialética** semanal também considera três momentos específicos.

É mister pontuar que adotar o trabalho com projeto, hoje, é diferente do que se fazia outrora, dado, por exemplo, a necessidade de incluir o contexto sócio-histórico dos sujeitos envolvidos no processo e a possibilidade de fundamentá-lo numa teoria crítica da educação (HORN; BARBOSA, 2008). Na proposta aqui delineada, os fundamentos são a Educação do Campo, a PHC, em conformidade com a Pedagogia da Alternância. Faz-se necessário, nesse contexto, redimensionar o tempo e o espaço educativos, como se percebe ao longo da exposição da proposta pedagógica. Assim, cada momento do processo de concretização é desenvolvido sob o seguinte viés:

1. Problematização e contextualização – momento em que o/a professor/a traz o inventário da realidade para ser trabalhado em sala de aula, explorando, com os/as alunos/as, a realidade que os cerca, e retirando os aspectos específicos daquele dia da semana da área de conhecimento em foco. Por exemplo, no dia de quinta-feira, relacionado às ciências humanas, e, por isso, voltado à Geografia, o professor pode trabalhar os aspectos geográficos existentes no inventário da realidade do entorno da comunidade em que vivem (Figura 1);

2. Fundamentação e compreensão – momento em que o/a professor/a trabalha os conhecimentos curriculares voltados às faixas etárias das classes multisseriadas, sempre relacionados à prática social. Por exemplo, na quinta-feira, relacionada às Ciências Humanas e voltada à Geografia, o/a professor/a pode trabalhar os conceitos de lugar, espaço, paisagem, entre outros, utilizando as informações advindas do inventário da realidade (Figura 1);

3. Atividades para as vivências – atividades específicas dos subprojetos da semana em questão, relacionando todas as áreas de conhecimento e seus conteúdos curriculares, voltados à resolução de problemas detectados na comunidade e seu entorno, através do inventário da realidade. Por exemplo, na quinta-feira, em que se estudou sobre Geografia e seus conceitos de lugar, paisagem, espaço, foi detectado no inventário que na comunidade não se faz a coleta seletiva de lixo. Então, a proposição do/a professor/a com os/as alunos/as pode ser a de desenvolver uma coleta

na comunidade. Para tanto, estudariam como fazê-lo (primeiro no campo das ideias), organizando-se em ações planejadas e, depois, executando cada passo. O importante é que pensem coletivamente em todas as etapas de implementação da coleta seletiva do lixo, desde o acionamento de apoio de pessoas da comunidade e prefeitura responsável, às ações mais do campo prático. Essa atividade pode levar semanas de execução, mas o objetivo é o processo e envolvimento de todos/as em solucionar o problema e transformar efetivamente a comunidade e a qualidade de vida de todos/as os/as envolvidos/as (Figura 1).

Apresenta-se quanto aos aspectos metodológicos a serem desenvolvidos na proposta pedagógica para a Educação do Campo, levando em consideração que o trabalho com classes multisseriadas ocorre em grupos operativos e, nestes, a produção dos momentos levariam em consideração a idade dos alunos e os níveis de conhecimentos. Então, é crucial que haja atividades curriculares e dos subprojetos envolvendo a todos/as coletivamente, ora por idade, ora por nível de conhecimento (caso se faça necessária alguma divisão desse tipo), sobretudo dando prioridade ao envolvimento de todos/as, misturando-os/as para uma visão de colaboração mútua, independente da idade ou nível de conhecimento já alcançado.

Na metodologia do trabalho educativo com projetos, em relação ao tipo de atividades e de recursos a serem propostos para os/as alunos/as, é fundamental que haja uma priorização da ludicidade e da interação, desenvolvendo jogos e brincadeiras voltados à apropriação do conhecimento e compreensão da realidade campesina, possibilitando até os resgates históricos da comunidade. As atividades e recursos artísticos são também outra prioridade, para uma sensibilização de todos/as os/as envolvidos/as, através das várias linguagens e expressões de artes, como as danças, músicas, pinturas, teatro, artesanato, entre outros. Tanto os aspectos das atividades lúdicas, quanto das atividades de artes, poderão realizar um resgate histórico da comunidade e de seu entorno, envolvendo o coletivo escolar e comunitário.

Para melhor visualização, por exemplo, os/as alunos/as junto aos professores/as podem fazer uma pesquisa na comunidade, sobre as músicas mais cantadas pelos pais e antepassados, resgatando as letras e realizando um evento na comunidade cantando

as músicas, podendo criar um livreto ilustrado com as letras para registro histórico para que não se perca esse aspecto cultural da comunidade, visando esclarecimento e fortalecimento às futuras gerações. Essa proposta seria realizada no projeto central “Sou do Campo”, pois se trata de uma proposta de natureza interdisciplinar e de valorização da identidade coletiva dos camponeses.

Diante do exposto, vê-se que esta proposta também pode ser implementada com a pedagogia da alternância, pois há momentos de ações no tempo escola e no tempo comunidade.

Vale ressaltar que esta proposta é uma ideia em construção que precisa de implementação nas escolas do campo para ver a sua viabilidade e possíveis melhorias, assim como refletir sobre seus entraves. No entanto, tem-se certeza de que esta não será possível ser implementada por pessoas que acreditam e defendem o engessamento do ensino tradicional e a visão apenas tecnicista da escola nova. Portanto, necessita-se, inicialmente, de se despir de pré-condicionamentos pedagógicos para compreender e aplicar essa proposta diferencial para a Educação do Campo, tendo como fundamentos a própria Educação do Campo, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Alternância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi discutido o trabalho educativo com projetos para a Educação do Campo, fundamentado na própria Educação do Campo, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Pedagogia da Alternância. Ademais, pode-se apresentar uma proposta pedagógica de trabalho educativo com projetos para a Educação do Campo, relacionando-a aos aspectos primordiais dos modos de ser e viver no/do campo.

Infere-se que a proposta deste artigo atingiu sua intencionalidade ao produzir uma relação teórico-prática, pois culminou com a exposição da referida proposta pedagógica de trabalho educativo com projetos, delineada para a Educação do Campo, e, por isso, focalizando nas singularidades e necessidades dos modos de ser e viver no/do campo.

Indubitavelmente, foi proveitosa a oportunidade de criar uma proposta para ser implementada nas escolas do campo, envolvendo os/as professores/as e alunos/as

destas. Espera-se, através da leitura deste artigo, a ampliação de espaços de discussão, a renovação de ideias e o enaltecimento da Educação do Campo, sobretudo, visando uma valorização da identidade campesina e uma melhoria da educação nas escolas do campo, de maneira contextualizada, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância em Movimento. In: MOLINA, Mônica C; MARTINS, Maria de Fátima A (Orgs.). **Formação de Professores: reflexões sobre as experiências em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. MEC - **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. MEC – **Resolução N° 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo: campo– políticas públicas – educação**. Brasília: NEAD, 2008. p. 67-86. Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 7.

CALDART, Roseli S. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica C; MARTINS, Maria de Fátima A (Orgs.). **Formação de Professores: reflexões sobre as experiências em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HORN, Maria das Graças S; BARBOSA, Maria Carmem S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JESUS, José Novais de. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás**. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1334>. Acesso em: 05 jun. 2022.

PRADO JR, Caio; FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a Revolução Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

KILPATRICK, Willian H. Educação para uma civilização em mudança. 12ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

LACERDA, Celso L. de; SANTOS, Clarice A. dos. Introdução. In: SANTOS, Clarice A. dos; Molina, Mônica C. JESUS, Sonia Meire dos S. A de. (Orgs). **Memória e História do PRONERA**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>

MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia Meire dos S. A de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil: reflexões a partir da tríade: campo-política pública-educação. In: SANTOS, Clarice A. dos; Molina, Mônica C. JESUS, Sonia Meire dos S. A de. (Orgs). **Memória e História do PRONERA**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo**: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas. 2008. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SENA, Marina T. B. da C; FINATTI, Jussara R. O Processo de Ensino-Aprendizagem a partir de Projetos de Trabalho em uma Abordagem Crítica. **X Congresso Nacional de Educação**, Curitiba: PUC, 2011.

SILVA, José Pedro Guimarães da; LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisangela André da Silva. Os três momentos pedagógicos da ação didática como caminho para a

práxis pedagógica. **Linguagens, Educação, Sociedade**. Teresina, Ano 25, n. 44, jan./abr. 2020, p. 90-109. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1065/913>. Acesso em: 05 jun. 2022.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002.

TRAVESSINI, Desideri Marx. **Educação do Campo ou Educação Rural?** Os conceitos e a prática a partir de São Miguel do Iguaçu, PR. 2015. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/383>.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24ed. São Paulo: Libertad, 2014a. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; V.1)

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 19ed. São Paulo: Libertad, 2014b. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; V.2)

HISTÓRICO

Submetido: 28 de Fev. de 2023.

Aprovado: 23 de Abr. de 2023.

Publicado: 02 de Jun. de 2023.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

CARVALHO, W.R.L.; RODRIGUES, D.B.; MELO, K.R.A. O trabalho educativo com projetos na educação do campo. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.54, 2023, eISSN: 2526-8449