

Diálogos possíveis: costurando uma rede de saberes e conhecimentos em uma escola da ilha

Dialogues possible: sewing a network of local knowledge and scientific knowledge in a school on the island.

Bruna Garcia

Universidade Federal do Paraná
klebisbruna@gmail.com

Leonir Lorenzetti

Universidade Federal do Paraná
leonirlorenzetti22@gmail.com

Marcos Aurelio Zanlorenzi

Universidade Federal do Paraná
marcos.zan@terra.com.br

Resumo

Procuramos socializar a produção do conhecimento, tendo como objetivo discutir a possível relação dialógica entre Educação do Campo e o Ensino de Ciências a partir da realidade dos sujeitos que vivenciam uma escola da ilha. Orientamos os olhares para o contexto de uma sala multianos, a partir dos anos iniciais, em uma escola localizada na Ilha Rasa, município de Guaraqueçaba – Paraná. Nosso estudo buscou abordagens qualitativas, atreladas ao estudo de caso do tipo etnográfico, utilizando a Análise do Discurso de linha francesa. Identificamos as potencialidades e os desafios de relacionar saberes locais com os conhecimentos científicos escolares, evidenciando e reconhecendo os processos educativos que aparecem tanto na escola como na comunidade.

Palavras chave: Educação do campo, Ensino de Ciências, Análise do Discurso, Saberes locais

Abstract

We seek to socialize the production of knowledge, aiming to discuss the possible dialogic relationship between Rural Education and Science Teaching from the reality of subjects who experience a school on the island. We direct our attention to the context of a multi-year classroom, from the early years, in a school located in Ilha Rasa, municipality of Guaraqueçaba - Paraná. Our study sought qualitative approaches, linked to the Ethnographic-type case study, and we used Michel Foucault's French Discourse Analysis. We identified the potentialities and

challenges of relating local knowledge with school scientific knowledge, highlighting and recognizing the educational processes that appear both at school and in the community.

Key words: Rural Education, Science Teaching, Discourse Analysis, School of/on the Island

Iniciando pelas margens

As propostas da Educação do Campo estão na direção de fortalecer o campo, sendo um lugar de produção e reprodução da vida, onde se constrói saberes, no sentido de tornar ainda mais democrático o acesso ao conhecimento de forma menos propedêutica e fragmentada aos camponeses, que convivem com o histórico de reprodução de um ensino urbano e inaplicável à dinâmica e à realidade do campo (SILVA; BIZERRIL, 2020). Estudos têm evidenciado o hiato existente do Ensino de Ciências nas escolas do campo, temática pouco investigada nos trabalhos sobre a Educação do Campo (SILVA et al., 2019). Há uma necessidade de enfrentar os desafios existentes entre a distância que se criou da teoria e da prática na Educação voltada para/no Campo. Visar a superação de uma visão ingênua e globalizante do Ensino de Ciências nas escolas do campo, não pode ser pautado num modelo ideológico de educação dominadora e opressora. A prática do educador do campo precisa lutar e criar mecanismos de resistência nos espaços de formação, principalmente a partir dos anos iniciais, pois modalidades de ensino, estratégias e sistemas de avaliação visam “produzir” um tipo ideal de educando do campo, com comportamentos padronizados e aceitáveis socialmente, inviabilizando suas identidades, tornando-o submisso ao sistema. As práticas discursivas podem evidenciar as reproduções e disparar discursos hegemônicos e totalizantes, excluindo outros saberes de forma “naturalizada”.

A escola do campo é um espaço em que se produz saberes a partir da cultura e do modo de vida. O Ensino de Ciências precisa estar estruturado e voltado para uma perspectiva que valorize o contexto da comunidade. As relações de poder precisam ser investigadas nesse contexto, pois são nelas que se perpetuam mecanismos de produção e circulação de verdades e preservam concepções de conhecimentos que se deslocam dos centros (Ensino de Ciência) para às margens (Educação do Campo). Assim, a emergência discursiva e as especificidades dos saberes localizados não são produzidas de forma desinteressada ou desprovida de alguma intenção. Tampouco, podemos pensar na produção dos conhecimentos de forma a-histórica. Diante disso, precisamos pensar nesses dois campos a partir de uma educação crítica, e tomar como prática de inservidão, de desassujeitamento, interrogando à verdade, onde ela mesma se constitui como um jogo que seria o de uma política da verdade (FERRARO, 2020).

Nesse sentido, a escola do campo se dá no enfrentamento da ciência constituída nos moldes do capitalismo, no movimento de avançar contra a neutralidade do conhecimento científico constituído pela humanidade, buscando estabelecer um diálogo entre esses conhecimentos e os saberes produzidos no campo, sendo estes saberes locais, na qual tentam superar a lógica do sistema (MOLINA; SÁ, 2012). Araújo e Cardoso (2009) alertam que o Ensino de Ciências nas unidades escolares do campo, o processo de ensino e aprendizagem é pautado pela Ciência ocidental moderna para priorização e seleção dos conhecimentos com objetivo de instrumentalizá-lo. Quando a ênfase está no sistema dominante, a cultura é depreciada. A ciência que se ensina é aquela ciência neutra sem relação social, utilizando modelos da realidade

que são considerados corretos e inquestionáveis (SILVA; BIZERRIL, 2020).

A luta é por uma educação que problematize e seja crítica ao processo formativo, pois permite a construção de uma escola democrática. A pedagogia da esperança é o antídoto limitado ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão que nos impõe de cima e que, vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos reproduzindo desde baixo (GENTILI; ALENCAR, 2005). O ensino da escola do campo com objetivo de dialogar com o ensino de ciências não pode ser um processo de formar para a exclusão social, sem estar relacionada com seu caráter histórico e repleto de lutas, em um campo tomado por múltiplas realidades e identidades.

Propusemos como objetivo deste trabalho discutir a possível relação dialógica entre Educação do Campo e Ensino de Ciências a partir da realidade dos sujeitos que vivenciam a escola da Ilha Rasa, município de Guaraqueçaba – Paraná. Identificamos as potencialidades e os desafios de relacionar os saberes locais com os conhecimentos científicos escolares, no sentido de evidenciar e reconhecer os processos educativos realizados na escola da ilha com o seu território.

Banho de maré: procedimentos metodológicos da pesquisa

Para a realização deste estudo, optamos por desenvolver uma abordagem metodológica qualitativa, referendada por Bogdan e Biklen (1994). Acreditamos que a abordagem qualitativa possui aspectos mais subjetivos, permitindo uma pesquisa com narrativas mais ricas (TRIVIÑOS, 1987). Diante do contexto da pesquisa, escolhemos o estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005a), este tipo de estudo suscita um grau de interação entre a situação e o grupo estudado (ANDRÉ, 2009).

No caso da pesquisa, o estudo de caso é do tipo etnográfico, pois a unidade de análise é um colégio municipal localizado na Ilha Rasa – Guaraqueçaba – Paraná, e os saberes que circulam a prática pedagógica de um educador que ministra suas aulas em uma sala multianos, compondo o 1º ao 5º ano dos anos iniciais, tornando a pesquisa um caso particular de investigação. De qualquer maneira, buscamos conhecer, com profundidade, o particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma unidade é compreendê-la enquanto unidade. Isso não impede “[...] que ele esteja atento ao seu contexto e suas inter-relações, enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo” (ANDRÉ, 2005b, p. 25).

Recorrendo à metodologia do tipo etnográfica usamos a técnica de observação participante, na qual buscamos observar e descrever o posicionamento do sujeito. Embora a permanência no campo de pesquisa tenha acontecido em um cenário escolar, a comunidade também entrou em jogo, no sentido de compreendermos que ambos espaços não estão dissociados, mas entendemos que tanto um quanto o outro lado movimentam um território de luta e resistência, e estão ligados diretamente à constituição das identidades dos povos que habitam a ilha. Assim como, atentemo-nos para escola municipal, também concentramos nossos olhares para a escola estadual, pertencente ao mesmo espaço escolar, por entendermos que ambos não estão desprendidos dos acontecimentos investigados.

A técnicas de análise foram utilizadas para aprofundar os nossos olhares, sendo gravações de áudio, vídeo, caderno de campo, fotografias do local e entrevistas semiestruturadas com um pescador/morador local e uma pedagoga da escola da ilha. Aparecem os seguintes sujeitos atuantes deste cenário, sendo um educador Caranguejo-uçá, pedagoga Marieta, o diretor Raia-Viola, o pescador Tainha, e os setes educados que compõem a sala multianos, sendo: Baiacu, Manjuba, Robalo-Flecha, Pescada, Garoupa, Anchovas, Sardinha.

Para análise dos dados, apoiamos-nos na análise do discurso, de linha francesa, na ótica de Michel Foucault. Foucault (2008) diz que sua análise se trata de comentários e não do que se supõe estar por detrás das palavras ditas. Na análise arqueológica, o que o filósofo busca é a condição de aparecimento histórico de um discurso, e trata-o como acontecimento dentro de um sistema. Com isso, a AD foucaultiana é uma análise que se dá a partir de diferentes saberes promovendo uma arqueologia.

Entre redes: território-saber-poder

As entranhas dos tecidos formados pelos sentidos atribuídos ao território, são pontos fundamentais para compreender as relações de poder que acontecem tanto na comunidade como na escola, não dissociando-os, mas compreendendo a importância da rede, dos fios e dos nós. A noção de território se concretiza em extensões, limites e fronteiras, desconstruindo o modelo de raciocínio linear a partir de uma análise relacional entre os elementos (FOUCAULT, 2008). Os elementos atribuídos na análise do território estão inscritos em um espaço de uma comunidade de ilhéus, localizado no município de Guaraqueçaba, litoral do Paraná. A Ilha Rasa, sendo o ponto de análise dessa extensão em rede, trava lutas simbólicas dos recursos existentes, e dentro desse escopo encontramos a Educação do Campo, como campo de tensão e resistência entre verdades empregadas de práticas discursivas com outras disciplinas.

A luta pelo território perpassa pela manutenção da existência dos povos, pela Educação do Campo, e na valorização simbólica desse território. Essa relação acontece sobre pontos de resistência que aparecem na rede, e, principalmente, em escolas do campo, que buscam movimentos contra hegemônicos no interior de suas pedagogias. Fernandes (2002) aponta que pensar o mundo a partir do local que vivemos, construímos nossas identidades e fortalecemos a nossa cultura. Seguindo essa lógica, o território é campo de produção de cultura e de saber, e proteger esse espaço é preservar as culturas locais, e a educação seria um dos pontos de resistência nessa rede emaranhada.

Nesse sentido, trazemos o trecho destacado da conversa informal com o pescador Tainha, com relação à escola e a comunidade:

A escola contribui para a preservação da nossa cultura, da nossa gente. A escola está aqui para ajudar a gente a resgatar essa cultura [...] mas essa cultura já é nossa, é do nosso povo, faz parte de quem somos e da nossa história. A escola precisa ensinar isso, valorizar aquilo que é da gente. A comunidade é muito forte, e aqui temos a associação de moradores, aqui o que a gente planeja, levamos para o prefeito para aprovar, mas tem que conversar com todo mundo. Todo mundo precisa concordar. Precisamos ver o que é melhor pra nós, o que é útil pra nossa gente. Assim, o que a gente consegue fazer pela comunidade, a gente faz. Mas penso também que podemos acatar algumas coisas que vem de fora, por que não? Por exemplo, o que é útil, que vai ser objetivo e que vai trazer retorno para o povo, para a comunidade [...] Então por que não acatar a ideia que vem de fora? Dos outros lugares? (Pescador Tainha)

A luta elabora-se em um campo de tensão com a cultura daquilo que é “de fora” com aquilo que é “de dentro” do território. Na fala do pescador Tainha existe um importante

reconhecimento dos saberes que são produzidos na comunidade, embora não negue que esse espaço precisa dialogar com os conhecimentos que são externos da comunidade. Na fala do Diretor Raia-Viola:

A gente tem conhecimentos importantes na comunidade e os estudantes sabem disso, porém enfrentamos muitos desafios aqui na comunidade. O principal deles é que o professor não está interessado em ensinar ou aprender o que é da nossa gente [...] não digo todos, alguns [...] o que eu quero dizer é que existe uma rotatividade de profissionais aqui na comunidade, eles não são contratados para permanecer e ficam no máximo 1 ano. (Diretor Raia-viola)

Os desafios entrelaçados elaboram-se nos fios da rede, uma vez que esta luta histórica precisa ser reconhecida pela escola. Cria-se um campo tensional entre o que se espera de uma Educação do Campo com relação a alta rotatividade de profissionais neste território. É importante evidenciarmos que se de um lado temos a escola municipal e de outro a escola estadual, ambas refletem os mesmos percalços. A relação que as crianças criam com o educador dos anos iniciais, em uma sala multianos, é bruscamente interrompida na passagem destes educandos para os anos finais do Ensino Fundamental II, e pela alta substituição de professores que permaneçam em regimes temporários na escola.

[...] eu fiquei 6 meses lá na escola, e estava criando um vínculo importante ali na comunidade, pensava até em construir projetos, pensava em constituir propostas, contudo esse vínculo foi quebrado. [...] Porque daí, depois de um tempo vai uma outra pessoa, com uma outra realidade, com outros planos e projetos [...] para trabalhar na escola. [...] a questão da rotatividade dos professores é uma dificuldade muito grande. [...] Demora para conhecer a realidade, para conhecer as pessoas, os alunos [...] conhecer até mesmos as qualidades, os desafios e as necessidades da escola. (Pedagoga Marieta).

Nessa perspectiva, quando os professores externos não dialogam com a comunidade, ocorre um conflito com a cultura local. Os professores possuem contratos temporários com o Estado e o Município, por esse motivo não permanecem por muito tempo na comunidade. Essa rede acaba enfraquecida, uma vez que esses profissionais buscam transferências ou exigem deslocamentos para as cidades próximas. A alegação desses professores, segundo o diretor Raia-Viola, é que a comunidade não disponibiliza recursos suficientes para que esses profissionais permaneçam na comunidade, por isso acabam “fugindo” não apenas da escola, mas da própria comunidade. Quando estão em sala de aula ensinam apenas o que conhecem, carregando em suas práticas discursivas a reprodução do conhecimento “de fora”, das cidades, do urbano. Os professores, por falta de recursos e “fugindo” da comunidade, se abstém de conhecer e compreender a realidade local.

A rotatividade é um resquício de uma política que não valoriza quem trabalha no campo, e que os próprios educadores relatam a instabilidade empregatícia que os leva a não escolher a permanência no campo, com medo de ficarem desempregados caso algum educador seja transferido de maneira efetiva ou retorne de alguma licença médica. Andrade e DiPierro (2004) afirmam que é raro que os professores habilitados, a maioria dos quais vivem nos centros urbanos, tenham as escolas rurais como primeira opção de trabalho, o que faz com que a docência nas escolas do campo seja atribuída a professores em início de carreira e que à primeira



oportunidade solicitam transferência para escolas urbanas. Ainda acrescenta “a distância das escolas e a sobrecarga de trabalho nas escolas rurais (às quais a falta de apoio e onde predominam as classes multisseriadas) torna ainda menos atraentes os baixos salários pagos aos professores” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 7-8).

Segundo Caldart (2003), o desejo de sair do campo, é um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo. Para a autora as populações do campo incorporam em si uma visão de sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Isto é uma situação social de exclusão, é um desdobramento perverso das opções de (sub)desenvolvimento do país feita pelos grupos dominantes. Essa tensão recai nos panos territoriais, uma vez que território não é apenas uma linha escrita em um papel em branco. Território é encontro e tensão, é um campo criado sob conflitos.

As margens do tecido são consideradas problemáticas, fazendo com que os pais dos sujeitos educandos não desejem que a vida de seus filhos seja “miserável” como a deles, apenas por permanecerem no campo e não conseguirem sair. Essa é uma dicotomia que aparece na relação entre campo e cidade e os desejos dos sujeitos de migrar para o centro da rede. Essa fala aparece em trechos extraídos de uma reunião de pais na escola.

Senhores, estou aqui para esclarecer questões com a nova proposta do Referencial Curricular do Paraná. Essa é uma exigência do estado para que os currículos sejam iguais aos de todos os outros estados do Brasil. Quero dizer que o que seu filho vai aprender aqui, os alunos, por exemplo, de Foz do Iguaçu também vão aprender. **O conteúdo será o mesmo.** Quero dizer que os professores podem ensinar **o que está fora do currículo** também, como questões que são pertinentes da comunidade (Diretor Raia-Viola).

Como assim, Senhor Diretor? Meu filho tem que aprender! **Eu quero que ele tenha as mesmas oportunidades que as pessoas da cidade.** Como que o senhor Diretor, pensa diferente disso? (Pai Pescador Badejo). (grifos nossos).

Esses desejos aparecem centralizados no sucesso voltado para o que está “fora” da comunidade, pois está subentendido que as oportunidades estão localizadas em outros pontos da rede. E, aquilo que é produto da comunidade, não é considerado importante o suficiente para desejarem que as crianças criem uma relação dialógica dos conhecimentos com os saberes locais, e permaneçam no seu espaço. Consideramos que mesmo que as crianças venham a sair do campo, voltem com os conhecimentos que sejam pertinentes para a comunidade, ou se não voltarem que valorizem e reconheçam as suas raízes.

Trazemos essas questões de território-saber-poder, pois, cada vez mais a escola do campo vem se distanciando do seu contexto, não pelos sujeitos permanentes, mas por entraves de políticas públicas de reconhecer a Educação do Campo. Essas relações de poder são marcadas na rede de saber, produzidas sob a lógica de uma sociedade excludente e discriminatória da saga iniciada no processo de divisão de terras do Brasil Colônia (PRADO JÚNIOR, 1994; MARTINS, 1985; OLIVEIRA, 2001; CAVALCANTE, 2010). Segundo Cavalcante (2007) o campo abriga as nuances das relações antagônicas entre o “dono” da terra e o que “habita” a terra, os que possuem a terra, e os que pertencem à terra. Assim, as políticas educacionais delongaram-se no processo histórico e pouco consideraram as demandas e necessidades das escolas do campo, apenas trouxeram enfermidades para o campo.



Esses acontecimentos marcados historicamente aparecem em pontos da rede, tecidos na escola da Ilha Rasa. Esses desejos e anseios por sair do campo ou aprender conhecimentos de fora com objetivos de atingir sucesso, emergem da incompetência do estado na consolidação de intervenções socioeducacionais para as escolas, com vista a criar adaptações equivocadas de escola urbana para as crianças do campo, buscando um perfil de estudante “possível” do campo: inadequado ao mundo urbano, despreparado para os potenciais do local (CAVALCANTE, 2010).

Questões como a quem interessa essas políticas públicas educacionais? E a quem interessa o sucesso do sujeito do campo? Possibilita-nos avaliar o que está estampado na história das escolas do campo, e como as práticas discursivas aparecem no querer (desejo) de buscar sucesso “fora” da comunidade. Como na fala da educanda Manjuba quando diz “eu quero morar lá (cidade de Curitiba)! Meu sonho é sair da Ilha”, aparecendo o desejo de sair do campo. Estes sujeitos estão imersos na rede contaminada de enunciados de prosperidade e de sucesso das grandes cidades. Esses discursos se amparam na lógica do capital, urbanocêntrica, da hegemonia que aparecem nas próprias relações de poder-saber. O território é refém de políticas que sustentam essas práticas discursivas, pois esta parte da rede se refaz em referências de outras culturas, e não do local.

Essa relação entre território, saber e poder aponta para as dinâmicas desses campos, podendo ou não, ofuscar as fronteiras que delimitam as noções de exploração e superioridade sob a égide da proximidade e homogeneização cultural em tempos de tecnológicas e expectativas globalizantes, as quais colocam, estes sujeitos, em contestante estados de perplexidade e falsos deslumbramentos (SANTOS, 2007; CAVALCANTE, 2010).

Além disso, não é possível dissociar os objetos postos na rede (território). Elementos como escola e trabalho, vivências e experiências, pesca, tempo, marés, entre outros meios que integram a vida do pescador, não se apresentam, em nossas observações, como campos isolados. A luta pelo território perpassa pela escola, e a escola perpassa pela luta, instrumentalizando os saberes locais como uma poderosa ferramenta de luta, na criação de resistência territorial. Segundo Freire (1983) estes conflitos territoriais precisam ser trabalhados politicamente, pedagogicamente e dialogicamente. Camacho (2018) já chamava a nossa atenção para a impossibilidade de pensar uma Educação do Campo sem o campo, sem as contradições, os conflitos e as disputas territoriais. A escola não é um espaço invisível nesse processo, uma vez que provoca e é provocada por essa rede, ou seja, ao mesmo tempo que é produto desse território, produz também elementos territoriais para o campo.

Entre fios da rede: saber-poder

As relações entre conhecimentos escolares e os saberes locais apresentados, tratam de concepções que são atravessadas pela cultura. Destacamos que os conhecimentos previstos nos currículos escolares não ficam reduzidos apenas no espaço escolar, fechados em si mesmo. A mera transmissão dos conhecimentos por parte dos professores, não é levada em consideração quando falamos dos processos de conhecer. Conhecimento e saber estão imbricados em uma relação importante e dialógica *com e para* a comunidade, e não se caracterizam como antagonicos, mas são vistos como importantes na construção da rede, ou seja, do território.

É fundamental retratarmos que as escolas do campo são mais do que escola tradicionalmente entendida como lugar de aprender, no caso dos discentes, e de ensinar, em se tratando dos docentes, ela tem uma função importante a cumprir na educação do campo, que é possibilitar a

(re)construção da identidade dos sujeitos do campo, com dignidade, e respeitados em sua cultura, levando em consideração outros jeitos de perceber e conceber o mundo (CONTE; RIBEIRO, 2017).

A escola da Ilha Rasa é amparada em princípios de uma Educação do Campo (Projeto Político Pedagógico, 2017). Ao vivenciarmos o campo empírico, o foco central das concepções de Educação do Campo não está firmado na luta dos trabalhadores. A comunidade possui uma organização sindical do campo, sendo a dos moradores, mas não foi constatado que esse movimento adentra o espaço escolar. As grades envoltas da escola são barreiras simbólicas para proteger os fluxos que vem “de fora” para “dentro”, assim como no sentido inverso. Embora não exista uma relação evidente entre o projeto político pedagógico com as práticas pedagógicas, existe uma valorização do campo, principalmente tratando de suas identidades, como sendo pescadores artesanais e caiçaras.

Por ser uma região de pouco investimento e poucos moradores, surge a necessidade de uma educação multianos. Esse modelo de sala permite que diferentes idades e níveis de ensino sejam formados no mesmo espaço. Na escola da Ilha Rasa as carteiras são enfileiradas e possuem diferentes tamanhos. O educador não conta com nenhum instrumento didático em mãos, apenas um caderno com anotações de suas aulas planejadas. Segundo o relato do diretor e do educador, a escola municipal não possui um currículo específico para a sala multianos.

Na sala contém figuras que correspondem a inicial do alfabeto, e muitas vezes o educador utiliza desse recurso para ensinar as crianças do 1º e do 2º anos, que estão no processo de letramento escolar. Há armários dispostos com alguns livros organizados e devidamente sequenciados pelo educador. Em nenhuma das observações feitas em campo, os livros foram utilizados pelas crianças. Outros armários possuem alguns materiais como lápis, canetas, apontador, giz de cera, entre outros, mas possuem travas para que as crianças, segundo o educador: “*não baguncem ou mexam fora do horário*”.

Ao começar as suas aulas, o educador Caranguejo-uçá, pede silêncio para iniciar as explicações. Como o educador está bastante adoecido e com a saúde debilitada, existe uma dificuldade ao se movimentar em sala de aula e orientar os educandos em suas carteiras. Por ser multianos, o educador comenta que “*sinto uma dificuldade ao ensinar diferentes conteúdos em um único espaço. Aqui não tem currículo para orientar o que eu faço em sala. Mas eu vou passando de carteira em carteira e tirando dúvidas e ajudando, mas é difícil*”. E, ao ministrar esses diferentes conteúdos, o educador risca de giz metade do quadro, e orienta os educandos a realizarem as anotações de acordo com o seu ano escolar, ou seja, metade do quadro é destinado ao 1º, 2º e 3º ano, e a outra metade para o 4º e 5º ano. Os conteúdos não são apresentados por área de conhecimento, e não observamos indicação, pelo educador, de qual componente curricular estava sendo abordado quando está lecionando. Essa prática parece-nos apontar uma abordagem interdisciplinar entre os conteúdos.

As práticas discursivas que aparecem na sala de aula não dialogam com os saberes da realidade local da escola da Ilha Rasa. Essas práticas discursivas são materializadas por enunciados urbanocêntricos dos conteúdos do ensino de ciências ministrados em sala. Pensando no referencial freiriano, reforçamos que não podemos mudar práticas educativas de caráter conservador sem mudanças no processo formativo dos educadores. Como relata o educador Caranguejo-uçá: “*não tive formação como você (tratando-se dos pesquisadores). Eu tenho receio de você observar o que eu não consigo fazer em sala de aula. Se quiser um dia dar uma*



aula e eu observar você, como você faz, pode fazer”. Esse comentário aponta para a visão de que apenas os especialistas possuem conhecimento suficiente para relacionar os conhecimentos científicos com os saberes locais, e/ou articular os encaminhamentos pedagógicos com a realidade local. Mesmo tratando-se de um pensamento divergente dos pesquisadores, o educador se sentia extremamente receoso com a nossa presença em sala de aula. Muitas conversas foram formalizadas para diminuir os medos e receios do educador ao estarmos observando suas abordagens de ensino e de aprendizagem.

Essa tensão gerada pela observação das práticas no campo com o educador em sala de aula, gerou movimentos que estavam fora da sua prática, pois ao perguntar para as crianças “quais animais têm na nossa região?”, os educandos responderam em coro “bagre”, “robalo”, “tainha”, “sardinha”, e conversam uns com os outros de quais os peixes os pais já tinham pescado. Nesse momento, o educador buscou diálogo dos saberes com os conhecimentos, mas essa ação parece ter sido ocasionada pelas observações dos pesquisadores. O educador pede silêncio, e pergunta “e a rede é o quê?”, os educandos ficaram em silêncio, sem saber responder. Novamente o educador pergunta: “a rede é um elemento cultural?”, as crianças entendendo a pergunta, respondem “sim, é um elemento cultural. Os seres humanos produzem a rede para o seu próprio bem”. Ao observar a sala de aula, o educador continua afirmando que não é mais permitido utilizar fio de náilon para construir a rede. Esse foi um dos momentos presenciados que houve uma tentativa do educador de relacionar os conhecimentos com os saberes locais, por vias facilitadoras do ensino.

Diante do exposto, percebemos o quanto a escola precisa criar nós na rede, para resistir aos processos de tensões entre os ensinos, visualizando, por parte do educador, a possibilidade de ampliar os conhecimentos escolares amarrados aos saberes locais. E a comunidade é um forte indicativo de *como e porquê* devemos ensinar por meio de uma Educação do Campo. Reafirmamos que a história da Educação do Campo e a criação da formação de professores do campo é recente no cenário educacional (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014), assim os educadores que estão à frente, nos desafios dessa educação, são vítimas de todo o percurso histórico provocado pela inviabilização do campo pelas grandes cidades, e por discursos que se criam em meio aos projetos neoliberais do país.

Nos trechos anteriores, percebemos que as políticas públicas que ultrapassam os estágios de projetos e programas fragmentados historicamente, foram atravessados por essa rede, recaindo sobre o território da Ilha Rasa. A alta rotatividade de profissionais, a falta de formação para os professores do campo, ausência de projetos de extensão e/ou políticas públicas educacionais, a falta de um currículo do campo para os anos iniciais, apenas emergem uma regulação de práticas discursivas que distanciam e banalizam as concepções da Educação do Campo, no qual pensam o campo “sem os sujeitos”. Essas práticas funcionam com o único objetivo de atender aos projetos neoliberais do país, inviabilizando ações formativas para que as emoções e vontades sejam constituídas com fins de sair do campo e migrar para as grandes cidades e/ou permanecendo no campo com o objetivo de atender, em alta escala, as demandas da cidade.

Mesmo não havendo indicações de abordagens do ensino de ciências na sala de aula observada, as discussões que acontecem entre o educador e educandos, perpassam por aspectos pertinentes às vivências dos sujeitos pertencentes ao campo, na qual significa reconhecer que o ensino de ciências e a educação do campo acontecem por meio de seu contexto, da história de vida, na luta histórica dos sujeitos e a constituição de suas identidades. Notamos que as conversas entre o educador e os educandos em outros horários, sem estar ensinando qualquer conteúdo,



aproxima-se muito mais dos saberes locais, pois rompe com a visão que as crianças possuem sobre o professor autoritário, e inverte-se para o educador que mora no campo, é parente próximo, vive, assim como os educandos, a comunidade.

Afirmamos que é a Educação do Campo que precisa acolher o Ensino de Ciências, e não o oposto, pois muitos dos encaminhamentos pedagógicos do Ensino de Ciências colocados em ação nas escolas do campo, podem ser praticados sobre movimentos hegemônicos dos grandes centros, rompendo com o caráter de insurgência, essencial de uma Educação do Campo, e que, ao invés de formar para dialogar (conhecimento com saberes) para a resistência política, cultural e econômica, pode cair na armadilha da formação para serem subalternos ao capital e/ou formar empreendedores rurais na lógica da profissionalização dos campos. E mais: ambos, Educação em Ciências e Educação do Campo, podem criar uma relação simbiótica, e que mesmo sendo de espécies diferentes, podem compartilhar seus saberes e criar profusas formas de resistências, na qual ambos se motivem no acréscimo das suas potências.

E refletindo, como posto anteriormente o desejo e a necessidade de sair do campo e encontrar sucesso fora da comunidade, é nesse sistema de poder que interdita o saber dos povos, mas pode o papel do educador do campo, reconhecer e lutar contra as formas de poder que o tornam, a um só tempo, objeto e instrumento do poder. Isso implica encarar o Ensino de Ciências como uma prática local, e não universal e totalizante.

Breves Considerações

Trazemos nesses rabiscos a noção de território e de como acontecem as relações de poder no campo, pois compreendemos que essa rede cria espaços de produção de saberes localizados e possibilidades de diálogos da comunidade com a escola, e da escola com a comunidade. Ao realizarmos este percurso, notamos que o território é parte viva e fundamental de uma Educação do Campo, e não estão dissociadas da escola.

Observamos que o cenário investigado enfrenta desafios, o que gera tensão entre as práticas discursivas que circulam entre educação do campo e o ensino de ciências que aparecem na escola da Ilha Rasa. A falta de investimento em infraestrutura e políticas públicas, bem como a alta rotatividade de professores e a precarização do trabalho docente, além da ausência de um currículo voltado para os anos iniciais, contribuem para as contradições que aparecem na rede. Percebemos que as políticas educacionais voltadas para a escola, exercem práticas que buscam homogeneizar os conhecimentos e os saberes, desqualificando e silenciando os sujeitos, criando no imaginário dos povos que vivem do campo, a noção de que o sucesso está localizado nos grandes centros.

Essas estruturas são sustentadas por práticas discursivas que regulam os enunciados na microfísica dos fios da rede, fazendo circular enunciados dos educandos de desejarem sair do campo e terem sucesso fora da comunidade. Outrossim, esse sistema do qual vivemos, promove a ilusão de pensar os princípios de uma escola do campo como equivalente à educação nas escolas urbanas. Ferraro (2020) comenta que pensar o Ensino de Ciências por uma abordagem foucaultiana coloca os sujeitos e os conhecimentos em linha de fuga e criam vontade de potência, relacionando aquilo que o Ensino de Ciências pode vir a ser a partida e a inserção da reflexão e do pensamento crítico. Portanto, percebemos que o Ensino de Ciência precisa ser promovido e pensado de maneira crítica, considerando o deslocamento da crítica à prática, buscando incorporar a primeira com a segunda para que o Ensino de Ciência junto à Educação do Campo marque posição ao assumirem compromisso com a formação dos educandos.



O educador ao ensinar ciências aborda-o por vias culturais do ensino, porém não se sente seguro ao relacionar os conteúdos com os saberes locais, razão, como dita pelo educador, pela falta de formação. Precisamos pensar no ensino de ciências como um ensino que possibilite condições de atrelar os conhecimentos que lhes são próprios a reconhecer outras culturas, aos modos de vida, às histórias e às tradições, porém isso só é possível quando o educador se sente segura na sua formação para relacionar e promover este ensino em sala de aula. A própria formação para a atividade de Ensino de Ciências precisa levar em consideração a realidade local quando ensinamos ciências, adaptando-o ao local em que o ensino será efetivado. Consideramos que o papel do educador é fundamental para a possibilidade de relacionar saberes e conhecimentos, interrogando os processos de subjetivação, bem como as técnicas, os mecanismos e as estratégias, que constituem as malhas da rede que aparecem na escola do campo.

Agradecimentos e apoios

A primeira autora é grata à CAPES pela bolsa concedida durante o mestrado para a realização desta pesquisa.

Referências

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, M. R. et al. (Org.). *A educação na reforma agrária em perspectiva*. São Paulo: Editora Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a. p. 1-54.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Ed. Liber, 2005a.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: questões de teoria e método. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 29-35, 2005b.

ARAUJO, M. I. O.; CARDOSO, L. R. Entre o exigido e o produzido: o currículo escolar por professores de Ciências em escolas do campo. In: vii encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 7, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009, p. 1-12.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1. pp. 60-81, 2003.

Camacho, R. S. Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório da II PNERA (1998-2011). In F. Coelho, & R. S. Camacho. (Orgs.). **O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas**. (Questão Agrária e Reforma Agrária – vol. I). pp. 297-324, Curitiba: CRV. 2018.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Revista Ensaio: Avaliação Política Pública**. Educação. V. 18, n. 68, p. 549-564, 2010.

CAVALCANTE, L. O. H. **Escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. 2007. 152 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

- CONTE, I. I.; RIBEIRO, M. Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 43, n.2, p. 847-862, 2017.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salette (orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas – Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- FERRARO, J. L. Michel Foucault para pensar a Educação em Ciências: da crítica à prática. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 10. n. 24, 2020.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GENTILI, P; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto: com um epílogo do Subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A. Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.11, n.2, p.219-238, 2016.
- LIMA, M. C. A. B. **Explique o que tem nessa história**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MARTINS, J. S. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronex e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. M. Escola do Campo. In: Caldart et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- OLIVEIRA, A. U. **A geografia das lutas no campo**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Editora Brasiliense, 23 edição, 1994.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Gabriel Ramos da Silva**, Guaraqueçaba, 2017.
- SILVA, F. N. S.; LIMA, L. R. F. C.; MORADILLO, E. F. MASSENA, E. P. Educação do campo e ensino de ciências no Brasil: uma revisão dos últimos dez anos. **Revista Brasileira de Ciência e Tecnologia**. v. 12, n1. P. 221, 239, 2019.
- SILVA, M. J. A. R.; BIZERRIL, M. M. A. Educação do Campo e abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade: um diálogo possível. **Revista Linha Mestra**, n. 42, p. 82-91. 2020.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.