



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TAMIRES DE CAMPOS LEITE

**UM OLHAR ECOFORMADOR E TRANSDISCIPLINAR SOB
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA PROFESSORA
CAMPONESA: pensando a inclusão em uma turma multisseriada
de uma escola do campo**

MACEIÓ – AL

2021

TAMIRES DE CAMPOS LEITE

**AN ECOFORMATIVE AND TRANSDISCIPLINARY
APPROACH TO A RURAL TEACHER'S CONTINUED
EDUCATION: pondering inclusion in a multigrade classroom at a
rural school**

**UM OLHAR ECOFORMADOR E TRANSDISCIPLINAR SOB
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA PROFESSORA
CAMPONESA: pensando a inclusão em uma turma multisseriada
de uma escola do campo**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves

MACEIÓ – AL

2021

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

L733o Leite, Tamires de Campos.

Um olhar ecoformador e transdisciplinar sob a formação continuada de uma professora camponesa : pensando a inclusão em uma turma multisseriada de uma escola do campo / Tamires de Campos Leite. – 2021. 129 f. : il.

Orientadora: Maria Dolores Fortes Alves.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 107-115.

Apêndices: f. 116-129.

1. Educação no campo. 2. Ecoformação. 3. Transdisciplinaridade. 4. Formação continuada do professor. 5. Inclusão educacional. I. Título.

CDU: 371.13-058.232.6

Dedico ao meu pai José Leite (em memória) e a minha mãe Maria Aparecida da Silva Leite que, da labuta na terra alimentaram eu e todos meus irmãos. Meus pais, agricultores, produtores de alimentos saudáveis que também alimenta a população da cidade. Foram eles, mesmo sendo analfabetos, os maiores e melhores professores que já tive, eles quem me ensinaram o principal e o mais importante para minha vida... muito do que sou, muito pelo que luto, muito pelo que defendo parte da minha relação com eles.

Eles deram tudo que podiam, nunca faltou o alimento, o pão de cada dia. Uma vida simples, dura até, numa casa de taipa, mas que até hoje é meu castelo de lembranças. Lembranças das boas histórias de vida que meu pai contava todas as noites, no momento que toda família estava reunida para comer... ah! Aquelas histórias, me faziam chorar de tanto sorrir.

Meus pais quem ensinaram a sentir a sensibilidade e a força da natureza, a entender o tempo certo de plantar, de colher, de saber manusear a terra, como nutri-la com as próprias folhas, resto de alimentos e fezes de animais. Me ensinaram que preservando as matas estamos protegendo e mantendo as nascentes (água), o ar fresco, a vida.

*Me ensinaram a compartilhar conhecimentos, alimentos; ajudar o outro principalmente nos momentos difíceis; a ser cordial, sempre que passar por alguém falar, “dar as horas” (expressão usada para cumprimentar); ser respeitosa; e paciente para esperar o tempo certo das coisas acontecerem. Me ensinaram, principalmente, a não desistir diante dos diversos obstáculos da vida, pois, viver não é algo tão fácil, existem muitas dificuldades, muitos **não**.*

Minha trajetória até aqui não foi fácil, mas, as minhas raízes me dão força para continuar, para seguir. É por isso e por tantas outras coisas que dedico aos meus pais essa pesquisa.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por me abençoar com pessoas maravilhosas que fazem parte da minha vida, como a minha família – entre eles(as) meu esposo tão paciente, companheiro maravilhoso – que me apoiou em todos os momentos e os amigos que formam uma família de amor e carinho para o bem viver, o meu tesouro mais valioso.

Agradeço a minha orientadora Maria Dolores Fortes Alves (essa pessoa especial) por ver em mim o potencial que eu não acreditava ter. Ela sempre me disse que eu era capaz de aprender qualquer coisa. Agradeço toda confiança que depositou em mim.

Poucas foram as pessoas que acreditaram no “meu ser mais” e, ela foi uma dessas pessoas que marcou a minha vida da melhor forma e, me ensinou muito.

Outra pessoa muito importante em minha vida que encontrei na academia foi o professor Nágib José Mendes dos Santos. Ele quem me ensinou várias coisas sobre a escrita acadêmica, quem me deu forças, quem me apoiou nos meus sonhos, quem conhece minhas raízes, quem esteve e está me acompanhando até hoje e é uma pessoa especial que sempre fará parte da minha vida, da minha família. Ele foi o primeiro na academia a estimular os meus sonhos, a acreditar que poderia ir além, isso nunca esquecerei.

Agradeço também a professora que participou da pesquisa e, me acolheu com muito carinho. E, por falar em acolhimento não tem como esquecer da minha amiga irmã Joelma Monteiro, que me abrigou na sua casa, e nos momentos de estresse me fazia sorrir, deixava tudo mais leve. Agradeço também aos companheiros de grupo de pesquisa pelo apoio em especial ao Adalberto por quem tenho um carinho imenso e, ao Rafael que sempre esteve aberto a me acolher e a contribuir nessa pesquisa.

Agradeço também as professoras Marilza Suanno, Neiza Fumes e ao professor Walter Matias pelas contribuições, pois eles foram muito importantes.

Enfim, sou muito grata a cada um que esteve presente na minha vida e sempre torceu pelo meu melhor.

RESUMO

Essa pesquisa objetiva compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade podem contribuir no desenvolvimento de espaços de inteligibilidade, que leve uma professora camponesa, de uma turma multisseriada em uma escola do campo, a ressignificar o seu processo de formação docente e o seu agir pedagógico no processo de inclusão escolar. Para tanto, tomamos como referencial teórico autores que se debruçaram sobre: a ecoformação, a transdisciplinaridade, a Educação do Campo e a inclusão. Foi participante da pesquisa uma professora de uma escola do campo – município de União dos Palmares – que lecionam em uma turma multisseriada (fundamental I) que, entre seus estudantes, tem dois estudantes diagnosticados com deficiência intelectual. Assim, a questão que orientou esse estudo compreende em: como, sob o olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade, promover espaços de inteligibilidade, a fim de que uma professora camponesa que atua em uma turma multisseriada do ensino fundamental I, em uma escola do campo, ressignifique o seu processo de formação docente e o seu agir pedagógico no processo de inclusão escolar? Diante desse questionamento, como aspecto metodológico tomamos como base a perspectiva teórica epistemológica ecossistêmica que dispõe de uma ontologia e de uma epistemologia complexa e, uma metodologia transdisciplinar considerando os três elementos constitutivos da transdisciplinaridade: o terceiro incluído, os níveis de realidade e a complexidade que dispõe dos operadores cognitivos para compreensão dos processos de intervenção, compreensão do real. Essa pesquisa teve influência da pesquisa-ação existencial de Barbier (2007) e, como procedimentos de produção dos dados foram utilizados: a entrevista semiestrutura, a observação participante, o diário itinerante e as sessões reflexivas em um movimento espiralado. Assim, como resultado dos dados interpretados foi apreendida a teia da relação existencial da professora Semente Crioula tomando como base sua história de vida, reflexões e suas ressignificações a respeito do (re)pensar a sua formação docente e práticas pedagógicas para a inclusão frente ao processo educacional camponês vivenciado, proporcionando a ética da religação e a reintrodução do sujeito cognoscente. Nesta pesquisa buscamos religar as diversas dimensões da vida e os diversos saberes da professora Semente Crioula, não se prendendo apenas aos conhecimentos científicos, mas enveredando por entre as inter relações das vivências e conhecimentos plurais que se encontram no contexto social. O olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade possibilitou perceber a importância das relações permeadas pela razão e a emoção na constituição da intersubjetividade e da subjetividade da professora Semente Crioula, e repensar a sua prática pedagógica diante do processo de inclusão, onde ela se percebeu como camponesa ao refletir sobre sua história de vida diante de momentos que foi estimulada a lembrar suas vivências camponesas, seus medos e aflições que influenciavam no seu atuar pedagógico. A professora ressignificou seu processo de formação refletindo sobre a importância de respeitar o ritmo de aprendizado de cada estudante e, em sua prática pedagógica repensou estratégias de envolver os saberes da comunidade aos saberes da escola, dos ensinamentos escolares que está para além dos conteúdos programáticos. Ao mesmo tempo a professora compreendeu diante das ações pedagógicas realizadas, repensadas, replanejadas mediante reflexão que, não é desconsiderar um saber em detrimento de outro, mas, articular os diversos saberes que na comunidade camponesa se encontra intimamente relacionada a natureza, a terra, aos valores de pertencimento a um coletivo camponês.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ecoformação. Transdisciplinaridade. Formação continuada de professor. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This research aims at understanding the contributions of ecoformation and transdisciplinarity to develop intelligibility spaces that may lead a rural teacher who teaches a multigrade class at a rural school to resignify her teacher education process and her pedagogical praxis during the course of an inclusive process. To that end, our theoretical framework is composed of studies on ecoformation, transdisciplinarity, Rural Education and inclusion. Our research subject is a woman born and raised in a rural area who works at the city of União dos Palmares at a rural school, teaching a multigrade (Elementary-level) class with two students who have been diagnosed with intellectual disabilities. Thus, our research question is: using ecoformation and interdisciplinarity tenets, how can we promote intelligibility spaces so that a country woman who teaches a multigrade elementary class at a rural school can resignify her teacher education process and her pedagogical praxis during an inclusive education process? The methodology is aligned with ecosystemic epistemology, with its complex ontology and epistemology as well as its transdisciplinary methodology, based on three constitutive elements: 1) the included third, 2) reality levels, and 3) complexity, which provides the cognitive operators to understand processes of reality comprehension and intervention. Barbier's (2007) existential action-research was a key model and our data were obtained by means of a semi-structured interview, participant observation, a wandering diary, and reflexive sessions, organized in a spiral-like movement. As a result, we have been able to grasp the existential relationship web of our subject, the teacher Semente Crioula, based on her life story, her thoughts and the resignification process of (re)thinking her teacher education and her pedagogical praxis to incorporate inclusion in her rural education process, which involved an ethics of reconnection and the reintroduction of the learning subject. During the course of this research, we have sought to reconnect teacher Semente Crioula's many existential dimensions and types of knowledges, not limiting ourselves to scientific ones and instead encompassing the relations between experiences and plural knowledges from social contexts as well. The ecoformation and transdisciplinary-based approach has allowed us to realize the importance of the relationships permeated by both reason and emotion to the constitution of teacher Semente Crioula's intersubjectivity and subjectivity, and also enabled her to rethink her pedagogical praxis in face of the inclusion process, during which she came to perceive herself as a rural subject as she was called to reflect upon her life story and recall rural experiences, fears and troubles, and how those have influenced her pedagogical performance. The teacher has resignified her education process by reflecting upon the importance of respecting each student's learning pace; in addition, she addressed the question of how to integrate community knowledge and academic knowledge in her pedagogical praxis, and reflected upon how schools can be a place to learn much more than what is in the syllabus. At the same time, as her pedagogical actions were carried out, reconsidered and re-planned upon reflection, Semente Crioula understood that one sort of knowledge need not give place to the other, and that it is possible to articulate the different sorts of knowledge, including the rural community ones, which are closely related to nature, to the land, and to belonging to a collectivity

Keywords: Rural Education. Ecoformation. Transdisciplinarity. Continued Teacher Education. Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo tripolar de formação

Figura 2: Representação da lógica do terceiro incluído a partir de Nicolescu

Figura 3: Analogia da árvore com a concepção e os princípios da educação do campo

Figura 4: Os três pilares, a engrenagem da pesquisa transdisciplinar

Figura 5: Movimento da pesquisa

Figura 6: Categorias e subcategorias emergentes da pesquisa

Figura 7: Imagens registrada pelo estudante P1 utilizada na atividade (Bananeiras)

Figura 8: Imagens registrada pelo estudante P1 utilizada na atividade (plantação de amendoim)

Figura 9: Imagens registrada pelo estudante W1 utilizada na atividade (árvores frutíferas)

Figura 10: Imagens registrada pelo estudante W1 utilizada na atividade (animais)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

COVID-19 – Coronavírus Disease

MMC – Movimento Mulheres Campesinas

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE: CONCEITO E APROXIMAÇÕES	18
2.1	CONCEITUANDO A ECOFORMAÇÃO	18
2.2	BREVE DIÁLOGO SOBRE TRANSDISCIPLINARIDADE	24
2.3	APROXIMAÇÕES ENTRE ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE	29
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR CAMPONÊS: UM BREVE OLHAR A PARTIR DA ECOFORMAÇÃO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE	33
3.1	A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO PARA O SÉCULO XXI: APROXIMAÇÕES COM A ECOFORMAÇÃO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE	33
3.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR CAMPONÊS PARA INCLUSÃO SOB O OLHAR DA ECOFORMAÇÃO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE	46
4	POR ONDE CAMINHAMOS?	52
4.1	A PERSPECTIVA TEÓRICA-EPISTEMOLÓGICA ADOTADA	52
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	58
4.3	PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	60
4.3.1	Origem do problema de pesquisa	60
4.3.2	Problema de pesquisa	62
4.4	PARTICIPANTE	63
4.5	OBJETIVOS	63
4.5.1	Objetivo Geral	63
4.6.2	Objetivos Específicos	64
4.7	A PRODUÇÃO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DA PESQUISA	64
4.7.1	Breve descrição da interpretação dos dados da pesquisa	74
5	INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	76
5.1	TEIA DA RELAÇÃO EXISTENCIAL	77
5.2	ÉTICA DA RELIGAÇÃO	91
5.3	REINTRODUÇÃO DO SUJEITO COGNOSCENTE	99
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO	105
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE	119

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)	129
--	------------

1 INTRODUÇÃO

Nas localidades camponesas do Brasil muitos camponeses estudam para sair do campo, porém, outros saem do campo para estudar, voltar e contribuir. Eu tomo como base para minha vida pessoal e acadêmica, o segundo grupo, já que, com minha formação acadêmica, busco contribuir com as lutas dos povos do campo que, dentre tantas, também lutam por uma educação de qualidade, isto é, uma educação do campo que seja inclusiva partindo dos princípios dos movimentos sociais de luta.

Assim, destaco que a origem dessa pesquisa está entrelaçada com minha história de vida e formação. História de vida, por ser camponesa, filha de agricultores que me ensinaram valores permeados pela relação com a terra, a natureza (fonte de vida) e com a comunidade (cooperação, respeito), o que me despertou grande interesse pelos estudos, mas sempre com o intuito de me utilizar do conhecimento para contribuir com o campo e com os camponeses. Nesse sentido, tomo como base um pequeno trecho do texto de Pineau (2005, p.218), no qual, enfatiza que é preciso “abrir-se ao universal, mas não esqueça suas raízes” (tradução nossa)¹.

Destarte, ao considerar a importância da aproximação entre os saberes acadêmicos e as vivências camponesas, iniciei no curso de Pedagogia um estudo bibliográfico, acerca da educação do campo, delimitando o tema para inclusão dos surdos nessa modalidade de ensino, tomando como base a realidade vivenciada por minha irmã, mais nova, que nasceu com surdez, e por esse motivo passou por exclusão no contexto escolar do campo. Sendo deixada no canto da sala de aula e tratada como coitadinha que não entendia nada por não ouvir, isso porque os professores não tinham conhecimento sobre a surdez e, não havia intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Esse estudo bibliográfico resultou no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e, teve como título, “A inclusão escolar da pessoa surda no contexto educacional do campo: uma análise bibliográfica”. O referido trabalho estimulou o interesse em aprofundar os conhecimentos acerca da inclusão na educação do campo e, ao entrar no grupo de pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras² em 2018, tive contato com os estudos da abordagem da ecoformação e da transdisciplinaridade, pelos quais me interessei.

Gaston Pineau e Pascal Galvani em suas produções científicas propõe um processo de formação tripolar, ou seja, três pólos articulados na formação, a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. A autoformação, segundo Galvani (2010), consiste em um

¹ “Ouvre-toi à l’universel, mais n’oublie pas tes racines” (PINEAU, 2005, p.218).

² Este grupo me acolheu e me proporcionou o autoconhecimento, autoconfiança e deu abertura a outros conhecimentos envoltos de práticas humanas e humanizadoras.

processo de conscientização e de emancipação dos percalços vivenciados, assim como, das concepções particulares de cada sujeito, visões de mundo que vão sendo herdadas e preconcebidas diante das relações com o mundo físico, social, natural. Já a heteroformação envolve as relações na comunidade, com os sujeitos que à compõe.

A ecoformação, segundo Galvani (2010), está relacionada as influências do meio ambiente sobre o processo de formação humana, enquanto a transdisciplinaridade – abordagem epistemo-metodológica – propõe a religação dos saberes considerando as disciplinas, unindo-as e ultrapassando-as.

Para essa abordagem, os sujeitos são multidimensionais e complexos em suas relações, ou seja, são os protagonistas por serem indissociáveis do mundo e por realizarem atos de conhecimento por meio de seus pensamentos (NICOLESCU, 2005; MORIN, 2014).

A partir da abordagem da Ecoformação e da Transdisciplinaridade é possível compreender que nós, seres humanos multidimensionais imersos em diferentes níveis de realidade, somos formados, transformados continuamente por teia de relações sociais, naturais (meio ambiente) e com nós mesmos. Por isso, o conhecimento deve ocorrer de forma contextualizada.

Além das questões pessoais, como já mencionado acima, que me levaram a pesquisar a temática proposta por essa pesquisa, o meu interesse em investigar o fenômeno da formação continuada do professor camponês para a inclusão na escola do campo foi se delineando a partir das angústias vivenciadas, e que foram a mim compartilhadas, de uma professora camponesa que buscava promover a inclusão no contexto de sala de aula sem dispor de formação e recursos, que pudesse contribuir, principalmente, com a inclusão dos alunos com deficiência. Essas angústias foram expostas pela professora em vários momentos de diálogos informais – momentos de desabafo.

Foram esses diálogos a base para elaboração do projeto que resultou nessa pesquisa e, a abordagem da ecoformação e da transdisciplinaridade consiste no olhar sob o fenômeno anteposto.

Assim, diante das angústias da professora (sujeito da pesquisa), surgiu a seguinte **problemática**: Como, sob o olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade, promover espaços de inteligibilidade, a fim de que uma professora camponesa que atua em uma turma multisseriada do ensino fundamental I, em uma escola do campo, ressignifique o seu processo de formação docente e o seu agir pedagógico no processo de inclusão escolar?

Buscando alcançar o pleito dessa dissertação, lançamos como **principal objetivo**: Compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade podem contribuir no

desenvolvimento de espaços de inteligibilidade, que leve uma professora camponesa, de uma turma multisseriada em uma escola do campo, a ressignificar o seu processo de formação docente e o seu agir pedagógico no processo de inclusão escolar.

Especificamente, com essa pesquisa, também temos os seguintes escopos: investigar a relação entre os conhecimentos práticos e teóricos, experiências de vida, existencial e simbólica da professora camponesa que influenciam o atuar pedagógico; refletir sobre ações e estratégias planejadas para o desenvolvimento de aprendizagens inclusivas na escola do campo para valorização da vida sob o olhar ecoformador e transdisciplinar; e, compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade proporcionam contribuições na ressignificação da prática pedagógica da professora da turma multisseriada, tornando-a inclusiva.

Deste modo, diante à problemática e os objetivos postos, para construção dessa dissertação, percorremos alguns caminhos teóricos, com intuito de compreender aspectos da ecoformação enquanto parte da Teoria Tripolar³ e, da transdisciplinaridade visando o desenvolvimento de espaços de inteligibilidade para ressignificação do processo de formação e do agir pedagógico da professora camponesa pensando na inclusão escolar, em meio a complexidade existente no contexto social e escolar do campo.

As escolas do campo e os sujeitos cognoscentes que estão presentes nelas (incluindo as pessoas com deficiência), carecem de um olhar diferenciado frente a complexidade existente, na tentativa de superação ou minimização da exclusão consequência do desamparo histórica sofrido pelos povos do campo.

Nesse intento, é importante ressaltar que os sujeitos do campo não são, como acredita o senso comum, “matutos ignorantes” isolados da “sociedade desenvolvida” (meio urbano). Ao contrário, eles são detentores de conhecimentos – diferentes conhecimentos –, constituído a partir da relação consigo mesmo, com o outro que faz parte da comunidade e com a natureza.

Os saberes, conhecimentos e a cultura do campo, que faz parte do camponês, precisam adentrar os espaços escolares, valorizando o protagonismo desses sujeitos cognoscentes na construção do conhecimento. Pois, como destaca Morin (2011, p.22),

[...] a cultura está nos espíritos, vive nos espíritos, os quais estão na cultura, vivem na cultura. Meu espírito conhece através da minha cultura, mas, em um certo sentido, a minha cultura conhece através do meu espírito.

³ Teoria desenvolvida por Gaston Pineau e Galvani e, se refere aos diferentes níveis de consciência, cuja formação dos sujeitos é conduzida pelos processos que ocorre pelo pólo hetero (as influências das relações familiares, da comunidade, da cultura), pelo pólo eco (influências do meio natural, clima, vegetação, etc.) e a tomada de consciência sobre a ação de si sobre si mesmo, sobre seu próprio conhecimento, a autoformação. Então, a Teoria Tripolar é constituída por três pólos: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação (GALVANI, 2002).

Por isso, é necessário resgatar e efetivar a proposta de educação do campo em um viés inclusivo que, segundo Ribeiro (2013), Arroyo, Caldart e Molina (2011), compreende uma educação a partir dos saberes, conhecimentos, arte, linguagem, vivências, cultura dos diferentes povos camponeses, e sua relação com o meio, a natureza. Ou seja, trata-se de uma educação que ultrapassa os muros escolares, estabelecendo uma relação estreita com a comunidade, constituindo diversos espaços simbólicos cheios de significados e repletos de emoções importante para a ação formativa do sujeito camponês.

De modo, a contribuir para que a escola não mais reproduza e, conseqüentemente, aprofunde a relação de exterioridade do sujeito com a natureza, estando embasada em uma visão econômica, capitalista, baseada na exploração, dos corpos (seres humanos) e do meio (os recursos naturais), onde ainda persiste a exclusão.

No que consiste a metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual, considera as relações entre os sujeitos e o mundo. Assim, o desenvolvimento toma como base o método antimétodo que, conforme Morin (2015), consiste numa forma do pesquisador desenvolver o pensamento da complexidade ao transformar os conhecimentos da complexidade. Nesse sentido, Suanno (2015) compreende o método antimétodo como o método da complexidade guiado pelos operadores cognitivos da complexidade de Morin, “que precisa ser convertido em estratégia a ser criada, construída, pensada pelo pesquisador com viés multidimensional, multireferencial, autorreferencial, interativo, reflexivo, dialógico e integrador” (SUANNO, 2015, p. 97).

No que se refere ao tipo de pesquisa, essa pesquisa teve influências da pesquisa-ação existencial de Barbier (BARBIER, 2007), na qual, suas características consideram e encontram-se presentes nas emergências que surgem diante das teias de relações que se auto-eco-organizam continuamente devido à complexidade do mundo.

Destarte que os procedimentos de levantamento de dados utilizados foram a entrevista semiestrutura, a observação participante, o diário itinerante e as sessões reflexivas em um movimento espiralado.

Quanto a organização deste trabalho de pesquisa, a fim de garantir a sincronicidade de ideias, dividimos ele em cinco capítulos:

O primeiro apresenta o conceito da abordagem da ecoformação – a partir dos autores Pineau e Galvani – e da transdisciplinaridade, assim como as aproximações entre essas duas abordagens.

Quanto ao capítulo segundo, este trata das discussões teórica acerca do fenômeno da pesquisa, a formação continuada do professor camponês pensando a inclusão na escola do

campo. Assim, o capítulo está organizado em três tópicos: o primeiro compreende em uma leitura da proposta de educação do/no campo a partir da ecoformação e da transdisciplinaridade, o segundo expõe discussões em torno da modalidade da educação especial e a inclusão no contexto escolar do campo, destacando o contexto educacional do estado de Alagoas; e, no terceiro tópico focamos na formação continuada do professor para inclusão na educação do/no campo sob o olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade.

O terceiro capítulo, por sua vez, compreende no caminho trilhado. Isto é, a metodologia que possibilitou a obtenção e interpretação dos dados.

Enquanto o quarto capítulo, trata-se das interpretações dos dados da pesquisa, na qual foi apreendida a teia da relação existencial da professora Semente Crioula tomando como base sua história de vida, reflexões e suas ressignificações a respeito do (re)pensar a sua formação docente e práticas pedagógicas para a inclusão frente ao processo educacional camponês vivenciado, proporcionando a ética da religação e a reintrodução do sujeito cognoscente.

Por fim, o quinto capítulo compreende as considerações finais dessa dissertação, na qual, expõe as nossas considerações diante do desenvolvimento dessa pesquisa.

2 ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE: CONCEITO E APROXIMAÇÕES

Neste capítulo iremos apresentar o conceito de ecoformação e de transdisciplinaridade, e interligá-los, a fim de lançarmos uma forma de olhar sobre o fenômeno da pesquisa. Assim, esse capítulo encontra-se organizado em três tópicos: o primeiro tratará sobre o conceito de ecoformação, o segundo sobre o conceito de transdisciplinaridade e o terceiro se deterá em realizar uma relação entre os dois primeiros conceitos.

2.1 CONCEITUANDO A ECOFORMAÇÃO

Antes de adentrarmos no conceito de ecoformação é pertinente destacar que, essa abordagem faz parte de uma teoria tripolar, como já apontado na introdução, na qual considera que os sujeitos são constituído por três pólos de formação, que implica três níveis de análise: autoformação, heteroformação e ecoformação (PINEAU; PATRICK, 2005). Essa teoria tripolar de formação, conforme Pineau e Patrick (2005) e Galvani (2010), consiste em um triplo nível de consciência em um processo complexo que surge a partir dos relatos sobre si, os outros e as coisas, ou seja, auto-hetero-ecoformação. Essa teoria tripolar enfatiza a formação como processo vital e permanente em meio as interações e transformações dos sujeitos nas relações entre si, os outros e as coisas (GALVANI, 2012).

A autoformação, segundo Galvani (2010, p.07), possui um duplo movimento que se encontram entrelaçados, são eles: a retroação, na qual envolve “a consciência transformadora do ambiente físico e social pelo sujeito”; e, a recursão com “a consciência auto-reformadora do sujeito por si mesmo, sobre si mesmo” (tradução nossa)⁴. Nesse processo envolve a heteroformação e a ecoformação.

A heteroformação compreende nas relações sociais entre os diferentes sujeitos com suas diversas organizações da sociedade pertencente, incluindo as manifestações culturais, as influências herdadas da família, a educação e as ações formativas iniciais e continuadas (GALVANI, 2002).

Ecoformação, como conceito proposto pelo autor francês Gaston Pineau, surgiu do aprofundamento de estudos acerca da autoformação, por volta de 1980. Tal conceito, segundo Pineau e Galvani (2017), é baseado no princípio epistemológico da auto-eco-organização sistêmica desenvolvida por Edgar Morin.

⁴ “la concientización transformadora del medio ambiente físico y social por el sujeto (retroacción), y la concientización auto-reformadora del sujeto por sí mismo, sobre sí mismo (recursividad)” (GALVANI, 2012, p.07).

A auto-eco-organização, em Morin, compreende as múltiplas dependências entre o ecossistema e as informações culturais e socialmente construídas e acumuladas, para construção da nossa autonomia como indivíduos, isso, porque, de acordo com Morin (2015), nós conhecemos o mundo através das mensagens transmitidas ao cérebro pelos nossos sentidos, de modo, que a nossa mente se encontra no interior do mundo, e o mundo está no interior de nossa mente. Morin (2015, p.88) destaca que:

O princípio da auto-eco-formação tem valor hologramático: assim como a qualidade da imagem hologramática está ligada ao fato de que cada ponto possui a quase totalidade da informação do todo, do mesmo modo, de certa maneira, o todo, enquanto todo de que fazemos parte, está presente em nossa mente.

Nesse sentido, Morin, Ciurana e Motta (2003, p.36) destacam que “todo processo biológico necessita da energia e da informação do meio”, pois há uma múltipla dependência que possibilita a construção da nossa organização autônoma. Portanto, esse princípio designa a relação formativa vital entre sujeito e seu meio físico e social.

A ecoformação, estreitamente relacionada a autoformação e a heteroformação, refere-se às relações interdependentes entre os organismos e o ambiente, a restauração da relação entre o homem e seu ambiente natural, como iremos destacar mais adiante.

Tomando como base o princípio epistemológico da auto-eco-organização, Gaston Pineau, propondo o conceito de ecoformação, fundou e coordena o grupo de pesquisa intitulado “Grupo de Pesquisa em Ecoformação” (GREF), da Universidade François Rabelais de Tours na França.

O referido grupo tem como matriz cósmica os quatro elementos: ar, água, terra e fogo. Ao longo dos anos o GREF realizou diversas pesquisas ecoformadoras, polinizando a ecoformação, desde 1992⁵, em parceria com o Laboratório de Concepções Multirreferenciais Clínicas de Experiências e Educação Permanente da Universidade de Paris 8.

Também o GREF tem estabelecido um trabalho de colaboração e parceria entre grupos de pesquisa, da Universidade de Montreal (Québec), da Universidade de Lisboa e universidades da América Latina, incluindo algumas universidades do Brasil (PINEAU, BACHALART, 2005; SILVA, 2008).

O GREF tem como objetivo realizar estudos a fim de investigar formas de transformar a miséria da vida cotidiana, causada pelo uso puramente utilitário dos elementos (ar, água, terra e fogo), em uma consciência das ligações entre os gestos diários e seus ambientes globais

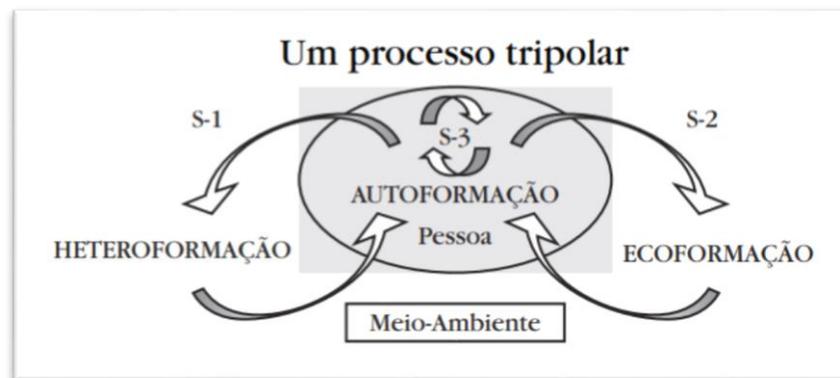
⁵ Ano em que o GREF se consolidou.

visando atualizar o potencial ecoformador do uso dos elementos já referidos (GALVANI, 2005).

Isso posto, salientamos que não é pretensão deste trabalho de pesquisa explorar as produções realizadas pelo GREF⁶, pois, este tópico tem como objetivo tratar do conceito de ecoformação, advindo dos esforços dos pesquisadores Gaston Pineau e Pascal Galvani, considerados os principais precursores da ecoformação.

A ecoformação, segundo Pineau e Bachelart (2005), segue o caminho complexo para fazer parte do desenvolvimento de uma teoria tripolar de formação: autoformação (para si), heteroformação (os outros) e ecoformação (as coisas). A ecoformação é um dos três principais pólos que pilotam o processo tripolar de formação, os quais estão imbricados, como podemos observar no esquema construído por Galvani (2002, p.96):

Figura 1: Processo tripolar de formação



Fonte: Galvani (2002, p.96)

Descrição da imagem: imagem ilustrativa do processo tripolar de formação, na qual possui o título um processo tripolar destacado em negrito localizado acima, no centro tem um retângulo de cor cinza, dentro do retângulo tem um círculo. No círculo tem S-3, em cima e embaixo de S-3 tem setas curvas, essas duas setas representam um movimento circular no sentido horário. Dentro do círculo e abaixo de S-3 com suas setas, tem o nome autoformação com letras em caixa alta, abaixo do nome autoformação tem o nome pessoa também dentro do círculo. Fora do círculo e do retângulo no lado direito tem o nome ecoformação com letras em caixa alta e acima do nome ecoformação tem S-2. Também do lado direito tem na parte superior do nome ecoformação uma seta curvada, saindo de dentro do círculo do nome autoformação apontando para ecoformação e, embaixo do nome ecoformação tem outra seta curvada saindo da ecoformação e apontando para a autorformação, essas duas setas representa um movimento circular no sentido horário. Fora do círculo no retângulo no lado esquerdo tem o nome heteroformação com letras em caixa alta e, acima do nome heteroformação tem S-1. Também do lado esquerdo tem na parte superior do nome heteroformação uma seta curvada, saindo de dentro do círculo do nome autoformação apontando para heteroformação e, embaixo do nome heteroformação tem outra seta curvada saindo da heteroformação e apontando para a autorformação, essas duas setas representa um movimento circular no sentido horário. Abaixo do círculo no retângulo há um retângulo menor com o nome Meio-ambiente.

⁶ O GREF realizou diversas pesquisas e, no que se refere a polinização da ecoformação a partir de sua matriz cósmica, nos quatro elementos, Gaston Pineau por e-mail expõe que produziu o texto “Le Groupe de Recherche sur l’Écoformation (GREF) et as collection comme moyen de pollinisation écoformative” a ser publicado no Livro “Ecoformação e polinização para escolas criativas: um novo olhar” organizado por Vera Lucia Simão e Vera Lucia de Souza e Sylva. Tal livro estava previsto a publicação no ano de 2020, mas, diante da pandemia, sua publicação será neste ano de 2021. Essas, informações foram obtidas por e-mail em contato com Gaston Pineau e Vera Lucia Simão.

Esse processo tripolar é a forma como é concebida a autoformação, enquanto componente da formação (GALVANI, 2002). Pois, para Galvani (2018), a autoformação emerge de uma reflexão sobre o que nos formou, envolve entender como a interação, a relação permanente com o meio físico, social, natural nos forma e nos transforma.

No esquema acima posto, Galvani (2002) representa a autoformação em três processos conduzidos pelo sujeito:

Os processos S.1 e S.2 simbolizam as tomadas de consciência e as retroações da pessoa sobre as influências físicas e sociais recebidas. Essas assimilações formadoras correspondem ao conceito de acoplamentos estruturais de Varela⁷. O processo S.3 simboliza a tomada de consciência do sujeito sobre seu próprio funcionamento, que Varela chama de fechamento operacional. Essas três dinâmicas de autoformação são processos de tomada de consciência e de retroação da autos sobre si mesma e sobre suas interações com o meio ambiente físico e social. Essas retroações e tomadas de consciência são indissociáveis das interações que as fizeram nascer. A autoformação é um processo paradoxal que se alimenta de suas dependências. Ela é constituída pela tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas (GALVANI, 2002, p.97).

O processo S.1 envolve a autoformação (com seu duplo movimento – ação de si, sobre si mesmo) e a retroação sobre as influências da heteroformação. A heteroformação, que possui o pólo hetero que conduz a formação, é definida pelo meio ambiente cultural, ou seja, pelas influências sociais no contexto familiar, escolar e de comunidade, com suas relações culturais (GALVANI, 2002; 2007).

Já, o processo S.2 compreende na autoformação (com seu duplo movimento – ação de si, sobre si mesmo) e de retroação com a ecoformação (natural - ecologização) (GALVANI, 2007). Deste movimento constitui-se então a auto-ecoformação que, Pineau e Galvani (2017) enfatiza como um foco organizacional duplo interativo, no qual, há uma relação entre o que está interno e externo ao ser, interno (auto), externo (eco).

Sobre a ecoformação - na qual o pólo eco é que conduz a formação - Galvani (2002) destaca que é composta das influências do ambiente natural com suas variações climáticas e os diversos ambientes físicos (desertos, florestas, campo, cidade, etc.) que produz influência nas experiências vividas pelos sujeitos, no imaginário de cada um e nas culturas humanas como um todo. Essas influências também remetem as interações físico-corporais e a dimensão simbólica.

Nessas influências na composição da ecoformação estão presentes os quatro elementos (ar, água, terra e fogo) e, esses quatro elementos são importantes, segundo Pineau e Galvani

⁷ Francisco J. Varela, biólogo e filósofo chileno que desenvolveu a teoria da autopoiese junto com Humberto Maturana.

(2017), para compreender o universo e a formação humana. Isso, porque os quatro elementos constituem a chave da relação mais elementar entre o humano e o meio ambiente, são a matriz elementar cósmica das grandes tradições culturais remontados para entender a formação da vida. Esses elementos também são os principais vetores dos problemas ambientais (SILVA, 2008; GALVANI, 2017).

Os quatro elementos, de acordo com Pineau e Bachelard (2005, p.28):

Constituem a matéria prima das trocas fisiológicas vitais do organismo com o meio ambiente, a base energética essencial dos gestos que garantem a leveza diária... e ao mesmo tempo se estendem a todo o planeta. Eles estão, portanto, ao alcance de todos e em todo o mundo” (Tradução nossa).⁸

Mas, o uso meramente utilitário desses elementos, segundo Pineau e Bachelard (2005), proporciona a miséria da vida, com diversas crises ecológicas, econômicas e sociais, pois, gera um desgaste do organismo, tornando-o automatizado e objetificado, cuja consciência da pessoa embota e entorpece. Assim, Galvani (2010) chama a atenção para necessidade do desenvolvimento de novas relações com o meio ambiente que sejam ecoformadoras.

Dar ênfase à ecoformação não é desconsiderar a autoformação e a heteroformação, mas compreendê-la intrinsecamente nessa relação auto-hetero-ecoformadora. Esses prefixos - ou, como dito acima: esses pólos - que conduzem a formação, não têm como pretensão escolher de imediato o que mais prepondera enquanto incubência no processo de formação, se é o social ou o indivíduo; a cultura ou a natureza. Eles visam estudos que envolvem as diferentes influências e manifestações da dinâmica da vida que – com suas diversas formas físicas, social, naturais, linguísticas – possibilitam que a relação auto-hetero-ecoformadora sejam trabalhadas em conjunto (PINEAU, 2003).

A primeira tarefa da ecoformação compreende em abrir espaços reflexivos e dialógicos para conscientizar sobre as novas práticas de relacionamento com o ambiente, permeadas pela relação de co-dependência entre as pessoas e o território, isto é, o meio ambiente natural (GALVANI, 2010); desconstruindo, desse modo, as relações de exterioridade com o mundo natural, desenvolvidas pela visão econômica dominante na cultura ocidental, onde o sujeito e meio ambiente (natural) são concebidos como objetos manipuláveis.

Ao se debruçar sobre os povos camponeses das localidades rurais do Brasil, observamos as influências da relação de exterioridade com o mundo natural, mesmo nas práticas de

⁸ “Ils constituent la matière première des échanges physiologiques vitaux de l’organisme avec l’environnement, la base énergétique essentielle des gestes assurant la vie quotidienne... et en même temps, ils s’étendent à la planète entière. Ils sont donc à la portée de chacun et à la grandeur du monde. (PINEAU; BACHELARD, 2005, p.28)

agricultura e de subsistências desses povos necessitem de uma relação de intimidade, familiaridade, ligação com a natureza. Isso ocorre, segundo Arroyo (2012), devido a doutrina socioeconômica neoliberal que valoriza a economia da e para a classe dominante.

Essas influências da relação de exterioridades também estão presentes na educação escolar que, segundo Borges e Silva (2012, p.209) historicamente vem sendo trabalhada como instrumento a serviço do capital, formando mão de obra a ser explorada pelas grandes empresas. Nesse sentido, a educação escolar é reduzida ao mero domínio das competências e habilidades para o mercado, cujo saberes são segmentados e desvinculados da realidade social dos sujeitos.

A relação de exterioridade com o mundo natural, no contexto escolar do campo, concebe o camponês como objeto manipulável, afastando-o da terra, de si, de sua cultura, desconsiderando seus conhecimentos, inferiorizando-o e marginalizando sua forma de subsistência, advindo da agricultura camponesa que é familiar.

A agricultura camponesa baseia-se nos princípios da agroecologia que vai de encontro com a valorização e aproximação dos saberes de uma ecoformação, que segundo Galvani (2005) consiste na escuta paciente da natureza, os outros e a si mesmo, respeitando o saber, esperar o tempo certo, de nos perceber como parte da natureza e como parte dela respeitar e preservá-la para valorizar e preservar a vida.

Nesse intento, o olhar da ecoformação sobre o campo e o camponês possibilita estimular o desenvolvimento de estratégias no contexto escolar para valorização da relação entre o camponês e seu território, a comunidade pertencente – religá-lo a natureza. Deste modo, o camponês é colocado como protagonista do processo de desenvolvimento da aprendizagem escolar, ao valorizar nos espaços escolares suas vivências, saberes, conhecimentos, relações e experiências com e na natureza, de modo a trabalhar a formação do sujeito tendo uma visão de si, enquanto camponês para pensar o mundo desde o lugar onde vive.

Nesse sentido, a escola serve, conforme Moraes (2020. p.16), como “um dos instrumentos mais importantes para se restaurar valores e possibilitar novas formas de inserção social, de promover a ética da solidariedade, da responsabilidade e do compromisso”, com relações ecoformadoras.

Essa forma de pensar a educação escolar dos povos do campo ultrapassa os muros escolares, desconsidera a segmentação dos saberes, passando a ser ocupada pelos camponeses, enquanto,

humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades, e os conflitos humanos para dentro do processo

pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta (CALDART, 2012, p.263).

Tal concepção de educação reconhece que tudo está interconectado, as diversas dimensões da vida, do humano e os diferentes saberes, compreendendo também em princípios educativos a partir da perspectiva da transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade é um movimento de transição paradigmática, um novo modo de pensamento e de ação para tratar os problemas sociais pois, de acordo com Batalloso e Moraes (2015, p. 57):

a transdisciplinaridade, impulsora do pensamento ecologizado, ajuda-nos a romper com o paradigma da fragmentação, da disjunção, da separatividade, que até hoje vem provocando cortes no tecido complexo constitutivo do real, ao isolar as disciplinas, ao fragmentar o pensamento humano e a ciência.

Ao considerar a importância de entender a transdisciplinaridade nessa pesquisa, no próximo tópico apresentaremos um breve conceito a partir de Nicolescu e Morin. Nos deteremos nestes dois teóricos por dois motivos: Nicolescu aprofundou seus estudos, investigação e exploração da transdisciplinaridade e, escreveu o Manifesto da Transdisciplinaridade; enquanto que Morin é um dos principais apoiadores desse movimento, sendo um pesquisador que se dedicou a complexidade, um dos pilares da transdisciplinaridade, além, de ser co-relator da Carta da Transdisciplinaridade de (1994), junto com Nasarab Nicolescu e Lima de Freitas. Também Morin é fundador do centro de estudos transdisciplinares da Escola de Estudos Superiores em Ciências Sociais.

2.2 BREVE DIÁLOGO SOBRE TRANSDISCIPLINARIDADE

O termo transdisciplinaridade teve diversas variações, mas foram Nicolescu e Morin juntamente com Freitas que elaboraram a Carta da Transdisciplinaridade, gerada a partir do I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade realizado em Portugal, e organizado pelo Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET)⁹ em parceria com a UNESCO (ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVAREZ, 2005).

A Carta da Transdisciplinaridade é composta por 14 artigos que evidenciam a contribuição na definição do conceito da transdisciplinaridade e de suas bases teórico-epistemológicas, além de fornecer subsídios para definição de uma metodologia transdisciplinar.

⁹ Este centro foi fundado por Nicolescu em 1987 e, possui vários membros de diversos países (cientistas, filósofos e humanistas). (ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVAREZ, 2005).

Dos 14 artigos podemos destacar que: no artigo 1 enfatiza que o ser humano não pode ser reduzido a uma definição, nem as estruturas formais; no artigo 2 há o reconhecimento dos níveis de realidade, destacando a impossibilidade de situar no campo da transdisciplinaridade um único nível de realidade; no artigo 3 destaca a complementaridade da abordagem disciplinar, pois a transdisciplinaridade procura a abertura entre as disciplinas ao que as une e as ultrapassa, não sua negação; no artigo 4 expõe sobre a racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a realidade, incluindo os sujeitos; no artigo 5 destaca que a transdisciplinaridade ultrapassa o campo das ciências exatas por ser aberta e dialogar com os diversos campos de conhecimentos das ciências humanas; no artigo 6 enfatiza o caráter multirreferencial e multidimensional da transdisciplinaridade; no artigo 7 aponta o que a transdisciplinaridade não é; no artigo 8 expõe a terra como pátria e o ser humano com sua dignidade sendo de ordem cósmica e planetária; no artigo 9 há o esclarecimento da atitude aberta da transdisciplinaridade referente a mitos, religiões, etc.; no artigo 10 destaca a transculturalidade da transdisciplinaridade considerando que ela não privilegia uma cultura em detrimento da outra; no artigo 11 destaca a importância da contextualização e considera o papel da intuição, da imaginação, de todo o ser; no artigo 12 fala sobre uma economia transdisciplinar; no artigo 13 enfatiza a importância da ética e da necessidade do diálogo, de um saber compartilhado; e, no artigo 14 destaca sobre o rigor, a abertura e a tolerância, o rigor na argumentação contemplando todos os dados, a abertura para aceitar o desconhecido, imprevisto, inesperado e a tolerância as ideias contrárias.

Apesar das contribuições de Morin na supracitada carta, esse autor dedicou-se aos estudos de um dos pilares constituintes da transdisciplinaridade, a complexidade. Enquanto Nicolescu sistematizou o conceito de transdisciplinaridade e escreveu o Manifesto da Transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade como abordagem apresentada por Nicolescu (1999), compreende no que está entre, através e além das disciplinas. Nesse sentido, a transdisciplinaridade não desconsidera as disciplinas, ela procura a abertura entre as disciplinas ao mesmo tempo que as une e as ultrapassa e, por objetivar a unidade do conhecimento na compreensão do mundo em que vivemos, ela tem interesse pelo movimento oriundo da ação dos diferentes níveis de realidade que se dão de forma sincrônica (NICOLESCU, 1999).

A transdisciplinaridade compreende em uma abordagem que se desenvolveu sob influência da lógica quântica e questiona a existência de uma única realidade defendida pela lógica clássica, ao passo que defende a existência de diferentes níveis de Realidades existente, na natureza e no nosso conhecimento sobre ela (NICOLESCU, 2005). A estrutura de totalidade desses níveis dispõe de uma estrutura complexa e, a passagem de um nível para outro ocorre

por meio da lógica do terceiro incluído que é uma lógica da complexidade, na qual, permite atravessar os diferentes campos do conhecimento de forma coerente (NICOLESCU, 2005; NICOLESCU, 2009).

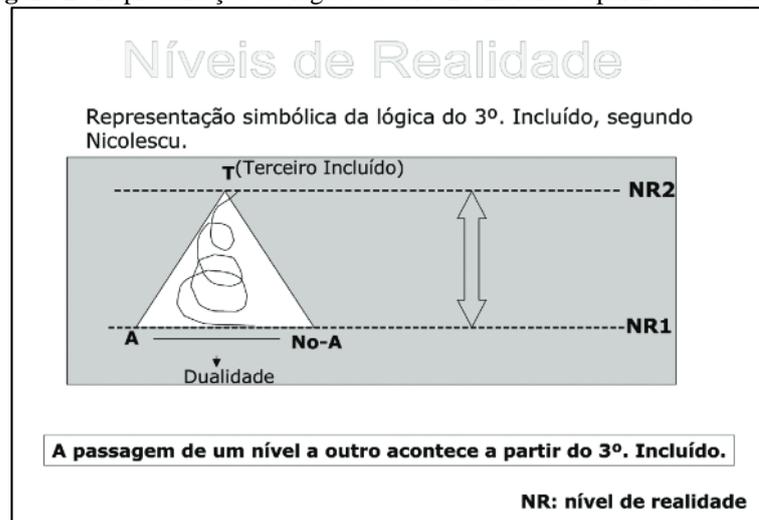
A realidade para Nicolescu (2009) é constituída de uma racionalidade múltipla que se encontra estruturada em níveis (níveis de realidade), na qual a passagem da nossa razão de um nível de realidade a outro é permitido pela lógica do terceiro incluído. Esses níveis de realidade se referem ao nosso nível de compreensão, sendo uma fusão do saber e do ser. Pois, ainda de acordo com o referido autor, a realidade é algo interior e exterior a nós, simultaneamente, por se modificar conforme nossas ações, sentimentos e pensamentos.

Na lógica do terceiro incluído existe três termos A e não-A que são os contrários (sim, não; certo, errado; etc. considerado na lógica clássica) e o terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A. Esse terceiro termo não existe na lógica clássica, ele faz parte da transdisciplinaridade. Os dois primeiros termos encontram-se em um mesmo nível de realidade, enquanto, que o terceiro termo T está situado em outro nível de realidade (NICOLESCU, 2009). Conforme o supracitado autor:

A Realidade comporta, segundo a abordagem transdisciplinar, um certo número de níveis. Dois níveis adjacentes estão ligados pela lógica do terceiro incluído, no sentido de que o estado T presente em um certo nível está ligado a um par de contraditórios (A, não-A) do nível imediatamente vizinho. O estado T opera a unificação dos contraditórios A e não-A, mas essa unificação é operada em um nível diferente daquele em que estão situados A e não-A. O axioma de não-contradição é respeitado neste processo. (NICOLESCU, 2009, p.05-06)

O terceiro incluído é um todo mais amplo provocado pela tensão dos contrários. A imagem elaborada por Moraes (2014) expõe a lógica do terceiro incluído a partir das explicações de Nicolescu.

Figura 2: Representação da lógica do terceiro incluído a partir de Nicolescu



Fonte: Moraes (2014, p.59)

Descrição da imagem: Imagem ilustrativa da lógica do terceiro incluído, nesta figura tem o título Níveis de realidade escrito com letras grandes da cor cinza, abaixo do título tem o subtítulo representação simbólica da lógica do terceiro incluído, segundo Nicolescu. Abaixo do referido subtítulo tem um retângulo na cor cinza e, dentro do retângulo há um triângulo branco, dentro do triângulo tem uma linha fazendo voltas circulares da base até o topo do triângulo. Na ponta superior do triângulo tem a letra T e do lado da letra entre parênteses o nome terceiro incluindo, ainda na ponta superior do triângulo há uma linha reta pontilhada e na horizontal, no final da linha pontilhada tem as letras e número NR2. Na parte inferior, a base do triângulo composta por duas pontas, na qual a ponta do lado esquerdo tem a letra A e ponta do lado direito tem No-A, entre os dois A e No-A nas pontas da base do triângulo tem uma linha reta na horizontal com uma seta pequena abaixo que aponta para o nome dualidade. Na base do triângulo também há uma linha reta pontilhada e no final da linha tem NR1. Entre as duas linhas horizontais, pontilhadas, do lado direito do triângulo tem uma seta na vertical apontando para ambas as linhas. Abaixo do retângulo de cor cinza tem outro retângulo branco com as seguintes palavras escritas dentro, a passagem de um nível a outro acontece a partir do terceiro incluído. Abaixo do segundo retângulo tem NR: nível de realidade.

A abordagem transdisciplinar, segundo Nicolescu (2000), envolve as relações entre global e local, local e global, onde a ação sobre o global repercute e modifica em aspecto local e, a ação sobre o local repercute e modifica em aspecto global. Esses dois aspectos compõem um único mundo multidimensional e multirreferencial, que é de pluralidade complexa.

Ainda conforme Nicolescu (2000) a transdisciplinaridade possui status de desvio, e atua em nome da visão do equilíbrio nas relações exteriores e interiores do ser humano.

A transdisciplinaridade é um conceito e uma metodologia para o pensar complexo na pesquisa e no ensino religando conhecimentos, saberes, práticas, culturas, sujeitos. O pensar complexo refere-se a uma teoria do conhecimento desenvolvida por Morin, a epistemologia da complexidade.

A complexidade consiste em uma epistemologia aberta que possibilita pensar as diversas relações existentes, as relações do mundo com o mundo, do ser com o ser, do ser em si (consigo) e do ser com o mundo e no mundo, como destacado na obra O Método de Edga Morin. Segundo Francelin (2005, p.107), a epistemologia da complexidade se constitui a partir de um conhecimento do conhecimento, ou seja, “um conhecimento que pensa e conhece os limites do próprio conhecimento”.

Essa epistemologia da complexidade ampla e aberta propõe também uma metodologia que considera as disciplinas, mas, que também atravessa as disciplinas e vai além delas, incluindo não só os saberes não disciplinares, mas as diferentes culturas, os diferentes níveis do sujeito e os diferentes níveis da realidade” (SOMMERMAN, 2011), sendo assim uma metodologia transdisciplinar.

A transdisciplinaridade para Morin (2014) é uma possibilidade de conceber o mundo na sua complexidade, de ter uma visão do mundo mais complexa, isso porque as disciplinas fechadas não possibilitam o entendimento do problema da vida. Por isso, de acordo com Morin (2014, p.138), ela precisa de “um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e

associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzir às unidades elementares e às leis gerais”.

Nesse sentido, Morin (2014) chama a atenção para a religação dos saberes, a importância de um saber contextualizado, no qual, desenvolve-se tomando como base as reflexões sobre os problemas advindos das condições culturais e sociais em que os sujeitos cognoscentes estão inseridos.

Na abordagem da transdisciplinaridade, a complexidade também está presente como um dos pilares da metodologia de uma pesquisa transdisciplinar que a constitui, possibilitando a compreensão dos sistemas e estruturas, assim como, do contexto social, a partir dos seus princípios guia. Sete princípios guias foram elaborados por Morin e seus colaboradores, sendo eles: os princípios sistêmico-organizacional, hologramático, retroativo, recursivo, dialógico, auto-eco-organização e re-introdução do sujeito cognoscente (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003); e, mais três princípios foram acrescentados por Moraes e Valente (2008), são eles: princípio ético, princípio ecológico da ação e princípio da enação.

Esses são os princípios guia, ou, operadores cognitivos para o pensar complexo posto por Morin, que envolve os aspectos metodológicos transdisciplinar. Tais princípios guias foram explicados com mais detalhe na metodologia e compreendem na base para compreensão e divulgação dos dados, por serem os “princípios captadores do real que unem os fatos, as coisas e os fenômenos e, ao mesmo tempo, distinguem, sem isolar ou separar, facilitando a compreensão daquilo que é tecido junto” (MORAES, 2019, p.107).

Além, da complexidade, a transdisciplinaridade possui mais dois pilares constitutivos, o terceiro incluindo e os níveis de realidade como já apontamos antes ao expor a abordagem da transdisciplinaridade a partir de Nicolescu. Eles compreendem os três pilares metodológicos da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2009).

Esses três pilares Nicolescu (2000) destaca como três aspectos fundamentais: rigor, abertura e tolerância, no qual, a atitude transdisciplinar está pautada. Tais aspectos fundamentais já estão presentes no artigo 14 da Carta da Transdisciplinaridade.

O rigor, segundo o referido autor, refere-se primeiramente ao rigor da linguagem mediante à argumentações a partir de conhecimentos vividos que estão externos e internos. E a linguagem transdisciplinaria deve traduzir tudo em palavras e ações.

Para Nicolescu (2000, p.87) “a linguagem transdisciplinar se fundamenta na inclusão do terceiro incluído, que se encontra sempre entre o “por quê” e o “como”, entre o “quem” e o “que”, é uma inclusão tanto teórica como experiencial”.

O rigor da transdisciplinaridade apesar de possui a mesma natureza do rigor científico, diferindo nas linguagens diferentes que possui, ainda pode ser considerada como aprofundamento do rigor científico por envolver as coisas, os seres e as relações com outros seres e as coisas (NICOLESCU, 2000).

Já abertura consiste na abertura entre um nível de conhecimento a outro nível de conhecimento, possibilitando questionar qualquer dogma, ideologia, sistema que inibi o pensamento. É a abertura a um novo tipo de conhecimento que é crítico e baseia-se em questionamentos contínuos diante de uma realidade mutável em contínuo movimento, cujas respostas são temporárias (NICOLESCU, 2000).

A tolerância, como aspecto fundamental da transdisciplinaridade, reconhece a diferença em um mesmo fenômeno, as ideias contrárias existentes (NICOLESCU, 2000).

Considerando que a transdisciplinaridade possui um vasto campo de investigação e prática, é interessante como destaca Nicolescu (2000) enfatizar que o grau de transdisciplinaridade vai sendo definido como menos ou mais completa a partir dos três pilares metodológicos mencionados anteriormente, os níveis de realidade, o terceiro incluído e a complexidade.

Destarte, a transdisciplinaridade, considerando os apontamentos de Pineau (2007), não é só considerar a existência e importância dos conhecimentos das disciplinas, entre as disciplinas, através e além das disciplinas na produção e transformação dos conhecimentos emergentes, ela também “implica um processo de reflexão da ação epistemológica do sujeito sobre a realidade e do próprio conhecimento” (p.16, tradução nossa)¹⁰.

Para Suanno (2015, p.114) “a transdisciplinaridade tem por desafio promover a reforma do pensamento e favorecer a metamorfose da sociedade, a fim de produzir transformações nas relações entre ser humano/conhecimento/cultura/natureza”. Ainda conforme a referida autora, essa abordagem “propõe um modo de conhecer e de produzir conhecimento, que religue conhecimentos entre, através e além das disciplinas, em uma perspectiva multirreferencial e multidimensional” (SUANNO, 2015, p.115).

Assim, a transdisciplinaridade consiste em um pressuposto epistemo-metodológico e, possui aproximações com a ecoformação como exposta no tópico abaixo.

2.3 APROXIMAÇÕES ENTRE ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE

¹⁰ “implica un proceso de reflexión de la acción epistemológica del sujeto sobre la realidad y del conocimiento mismo” (PINEAU, 2007, p.16)

A ecoformação, que considera diferentes níveis de interação entre pessoa e meio ambiente, devido à complexidade da vida, também se articula com as interações do sujeito consigo mesmo, com as culturas e a sociedade. Essas interações estão implicadas, como foi exposto na relação tripolar apresentada anteriormente. Por isso, a ecoformação necessita ser desenvolvida em uma abordagem transdisciplinar, pois, segundo Pineau (2007), a ação formativa da transdisciplinaridade, que compreende entre, através e além das disciplinas, articula a relação com as coisas, o mundo (ecoformação), além, da relação com os outros (heteroformação) e com nós mesmos (autoformação).

Assim, podemos enfatizar os apontamentos de Salles e Matos (2016, p.112), que destacam a origem da ecoformação “muito relacionada com a perspectiva da Transdisciplinaridade, no sentido de ser uma área de conhecimento já tratada à luz do paradigma da complexidade”.

A ecoformação e a transdisciplinaridade compreendem em um novo olhar sobre a produção de conhecimento, sobre a prática educativa na busca de uma cidadania planetária e, segundo Torre *et al.* (2008) e Moraes (2018), esses dois conceitos emergem vinculados ao paradigma ecossistêmico.

Considerando esse novo olhar a partir da ecoformação e da transdisciplinaridade é pertinente mencionar a existência de um documento chamado Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação, oriundo do I Congresso Internacional de Inovação Docente: Transdisciplinaridade e Ecoformação de 2007 em Barcelona. Este documento foi elaborado com a contribuição de diversos pesquisadores, professores e participantes¹¹, entre eles Edgar Morin e Gaston Pineau.

O Decálogo, segundo Torre *et al.* (2008), foi elaborado a partir da necessidade de colocar em práticas ideias e atitudes da nova visão transdisciplinar. O documento foi denominado de Decálogo “por tratar de dez dimensões ou projeções sobre a transdisciplinaridades, com suas problemáticas e estratégias de ação” (TORRE *et al.*, 2008, p.20-21). A ecoformação baseados nos estudos de Pineau e Galvani que, a considera uma forma de compreender as relações formadoras entre o homem e a natureza, está presente no decálogo na relação ecológica sustentável.

As dez dimensões, de acordo com Torre *et al.* (2008, p.19-20), são:

¹¹ Edgar Morin (CNRS, França), S. de la Torre (UB, Espanha), M. A. Pujol (UB, Espanha), R. D. Motta (CIUEM y IIPC, Argentina), Gaston Pineau (U. Tours, França), E. Roger Ciurana (U. Valladolid, Espanha), J. Tejada (UAB, Espanha), J. Mallart (UB, Espanha) T. Anguera (UB, Espanha), I. Fazenda (PUC/SP, Brasil), J. Bonil (UAB, Espanha), J. Lloveras (UPC, Espanha), F. Calvo (UB, Espanha), A. Aneas (UB, Espanha), C. Carreras (UB, Espanha), D. Millan (UB, Espanha), P. García González (OSCM, Espanha), G. Sanz (UB, Espanha).

1. Supostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do olhar transdisciplinar;
2. Projeção tecnicocientífica: o campo da religação dos saberes;
3. Projeção ecossistêmica e de meio ambiente: relação ecológica sustentável;
4. Projeção social: consequências de uma cidadania planetária;
5. Convivência e desenvolvimento humano sustentável: visão axiológica e de valores humanos;
6. Projeção das políticas trabalhistas e sociais: satisfação das necessidades humanas;
7. Projeção no âmbito da saúde e da qualidade de vida: em busca da felicidade;
8. Projeção das reformas educativas: formar cidadãos na sociedade do conhecimento;
9. Projeção da educação: responder a uma formação integradora, sustentável e feliz;
10. Projeção das organizações no estado de bem-estar: auto-organização de dimensões ética e social.

Ainda conforme os referidos autores ao considerar a dimensão 3, desse decálogo, destaca que “uma das considerações mais importante do olhar da transdisciplinaridade é a conexão entre o ser humano e o resto dos seres vivos e a natureza” (TORRE *et al.*, 2008, p.28). Nela estão presentes as aproximações entre a ecoformação e a transdisciplinaridade, tendo o meio ambiente como espaço de encontro dos múltiplos saberes.

Para uma educação transdisciplinar é necessário envolver o contexto de vivência dos sujeitos, transpondo os limites abstratos das disciplinas, onde o professor precisa de uma formação que proporcione aprender a dialogar com outros campos do conhecimento.

No processo educacional a transdisciplinaridade torna-se imprescindível porque além de visar a conexão entre a universidade e o contexto social, para Nicolescu (2000), ela evidencia o sujeito como protagonista que reconhece a si mesmo e se percebe como parte constituinte do outro, e o outro como parte constituinte de si. Trata-se de uma aprendizagem permanente que se dá ao longo da vida, em meio a relação consigo mesmo, com os outros e as coisas, nesse sentido, ela se aproxima da ecoformação.

A educação transdisciplinar não se restringe às instituições escolares, ela deve realizar-se em todos os espaços onde se dá a relação entre os sujeitos e o mundo (NICOLESCU, 2000). Uma relação que ocorre ao longo da vida, e a escola inclui-se também como espaço que está implicada à comunidade, à sociedade, seja da pré-escola à universidade.

Ao pensar na educação escolar, diante de todos os apontamentos teóricos do olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade é possível adentrar nas discussões em torno da inclusão na educação do/no campo. Pois, a inclusão, conforme Orrú (2017), não se limita a conhecimentos escolares, ela requer espaços de aprendizagens plurais com a relação entre os diversos saberes, onde o processo de desenvolvimento da aprendizagem é constituído pelos próprios sujeitos cognoscentes e suas relações com o mundo, os outros. Assim, como já aponta a ecoformação e a transdisciplinaridade.

Mas, para pensar na inclusão na educação do/no campo é pertinente considerar a formação dos professores, pois para uma cidadania planetária é preciso que os professores proporcionem uma educação cidadã disposta de competências do seu entorno, da relação com a comunidade a natureza, se reconheça enquanto camponês pertencente e vivente daquela comunidade camponesa.

Assim, compreendendo o conceito de ecoformação e transdisciplinaridade, e as aproximações entre eles, a partir dos autores antepostos, no próximo capítulo trataremos sobre essas abordagens relacionadas ao fenômeno da pesquisa que compreende a inclusão na Educação do/no Campo, focando na formação continuada da professora camponesa para pensar a inclusão em uma turma multisseriada de uma escola do campo.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR CAMPONÊS: UM BREVE OLHAR A PARTIR DA ECOFORMAÇÃO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Dando continuidade à discussão teórica, neste capítulo adentramos no fenômeno da pesquisa, cuja estrutura está organizado em três tópicos: o primeiro apresenta a proposta da educação do/no campo e as aproximações com a ecoformação e a transdisciplinaridade; o segundo tópico expõe discussões acerca da educação especial/inclusiva e sua importância no contexto da educação do/no campo com destaque ao Estado de Alagoa; e, por fim, o terceiro tópico foca na formação continuada do professor camponês visando a inclusão na educação do/no campo sob o olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade, conforme os conceitos apresentados anteriormente.

3.1 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO PARA O SÉCULO XXI: APROXIMAÇÕES COM A ECOFORMAÇÃO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Neste estudo teórico não iremos expor sobre o histórico da educação nas localidades rurais do Brasil até chegar ao cenário atual do século XXI, pois teóricos como Ferreira e Brandão (2011) e Pires (2012) e outros já o fizeram com maestria.

Por isso, nos debruçaremos apenas sobre a proposta de educação do/no campo que foi se configurando no final do século XX, fazendo uma leitura dessa proposta com base na ecoformação e na transdisciplinaridade.

Entretanto, para falar da proposta de educação do/no campo, é pertinente destacar que esta foi se configurando por meio das lutas dos movimentos sociais do campo – Movimento Mulheres Campesinas (MMC); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), entre outros –, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, na luta pela terra, compreende a primeira condição na busca dos demais direitos, considerando que a terra para os camponeses é a fonte de vida (VILHENA JÚNIOR; MOURÃO, 2012).

No campo, a luta pela terra é uma constante porque, segundo Alentejano (2012), no Brasil a terra encontra-se concentrada nas mãos de uma pequena minoria compreendida nos grandes proprietários de terra, empresários rurais e do agronegócio, que considera a terra como sinônimo de poder e riqueza.

No sentido contrário, os movimentos sociais defendem um campo que tenha produção diversificada para um mercado interno, realizado por um trabalho familiar cuja terra esteja distribuída formando comunidades campesinas, que possuem suas sementes, alimentos

saudáveis e que preserve a biodiversidade (GÖRGEN, 2012; ZEN, FERREIRA, 2012; FERNANDES, 2012).

Tais aspectos são compreendidos na ciência da agroecologia. Esta ciência, por meio de suas investigações, busca fornecer “as bases para desenhar e manejar os agroecossistemas, a fim de que sejam produtivos e sustentáveis” (MONTEIRO, 2012, p.66) para a garantia da qualidade de vida no planeta com alimentos saudáveis, plantas medicinais, água, ar puro e paisagens naturais protegidas. Para tal, a ciência da agroecologia visa aplicar os princípios da ecologia na agricultura.

Desta forma, a partir das lutas dos movimentos sociais do campo pela terra, também foi se constituindo a proposta de educação do/no campo, que consiste em um projeto de educação cujos trabalhadores e trabalhadoras camponeses, assim como suas organizações sociais, são postos como protagonistas no processo de desenvolvimento da aprendizagem (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Essa nova proposta educacional para a população do campo foi sendo desenvolvida a partir da abertura proporcionada pelos Artigos 23 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN/96 (BRASIL, 1996).

O Artigo 23 prevê como pode ser organizada a educação básica, além de assegurar no 2º parágrafo que o calendário escolar pode ser adequado de acordo com as peculiaridades locais, seja por fatores climáticos ou econômicos, respeitando o número de horas letivas; enquanto que o Artigo 28 trata sobre a educação do/no campo, se referindo a oferta da educação básica, às adaptações que devem ser feitas nos conteúdos curriculares, nas metodologias, na organização escolar, visando contemplar a relação do sujeito-campo-natureza (BRASIL, 1996)¹².

Essa abertura proporcionada pela LDBEN/96 possibilitou, segundo Pires (2012), que os movimentos sociais e outras organizações sem cunho governamental se articulassem na luta por uma educação do/no campo que valorize e fortaleça os conhecimentos, culturas e valores das diversas comunidades camponesas, sendo parte de um projeto de emancipação social, política e permeada por um desenvolvimento autossustentável.

Como resultado dessas lutas, ocorreu, em julho de 1997, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Este encontro foi considerado relevante por promover debates acerca da educação do/no campo. Tais debates serviram de preparação para a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, que ocorreu

¹²http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes.

entre os dias 27 e 31 de julho de 1998 na cidade de Luziânia-Go (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

De acordo com Pires (2012) e Fernandes, Cerioli, Caldart (2011) essa Conferência reafirmou o valor do campo e do camponês e a legitimidade das lutas por políticas públicas próprias e projetos educacionais específicos aos sujeitos do campo.

Vale ressaltar que foi também no ano de 1998 que o Governo Federal implantou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – 16 de abril de 1998 –, em parceria com os movimentos sociais do campo, universidades públicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Este programa possibilitou a educação na reforma agrária como parte da educação do/no campo.

Todavia, apesar da realização da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, Caldart (2012) destaca que a retomada da discussão sobre as questões referentes ao campo, a nível nacional, só ocorreu na década seguinte por causa de interesses capitalistas. Isto é, tendo como objetivo o Agronegócio, desconsiderando as questões dos movimentos sociais que defendiam a reforma agrária e a agricultura camponesa, até então marginalizada.

Segundo Caldart (2003) e Pires (2012) a agricultura camponesa consiste em famílias que sobrevivem na labuta da terra ocupando pequenas propriedades, onde a terra é tida como local de produção – de forma sustentável –, moradia e formação de cultura, enquanto que o agronegócio corresponde à produção em grande escala nas localidades rurais, ocupando uma enorme extensão de terra para fins lucrativos do mercado, sem sustentabilidade.

Como resultado do Agronegócio, segundo os autores já mencionados, os camponeses são excluídos do direito à terra e têm suas formas próprias de existir, alteradas.

Diante dos debates sobre educação do/no campo, e das lutas por políticas públicas, realizadas pelos camponeses organizados em movimentos sociais, foi sancionada, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 01 no dia 03 de Abril de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (PIRES, 2012; CALDART, 2012; QUEIROZ, 2011).

A educação do/no campo, segundo as referidas Diretrizes, compreende uma proposta educacional que se desenvolve no local onde reside o sujeito, tendo como base a realidade campesina, ou seja, a valorização da cultura, da vivência, e que esteja atenta às necessidades específicas dos indivíduos campesinos. É uma educação **dos** camponeses, não uma educação **para** os camponeses, nem apenas **com** os camponeses, como enfatiza Caldart (2012).

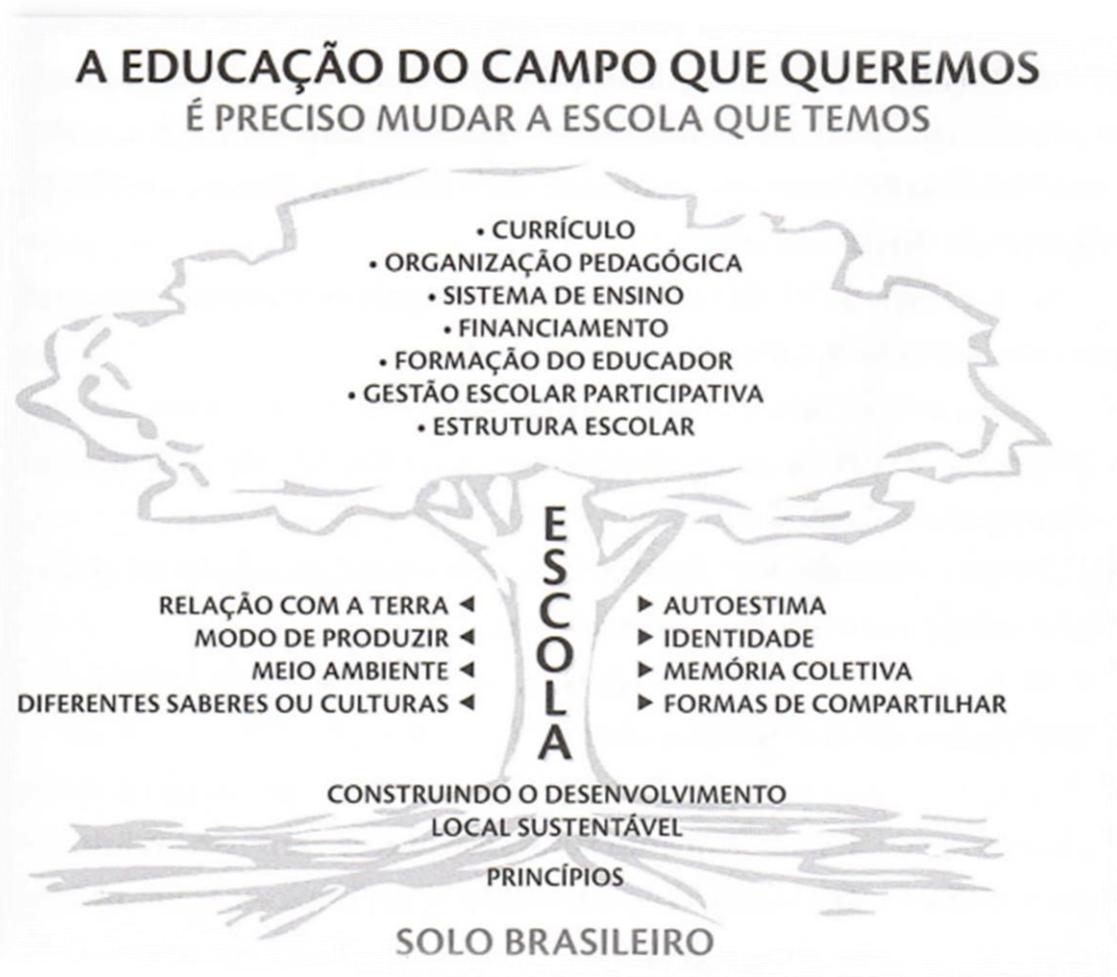
Com isso, Dutra (2016, p.1422) destaca que a “Educação do/no Campo se apresenta como uma proposta que vem desconstruir a visão restrita da produtividade e ampliar uma proposta de campo como um espaço de vida”. Isso ao buscar retomar uma escola formadora de

sujeitos sociais do campo, com vista a fortalecê-los e reconhecê-los como produtores de suas histórias, seus trabalhos, seus saberes, suas culturas, seus jeitos de serem e interagirem com a natureza (CALDART, 2003).

Nesse intento, Carvalho (2016) e Borges e Silva (2012) destacam que a educação do/no campo deve ser pensada e desenvolvida conjuntamente com os sujeitos sociais do campo, sendo constituída por meio de uma construção coletiva, democrática e contextualizada. Buscando a valorização dos diferentes saberes, ao dialogar com os conhecimentos que envolvem a terra, o modo de produção, o meio ambiente e as culturas existentes, atendendo às situações reais dos sujeitos cognoscentes campestres (BORGES; SILVA, 2012).

A partir da analogia de Silva (2005), que compara a estrutura da educação do/no campo com a de uma árvore, Borges e Silva (2012), para fins de tratar da mesma temática, elaboraram a seguinte ilustração:

Figura 3: Analogia da árvore com a concepção e os princípios da educação do/no campo



Fonte: Borges e Silva (2012, p.217)

Descrição da imagem: Imagem ilustrativa, na qual a parte superior tem o título educação do campo que queremos é preciso mudar a escola que temos. Abaixo do título tem o desenho de uma árvore, nessa árvore abaixo do desenho das raízes tem o nome solo brasileiro e letras caixa alta na com cinza. Em cima do desenho das raízes da árvore tem os nomes construindo o desenvolvimento sustentável, princípio. Subindo para o caule, dentro dele tem o nome

escola escrito na vertical em letras caixa alta e negrito. Do lado direito do caule tem as palavras uma abaixo da outra: autoestima, identidade, memória coletiva, formas de compartilhar. Do lado esquerdo do caule tem as palavras ainda uma abaixo da outra: relação com a terra, modo de produzir, meio ambiente e diferentes saberes ou culturas. E, na copa da árvore tem os nomes currículo, organização pedagógica, sistema de ensino, financiamento, formação de educador, gestão escolar participativa e estrutura escolar.

Conforme explicação de Silva (2005) e Borges e Silva (2012), nessa analogia, as raízes que dão sustentação a árvore compreende os princípios¹³ da base de sustentação de todo processo de formação na educação do/no campo. Elas representam a base onde a escola do campo deve se edificar. Como podemos observar na figura, essas raízes estão fundamentadas nos princípios de construção do desenvolvimento local sustentável, na relação homem-natureza; são as raízes que tiram os nutrientes da terra (conhecimento) para o fortalecimento e produção de flores e frutos na escola.

No tronco, segundo Silva (2005) e Borges e Silva (2012), estão presentes os princípios que destacam a necessidade, na escola do campo, de ligação dos diferentes saberes dos camponeses na sua relação com a terra, com a natureza, com os diferentes saberes sociais e culturais, de modo a respeitá-los cultivando-o suas identidades.

E na copa da árvore os autores supracitados chamam a atenção para questões importantíssimas, como podemos observar na figura acima, entres ela a formação dos professores (SILVA, 2005; BORGES, SILVA, 2012).

Assim, considerando os apontamentos da proposta de educação do/no campo e a analogia apresentada é possível identificar as aproximações com os pressupostos da ecoformação. Isso, considerando que a base da educação do/no campo está sustentada por princípios da sustentabilidade, da relação com a terra, o meio ambiente e os diferentes saberes e culturas.

A terra que é elemento de grande importância para o camponês, na abordagem da ecoformação é compreendida como um dos quatro elementos cósmicos que, segundo Galvani (2010), é considerada como um organismo vivo que compreende na nossa casa, no nosso interior. A relação com ela nutre nossa identidade e compreende em uma relação entre o eu e o mundo (auto-ecoformação), pois, existimos através da cultura e do mundo, nos constituímos e somos transformados, em parte, na interação com a terra (a natureza) e suas formas, paisagens, animais, vegetações, climas (GALVANI, 2010).

¹³ Os princípios da educação do campo estão expostos no texto: BORGES, H. da S.; SILVA, H. B. da. Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Essa relação entre o sujeito e o mundo, auto-ecoformação, na proposta de educação do/no campo, está relacionada também nas discussões em torno do território. Pois, é no território que os sujeitos cognoscentes do campo se constituem enquanto camponeses e desenvolvem suas culturas campesinas e estabelece uma íntima relação com a natureza.

O território camponês é o lugar onde os povos do campo, ao construírem sua existência, vão construindo as diversidades culturais, já que o território é tido como um espaço de vida e desenvolvimento de cultura, além do estabelecimento da relação entre o sujeito e a natureza, o meio ambiente (FERNANDES, 2012). Os camponeses dispõem do território como espaço de direito para dignidade humana, tendo a terra como um bem para preservação da vida, na qual planta e colhe alimentos saudáveis como forma de subsistência.

A ecoformação, de acordo com Galvani (2005), nos mostra que estabelecemos relações especiais com determinados lugares, pois, há lugares que nos energizam, nos inspiram, nos chamam, tais como: beira mar, rios, matas, montanhas, desertos, entre outros.

O camponês se sente inspirado, energizado pelo lugar onde reside, pela natureza que o cerca. E, no Brasil, há uma grande diversidade de povos camponeses, tais como: seringueiros, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, sertanejos, pantaneiros, assentados, agricultores familiares, indígenas, acampados, entre outros, os quais, dispõem de diferentes saberes e culturas ao estabelecer relações especiais com esses lugares (FERREIRA; BRANDÃO, 2011). Além de serem transformados pelas interações com a terra, as paisagens, climas, plantas, animais da comunidade camponesa que fazem parte.

A proposta de educação do/no campo também se aproxima dos pressupostos da transdisciplinaridade, isso considerando os apontamentos de Bataloso e Moraes (2015, p.57) sobre transdisciplinaridade, na qual, explicam que:

O pensamento transdisciplinar na educação nos convida a reconectar os saberes valorizando tanto o conhecimento científico como a sabedoria humana. Ajuda-nos a romper com o velho dogma reducionista de explicação do real para perceber a complexidade entre o todo e as partes, entre conhecimento científico e o senso comum, entre as ciências, as artes e as tradições. É o pensamento transdisciplinar que nos permite conceber o ser humano como parte da natureza e como membro de uma comunidade de vida.

Esse pensamento transdisciplinar, se aproxima da proposta de educação do/no campo por ela não exigir um único modelo de escola do campo, devido a diversidade de povos camponeses, com diferentes saberes e culturas que devem adentrar os espaços escolares, transgredindo o modelo cartesiano de segmentação dos saberes, ultrapassando os limites das disciplinas e religando os diversos conhecimentos e considerando a multidimensionalidade dos sujeitos.

Diante do exposto, ao atentar-se à proposta de educação do/no campo, podemos perceber as aproximações com a ecoformação e a transdisciplinaridade, pois, como exposto acima, visa uma educação que se baseia na sustentabilidade, no meio ambiente, na valorização da relação sujeito cognoscente e o meio natural; além, de considerar as vivências dos sujeitos cognoscentes camponeses, seu desenvolvimento humano com sua multidimensionalidade no atendimento de suas demandas atuais que, encontra-se além do contexto escolar e das disciplinas e, inscreve-se em uma perspectiva complexa.

Uma das demandas atuais que também se inscreve em uma perspectiva complexa, é a da inclusão. A inclusão, principalmente, das pessoas com deficiência que, nas localidades camponesas do Brasil, são os excluídos dos excluídos, isso considerando que, segundo Ghedin (2012) e Carvalho (2016), os povos camponeses vivem à margem da sociedade como excluídos, marginalizados.

Assim, no próximo tópico discorreremos sobre a modalidade da educação especial na educação do/no campo, destacando a importância da inclusão na educação do/no campo; também serão descritas as situações das escolas camponesas do estado de Alagoas. Tal discussão se torna necessária por essa pesquisa focar na formação continuada de uma professora camponesa para pensar a inclusão em uma escola do campo do referido estado.

3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Nas localidades rurais do Brasil é inegável a existência de diferentes sujeitos – homossexuais, negros, pessoas com deficiência, etc. – residindo, participando e adquirindo diversos saberes na relação entre a comunidade e a natureza. Por isso, para pensar na educação do/no campo torna-se imprescindível também pensar em uma educação inclusiva.

Porém, antes de trazer uma discussão sobre inclusão é necessário falar do público da educação especial, devido às inúmeras barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência que ao longo dos anos vem proporcionando desvantagens e baixa expectativas nas diversas relações sociais (familiar, escolar, lazer, esportiva, etc.) desses sujeitos, além, de gerar injustiça social e vulnerabilidade (MANTOAN, 2019).

A Educação Especial, de acordo com Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), é uma modalidade de ensino que deve perpassar a educação básica, seja no campo ou na cidade, até o ensino superior assegurando aos alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação o acesso, a participação e o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, ao considerar a modalidade da educação especial na educação do/no campo, a partir dos estudos de Caiado e Meletti (2011), Jesus e Anjos (2017), Jesus, Vieira e Anjos (2018) e Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), podemos identificar uma linha abissal entre essas duas modalidades, inclusive nas pesquisas científicas das universidades.

Jesus, Vieira e Anjos (2018) chamam atenção para a invisibilidade da educação especial e da educação do/no campo no sistema educacional brasileiro, que proporciona o aumento da desigualdade e exclusão dessas modalidades, na qual silencia o aluno público da educação especial nas escolas do campo. Além, dos alunos dessas modalidades, conforme os referidos autores, ainda serem estigmatizados e marginalizados dentro do sistema educacional vigente no país.

Os supracitados autores também expõem dados do fechamento de inúmeras escolas do campo ao longo dos anos. O fechamento dessas escolas, segundo Jesus, Vieira e Anjos (2018), proporciona a precarização da escolarização dos alunos atendidos por elas, negando o direito dos alunos camponeses de estudar na comunidade em que vivem, ou, em uma comunidade próximo de onde moram. Sendo perceptível os “delineamentos de uma política de sucateamento das escolas do campo e de precarização da formação desses sujeitos que possuem por direito serem escolarizados próximo de onde moram” (JESUS; VIEIRA; ANJOS, 2018, p.377).

Outro ponto destacado por Jesus, Vieira e Anjos (2018), corroborado por Caiado e Meletti (2011), Jesus e Anjos (2017) e Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), compreende na invisibilidade das produções acadêmicas sobre a interface da educação especial e a educação do/no campo, diante do mapeamento da produção científica brasileira em teses, dissertações e artigos sobre o referido tema.

As pesquisas de mapeamento realizadas pelos referidos autores, os dados coletados apontam que nas áreas da educação especial e da educação do/no campo as políticas públicas ainda são assistencialistas, precárias e deficitárias. E, o descaso do Estado tem proporcionado uma dupla exclusão dos camponeses com deficiência, além, da nucleação de escolas do campo¹⁴, ausência de transportes acessíveis dentro dos parâmetros de segurança e, entre outras coisas, uma educação escolar baseada no sistema social vigente, de hierarquização e segmentação dos saberes desvinculada da realidade social dos camponeses.

¹⁴ O processo de nucleação escolar, segundo Tavares (2019, p.65-66), “trata-se de fechamento de escolas em zonas rurais, consideradas escolas isoladas, que tem ocasionado o remanejamento de alunos destes centros de ensino para outras escolas mais próximas de comunidades rurais mais desenvolvidas ou para escolas localizadas em centros urbanos”.

As pessoas com deficiência, público da modalidade da educação especial, segundo Faustino e Orrú (2019), tiveram ao longo da história tratamento diferentes que influenciaram na forma como eles eram e são vistos socialmente e, também no processo de escolarização, formação escolar. As referidas autoras constataram que:

o tratamento conferido à pessoa com deficiência passa gradativamente de um cenário místico e religiosa, passando pela imperceptibilidade do sujeito enquanto um ser social e logo após, por considerar a deficiência como uma doença, a qual devem ser dispensados esforços para se curar o sujeito, busca-se a condição de normalidade socialmente estabelecida. Por último, a fase correspondente ao entendimento contemporâneo tem como base os princípios dos direitos humanos, onde se considera a pessoa com deficiência como titular de direitos e que o Estado e a sociedade civil estão incumbidos de remover e eliminar as barreiras que impeçam o pleno exercício desses direitos (FAUSTINO; ORRÚ, 2019, p.274).

Essas duas últimas formas de ver a pessoa com deficiência no contexto social – a deficiência como doença e a pessoa com deficiência como sujeito de direitos – são denominadas por Mantoan (2019) como modelo médico e modelo social, respectivamente.

O modelo médico, segundo Mantoan (2019, p.41):

Define níveis, graus de deficiência e estabelece as habilidades que as pessoas com deficiência podem adquirir, na escola, na vida social, como um todo, desconhecendo o gozo do direito de escolha de decisão da pessoa com deficiência, que constitui um ato discriminatório de diferenciação pela deficiência.

Trata-se de um modelo baseado no diagnóstico, que consiste em identificar códigos de doença e, com base nestes, orientar sobre como se deve fazer em cada caso; essa concepção de doença destaca as limitações presentes nos sujeitos – físicas, intelectuais, sensoriais – e desconsidera o fator social, as influências do meio, em todas as suas expressões. Isso acaba provocando desigualdades, exclusões e inferiorização (Mantoan 2019). Esse modelo possui forte influência na escola e na sociedade.

Já o modelo social que se opõe ao modelo médico, ainda conforme Mantoan (2019), concebe a pessoa com deficiência como sujeito de direito, com controle de sua vida como cidadão, fazendo suas escolhas, de modo que as limitações estão na sociedade e não nos sujeitos.

Essas mudanças no tratamento da pessoa com deficiência ao longo da história, de acordo com Faustino e Orrú (2019), estão diretamente relacionadas com os documentos legais referente a essa temática, isso em ordem cronológica.

No Brasil, o direito a uma educação de qualidade para todos foi postulado com a Constituição Federal de 1988 (CF 88). Mas, a inclusão como mote de discussão só ocorre na década de noventa, a partir de dois documentos considerados de grande relevância, a saber: A

Declaração de Jomtien, documento resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu no ano de 1990, na Tailândia; e a Declaração de Salamanca, oriunda da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na cidade de Salamanca em 1994, na Espanha.

Porém, apesar de a Carta Magna do país, ainda nos anos oitenta, já abordar a questão do direito da pessoa com deficiência estudar em escolas regulares, a política de educação inclusiva começou a ser difundida no Brasil, de fato, após a Declaração de Salamanca, documento este cujo Brasil foi signatário.

Assim, na busca de corroborar com a prática da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil, foram regidos várias leis e documentos, tais como: a Lei 10.098/2000 que trata sobre a acessibilidade da pessoa com deficiência; Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008; Decreto Nº. 6.571/2008 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência /ONU - Ratificada pelo Decreto Nº. 6.949/2009; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução - Nº. 4 CNE/ CEB 2009; e, mais recentemente, em 2015, foi criado o Estatuto da Pessoa com Deficiência que rege sobre a garantia da equidade de condições, direitos e liberdades com vista à inclusão social da pessoa com deficiência.

A partir desses aportes legais, concordamos com Mantoan (2019) ao destacar que a educação especial tem a possibilidade de questionar seus rumos ao ter as diretrizes de sua política fincada na educação inclusiva.

A inclusão, de acordo com Camargo (2017) e, Alves, Pereira Filho e Leite (2019), deve ser uma prática social, presente desde os espaços físicos, até na atitude e na forma de perceber o mundo, os outros e a si mesmo, compreendendo que a diversidade de identidade e a diferença são uma vantagem, pois, favorecem relações de solidariedade, compreensão, escuta sensível, diálogo e colaboração.

Como aponta Mantoan (2019) a diferença é uma noção de fundo da inclusão, na qual, somos todos diferentes, somos seres singulares em constante processo de formação, transformação, um vir-a-ser contínuo que gera a multiplicação e proliferação da diferenciação. Nesse sentido, a inclusão abre outra possibilidade de existir para todos.

Segundo Alves (2016), a inclusão é legitimada nas relações de convivências humanas e humanizadoras, onde haja uma comunidade de comunicação sustentada por teias de relações que toquem, sintam, escutem e acolham o outro e a nós mesmos. Que nos percebamos como parte do outro e o outro como parte de nós.

Entretanto, mesmo a inclusão sendo, hodiernamente, muito mais discutida em torno da pessoa com deficiência, é importante salientar que quando falamos de inclusão, estamos nos referindo à inclusão de todos os sujeitos (ALVES; PEREIRA FILHO; LEITE, 2019).

Um contexto escolar inclusivo para Mantoan (2019) envolve uma relação de respeito e igualdade entre os envolvidos, um encontro entre quem aprende e quem ensina, onde quem ensina também aprende e em quem aprende também ensina. Nesse encontro está implicado as relações entre os sujeitos consigo mesmos, com o contexto social e natural, de modo, que não tem como prever, controlar o que acontece a partir desse encontro.

Assim, considerando o conceito de inclusão e as discussões expostas por Mantoan (2019), podemos discutir a inclusão nas escolas do campo a partir do olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade. Pois, a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante, na qual, propõe um tempo de aprender subjetivo que reúne presente, passado e futuro, sendo uma aprendizagem não linear, que parte dos aprendizes, das suas relações com consigo mesmo, o ambiente natural e social, onde tudo e todo, parte e todo estão conectados, da mesma forma que a ecoformação e a transdisciplinaridade como abordagens emergentes.

Com isso, é necessário pensar uma educação onde incluam todos, como afirma Alves (2016); inclusive, na educação do/no campo, que sofre desamparo histórico por parte do Estado. Desamparo este que tem gerado, ao longo dos anos, precariedades estruturais e organizacionais das escolas do campo, desconsiderando as diversidades existentes e segmentando os saberes (RIBEIRO, 2013).

A precariedade estrutural e organizacional das escolas do campo também está muito presente no estado de Alagoas, assim como nas demais localidades campesinas do Brasil. Isso se manifesta através da falta de infraestrutura, inadequação dos currículos, falta de recursos didáticos, turmas multisseriadas¹⁵, professores sem formação adequada (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012), além da ausência de atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência dessas localidades campesinas (JESUS; VIEIRA; ANJOS, 2018).

A situação educacional do estado de Alagoas¹⁶ é consequência de como ela foi se configurando historicamente e, isso envolve diretamente o cenário econômico, político e social do estado. Segundo Verçosa (2015) não houve uma preocupação com a educação, e quando se

¹⁵ Implica em agrupar alunos de diferentes idades, séries (anos) e/ou fases, em uma única turma. Este modelo de organização de turmas baseia-se no modelo da turma seriada urbana, ou seja, a lógica predominante é: todos juntos, porém, separados.

¹⁶ Para conhecer a história de Alagoas é interessante a leitura do livro: VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura educação nas Alagoas: história, histórias**. 5 ed., Maceió: EDUFAL, 2015.

pensou na educação escolar, inicialmente, o foco era a escolarização na capital cujo ensino público foi se constituindo como um departamento administrativo regido sob a politicagem.

No interior do estado o processo de educação escolar foi mais demorado e ocorreu por meio da improvisação cuja salas de aula eram em casas alugadas e os professores eram aqueles que sabiam ler, escrever e contar, sendo nomeados por apadrinhamento de chefes políticos (VERÇOSA, 2015). Infelizmente, em muitos municípios do interior alagoano, essa prática de nomeação dos professores de acordo com o desejo dos chefes políticos do final do século XIX e início do século XX, ainda permanece hodiernamente.

A situação de precarização das escolas, principalmente, nas localidades rurais do estado manteve-se ao longo dos anos e resultou, entre outros fatores, no fechamento de muitas escolas do campo. O ato de fechar a escola no campo, segundo Silva (2015), violenta as conquistas dos povos camponeses que vêm levantando uma bandeira de luta pela garantia do direito a uma educação de qualidade do e no campo, com construção de escolas do campo. Em Alagoas essa violência vem ocorrendo com frequência, pois, em um período de 7 anos foram fechadas 431 escolas do campo (SILVA, 2015)

Apesar de Alagoas, segundo Oliveira *et al.* (2020) e Oliveira (2020), possuir características que preservam sua origem rural, pouco se tem pensado nas localidades do campo alagoano, na efetivação da proposta de educação do/no campo; e o mesmo acontece com o processo de inclusão escolar que mesmo com a implantação do processo de inclusão escolar no estado ter iniciado em 2001, não se tem efetivado o processo de inclusão na educação do/no campo em Alagoas, nem discutido e pesquisado. Isso é perceptível pela ausência de produção científica e falta de formação continuada dos professores camponeses sobre essa temática.

Na busca de superar ou minimizar as consequências desse desamparo histórico, é necessário resgatar e efetivar a proposta de educação do/no campo exposta anteriormente. Sendo, uma educação que ultrapassa os muros escolares e estabelece uma relação estreita com a comunidade, constituindo diversos espaços simbólicos cheios de significados e repletos de emoções importantes para a ação formativa do sujeito camponês.

Então, tomando como base a ecoformação e a transdisciplinaridade, compreende-se que é preciso reconhecer e valorizar o desenvolvimento da aprendizagem, a partir da relação sujeito-natureza, mas, levando em consideração os valores sociais, emocionais e políticos da educação do/no campo, dos sujeitos cognoscentes camponeses e seu desenvolvimento crítico, acreditando nas suas potencialidades, respeitando a alteridade.

Assim, é preciso desconstruir a visão estereotipada sobre o sujeito cognoscente camponês de que é “matuto” desprovido de conhecimento, pois, de acordo com Tardin (2012),

o ser camponês é um sujeito de diversos saberes, dispondo de uma conexão com a terra, a natureza.

Essa conexão, conforme o autor supracitado, é oriunda das descobertas e de um conhecer contínuo que ocorre por meio da experimentação, durante longo período de tempo permeada por erros e acertos, na qual, possibilita orientar escolhas, sendo assim uma práxis empírica. E os saberes compreendem nos conhecimentos das:

[...] plantas cultivadas e os animais silvestres criados, saberes sobre reprodução, produção, proteção, conservação, transformação e armazenagem; sobre usos que incluem a gastronomia, a terapêutica e a transformação doméstica; sobre os solos e a água – seus manejos de conservação, que implicam obras e equipamentos variados; sobre o clima – vento, temperatura, chuva, seca, geada; sobre as estações do ano e o ciclo lunar; sobre fertilizantes, ferramentas e máquinas de trabalho; sobre construção; e sobre produção artesanal – roupas, calçados, adornos... (TARDIN, 2012, p.180).

São esses os conhecimentos do camponês em sua relação direta com a natureza que precisa ser enfatizado e estar presente no contexto escolar.

No entanto, ao mesmo tempo que a educação da população campesina deve estar estreitamente relacionada aos saberes e cultura preservando a identidade, é preciso considerar os condicionantes sociais, de hierarquizações, de exploração, normalização de dogmas, preconceitos. Buscando rompê-los ao se organizarem em coletivas (movimentos sociais) na luta por direitos para preservação da vida (COSTA, 2012).

Assim, os sujeitos cognoscentes camponeses devem ocupar a escola do campo com toda sua inteireza, sendo seres humanos, sociais, coletivos, com vida real e por inteiro, na qual, dispõe de emoção, subjetividade, potencialidades diferentes. Desse modo, ao valorizar as potencialidades e a inteireza de cada sujeito também o está incluindo.

Porém, não é algo simples e rápido pois, segundo Ghedin (2012), nenhuma reforma pode mudar a realidade se não puder contar com os sujeitos que conduzem o processo. Nesse intento, para proporcionar uma educação do/no campo sob um olhar ecoformador e transdisciplinar torna-se necessário pensar na formação de professor de localidades rurais.

Contudo, não são dos professores toda responsabilidade no que consiste uma educação escolar de qualidade. É importante destacar que o Estado tem se apropriado do discurso sobre a educação – não ultrapassando o campo do discurso – e se eximido de suas responsabilidades na efetivação dos processos de ensino, subvertendo as relações para desviar a atenção da sociedade culpabilizando os professores (GHEDIN, 2012).

Para Ghedin (2012) o problema está na ausência de subsídios do Estado, no que se refere às péssimas condições de infraestrutura das escolas, más condições de trabalho e de ensino e

consequentemente de aprendizado, além da desvalorização dos profissionais docentes sem formação inicial e continuada que visem o atual cenário educacional e social, além da baixa remuneração.

Essa inversão do discurso que coloca toda responsabilidade no campo pedagógico gera uma crise, que pode possibilitar que os professores repensem novas práticas “não na lógica do Estado, mas respondendo a uma demanda que surge no próprio espaço de atuação profissional que é a escola” (GHEDIN, 2012, p.31) para constituição de novos conhecimentos, com novas formas de conduzir a aprendizagem envolto também do campo político, não apenas do pedagógico.

Com isso, no próximo tópico focamos nas discussões teóricas sobre a formação continuada do professor camponês visando um atuar inclusivo, com base na ecoformação e na transdisciplinaridade.

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR CAMPONÊS PARA INCLUSÃO SOB O OLHAR DA ECOFORMAÇÃO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Nosso foco, nessa pesquisa, é o professor camponês. Isto é, o profissional que atua e reside no campo, que possui pertencimento cultural, social e vivências similares aos dos alunos. Esse pertencimento aumenta a possibilidade dele valorizar os conhecimentos que foram historicamente sendo construídos pelos camponeses tornando-se agente da própria história (COSTA, 2012).

Isso, porque o professor desempenha um papel de suma importância para constituição da Educação do/no Campo que fortaleça o coletivo camponês, e esteja estreitamente relacionada com o desenvolvimento sustentável nas comunidades campesinas, valorizando as relações humanas existentes, assim como, a cultura e os saberes locais (COSTA, 2012).

Porém, para isso, é preciso que este profissional disponha de formação embasada no projeto de sociedade, de campo e escola – defendido pelos movimentos sociais do campo – que estejam vinculados aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural das diversas comunidades camponesas (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011; MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014). Ou seja,

uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito desta construção. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

Diante desse projeto de sociedade, de campo e de escola é possível definir uma formação que fundamente as práticas de acordo com os valores e princípios estruturantes dessa concepção (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

O conceito de formação coaduna com os apontados de Galvani (2020), na qual, entende a palavra formação, em um sentido integral e existencial que inclui as diferentes dimensões da realidade humana. Nesse sentido, trata-se de uma formação que implica todo ser, ou seja, a formação é uma palavra que compreende no processo pelo qual o ser toma forma e se transforma em meio as relações, adaptações e exigências externas, assim como as internas próprias de cada sujeito cognoscente (sujeito da aprendizagem), em aspectos biológicos, cognitivos, emocionais (GALVANI, 2020).

A formação, nesse sentido exposto por Galvani (2020), refere-se a um processo complexo constituído da relação de reflexão e de diálogo entre si mesmo, os outros e as coisas, o mundo. É uma abertura ao mundo, aos outros e a si mesmo.

Assim, essa perspectiva de formação está relacionada a ecoformação, a teoria tripolar da qual ela faz parte e que, segundo Galvani (2020), também pode ser transdisciplinar por articular na experiência de formação os diferentes níveis de realidade (teórica, prática e ética) que por possuírem princípios operacionais e critérios de validade heterogêneo necessitam de uma epistemologia e de uma metodologia transdisciplinar.

Essa metodologia transdisciplinar na perspectiva de formação posta por Galvani (2020, p.23), que pautou-se no princípio complexo de reintrodução do sujeito cognoscente de Morin, destaca que “se caracteriza pela inclusão do sujeito cognoscente na construção do objeto”¹⁷. Sendo esta perspectiva metodológica que consideramos nessa pesquisa, isso por tem um caráter permanente, cujos sujeitos cognoscentes devem se formar, produzir coerência e significado da existência permanentemente, sendo um processo vital permanente (GALVANI, 2020).

Considerando o conceito de formação supracitado, pensar na formação continuada do professor camponês implica evidenciá-lo como protagonista do seu processo de formação partindo de sua história de vida e propondo reflexões e diálogos da relação que possui com a natureza que o rodeia e o forma, assim, como na relação com as pessoas da comunidade camponesa.

Nesse sentido, a formação continuada para o professor camponês deve se desenvolver no contexto escolar do campo, envolto das relações existentes, principalmente, da relação com

¹⁷ cette perspective sur la formation se caractérise par l’inclusion du sujet conscient dans la construction de l’objet. (GALVANI, 2020, p.23)

o mundo. Pois, como destacado anteriormente, o camponês possui uma forte ligação com a natureza, sendo ela destacada como fonte de vida.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 14) a escola pode ser:

um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Essa formação continuada, que se dá no contexto escolar, também deve contar com contribuições das universidades, por meio de grupos de pesquisas que proporcionem o diálogo entre teoria e prática (práxis), envolvendo realidade, vivências e saberes dos sujeitos camponeses, estando atentas as marcas de precariedade decorrente do descaso ao longo da história por parte do Estado brasileiro, buscando proporcionar a emancipação dos camponeses na luta pelos seus direitos.

Assim, a aproximação entre a universidade e a comunidade com seus desafios e anseios deve contribuir com o professor camponês, lhe proporcionando estímulos para a compreensão teórica articulada com sua prática, de modo, a possibilitar a desconstrução de ideias, estigmas e práticas que forjaram as localidades rurais, seus sujeitos e a escola do meio rural (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Mas, para isso é necessário compromisso diário também das universidades, para que estas se aproximem mais das escolas do campo, diminuindo esse abismo abissal ainda existente.

Apesar da formação continuada, no contexto escolar camponês, dar vez e voz aos profissionais docentes que desenvolvem atos educativos na sala de aula e na comunidade, dando devida importância aos saberes e vivências camponesas, ainda há pouca oportunidade de processo de formação continuada na educação do/no campo, principalmente, com envolvimento das universidades (SOUZA, 2012). Por isso, é preciso pensar a educação do/no campo como um campo de pesquisa nas universidades, de modo a contribuir para a emancipação dos sujeitos camponeses.

A formação do professor camponês, deve-se relacionar a reflexão sobre a prática educacional com valorização dos saberes, identidade, culturas, vivências dos povos do campo. Isso, não para minorizar a cidade, mas fortalecer a identidade e autonomia desses povos camponeses e contribuir na compreensão de que não há uma hierarquia entre campo e cidade, cidade e campo, há uma complementaridade, onde: “cidade não vive sem campo que não vive sem cidade” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.15).

Isso posto, os professores camponeses devem organizar suas práticas buscando promover “rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p.226), de modo a assumir sua função de agente ativo na transformação da realidade da comunidade, sociedade, assim como, da sua realidade pessoal. Para isso, torna-se pertinente pensar em uma formação continuada sobre um olhar transdisciplinar e ecoformador.

Esta relação estreita entre a ecoformação e a transdisciplinaridade é de grande relevância para pensar a formação continuada do professor camponês para o desenvolvimento da inclusão na educação do/no campo, já que a formação transdisciplinar, segundo Galvani (2011, p.07, tradução nossa), “deve-se acontecer a partir de práticas reflexivas e dialógicas que integram a auto-referência, a paradoxa dialógica e a co-construção sistêmica do saber”¹⁸. Enquanto que o processo de ecoformação tem como base as relações diretas com o ambiente e com a natureza.

Como a formação é posta como uma interação complexa entre sujeito, o meio natural e social, a história de vida se apresenta como uma forma de compreensão da dimensão formadora das experiências interculturais, como é o caso da educação do/no campo.

Assim, o processo da formação continuada do professor camponês sob o olhar da ecoformação deve implicar no processo em que haja a ação do professor sobre ele mesmo, a partir de sua história de vida, e de retroação com a natureza que o cerca e influencia as relações e a forma de subsistência das famílias, conforme, o tipo de solo, a quantidade de nascente, volume de água, o clima em cada período do ano, os alimentos cultivados.

Entretanto, não é fácil pensar a formação continuada do professor camponês, diante desse olhar ecoformador e transdisciplinar com foco nos saberes e vivências da comunidade campesina visando a inclusão. Pois, os povos camponeses, os professores camponeses, foram e são excluídos, marginalizados, engessados em uma sociedade de classe com saberes fragmentados e de consumo desenfreado dos recursos naturais.

O aprofundamento dessa exclusão, no Brasil, tanto para os camponeses quanto para diversas minorias sociais, foi desvelado pela pandemia da COVID-19¹⁹, que teve início no ano de 2020, ao expor as fragilidades estruturais da saúde pública e das condições básicas de subsistências da maioria da população. Além, do sucateamento das instituições educacionais

¹⁸ La formación transdisciplinar debe hacerse a partir de prácticas reflexivas y dialógicas que integran la auto-referencia, la paradoja dialógica y la co-construcción sistémica del saber (GALVANI, 2011, p.07)

¹⁹ “COVID-19 é uma doença altamente contagiosa provocada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Em 2020, devido ao surto, foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia” (XAVIER *Et al.*, 2020, p.01).

dos diferentes níveis e da fragilidade de conexão à internet necessário ao desenvolvimento de algumas atividades sociais nesse contexto pandêmico.

Com isso, o atual cenário social aponta inúmeras incertezas e emergências existentes que, sinalizam a necessidade de mudanças urgentes no contexto escolar, social e político cujo principal foco é a vida, lutar por melhores condições de vida para todos. Assim, é preciso pensar no projeto de vida que seja familiar, profissional, acadêmico, existencial, social com vínculo a vida afetiva, partindo da vida, da história de vida dos sujeitos (TORRE; PARERA, 2008). Para isso, os referidos autores sinalizam que:

é necessário que a pessoa saiba tratar a informação, aprenda a gerir a incerteza, a descobrir as mudanças em todos os âmbitos da vida, a construir projetos e planos de ação válidos, em que seja o autêntico protagonista. As competências transdisciplinares são: imaginar, inventar, criar; explorar, questionar, buscar informação, analisar, comparar e avaliar informações; avaliar e avaliar-se; argumentar; trabalhar em equipe; tomar decisões; organizar, organizar-se; aprender a conhecer-se, atuar; interação familiar (TORRE; PARERA, 2008)

Antônio Nóvoa em uma webconferência no Instituto Iungo (2020) destaca que os professores dispõem de uma ética da ação, que diante dos impasses vivenciados no contexto escolar, precisa criticar e denunciar o que não está dando certo, na escola, nas políticas, mas, também agir, buscar fazer o melhor possível dentro das situações extraordinariamente difíceis. Isso, também inclui esse contexto de pandemia que com a necessidade de isolamento social, para evitar a disseminação do vírus da síndrome gripal aguda grave (COVID-19), pensou-se nas chamadas aulas remotas.

As aulas remotas e/ou ensino remoto, segundo Moreira e Schlemmer (2020), implica a transferência das metodologias e práticas pedagógicas do contexto presencial para os meios digitais, em rede, devido às restrições no contato físico diante da pandemia. Ainda conforme os autores, o processo das aulas/ensino remoto compreende em uma aula expositiva, por meio de vídeo-aula e sistemas de webconferência, com comunicação bidirecional professor-aluno centrado no conteúdo.

Com a fragilidade da conexão de internet no Brasil, principalmente nas localidades rurais, essas aulas remotas pelos recursos tecnológicos são inviabilizadas. Demandando dos professores camponeses outras estratégias, como, a entrega de atividades aos pais, de forma presencial nas escolas, uma vez por semana. Porém, essa prática educacional focada no professor, na transmissão do conteúdo seja online, ou, com atividades impressas, destoa da proposta de Educação do/no Campo, e desconsidera a formação humana para a vida, o bem viver, com sujeitos críticos e atuantes no contexto social.

Nesse intento, é preciso pensar na formação continuada do professor camponês diante desse cenário social, priorizando a valorização da vida, a sobrevivência. Onde, a escola precisa cooperar, colaborar com as famílias e, estreitar as relações entre comunidade-escola, escola-comunidade, de modo, a fortalecer o coletivo camponês em defesa da vida.

Pois, essa situação das aulas remotas é emergencial e, precisamos da colaboração uns dos outros, da família, das comunidades, para encontrar respostas adequadas nesse tempo de enorme dificuldade na busca de preservar e valorizar a vida. Contudo, segundo Antônio Nóvoa em uma webconferência no Instituto Iungo (2020), a escola física é indispensável por dispor de espaços de convivência onde se estabelece as relações humanas essenciais para se haver educação.

Diante do exposto, pensando na formação do professor e sua relação entre os alunos e a comunidade campesina, Ghedin (2012, p. 34) destaca que a pesquisa-ação constitui em uma proposta fértil para embasar e desenvolver processo de formação de educador como profissional intelectual crítico. Pois, o referido autor aponta a necessidade de mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis na formação dos educadores. Onde, a práxis consiste no movimento ação-reflexão-ação, ou seja, “a práxis é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”. (GHEDIN, 2012, p.35).

Essa pesquisa não se trata de fazer uma investigação sobre o professor camponês, mas pensar juntos no problema da exclusão no contexto escolar camponês e nos caminhos para efetivação da proposta de educação do/no campo, defendida pelos movimentos sociais. Isso, cruzando o saber oriundo da experiência e da ação cotidiana e da reflexão teórica.

Com isso, considerando o que fora exposto sobre o direcionamento teórico do nosso trabalho, no próximo capítulo estamos expondo sobre os caminhos metodológicos percorridos diante das incertezas e emergências vivenciadas.

4 POR ONDE CAMINHAMOS?

Neste capítulo nos detemos em apresentar os caminhos metodológicos que trilhamos. Para tal, neste capítulo, discorremos sobre alguns elementos metodológicos utilizados nesta pesquisa, a saber: a perspectiva teórica-epistemológica adotada neste trabalho; as influências da pesquisa-ação existencial, enquanto estratégia metodológica; os instrumentos e as técnicas utilizadas na produção dos dados; a caracterização do *locus* da pesquisa, assim como da participante; e, por último, o procedimento de análise escolhido para tratar dos dados.

4.1 A PERSPECTIVA TEÓRICA-EPISTEMOLÓGICA ADOTADA

É importante ressaltar que a teoria tomada como base nesse estudo não é o conhecimento em si, ela é o que vai permitir a aquisição de um determinado conhecimento. Assim, quando nos debruçamos, com base na ecoformação e na transdisciplinaridade, sobre a formação continuada do professor camponês acerca da inclusão escolar na educação do/no campo, estamos com isso buscando produzir conhecimentos acerca dessa realidade, a fim de suscitar reflexões em torno da temática do papel do professor frente às demandas impostas pela inclusão no espaço da escola do campo.

Nesse sentido, Morin (2014) destaca que uma teoria é a possibilidade da partida para novos conhecimentos e de tratar um determinado problema. Ela só tem sentido e se realiza com o papel cognitivo, com a atividade mental dos sujeitos. Segundo o referido autor o método é gerado pela teoria, ele a regenera e, na perspectiva da complexidade há o estabelecimento “de uma relação recorrente entre método e teoria” (MORIN, 2014, p.335)

O método, para Suanno (2015, p.91) é entendido como “o caminho para o conhecimento, é o modo de pensar/sentir/agir/perceber do pesquisador na relação com o fenômeno investigado”.

Contudo, há uma diversidade de métodos desenvolvidos ao longo da história do pensamento humano, da epistemologia da ciência, na construção e obtenção do conhecimento, nas tentativas de desvelar a realidade (SUANNO, 2015). A caráter de exemplo, a referida autora cita “a maiêutica de Sócrates, a dialética de Platão, o método da dialética de Aristóteles, o método da ciência de Descartes, o método positivista, o método fenomenológico, o método materialismo histórico dialético, o método estruturalista, o método da complexidade” (SUANNO, 2015, p.92).

O estudo realizado nessa pesquisa toma como base o método da complexidade que, de acordo com Morin (2016), não trata-se de um método, mas de um antimétodo no qual convergem-se a incerteza, a ignorância, a confusão, tendo uma nova consciências sobre elas.

Sendo, a consciência da ignorância, de acordo com Morin (2016), a que encontra-se escondida nos conhecimentos científicos e nos nossos conhecimentos postos como o mais certo e, não da ignorância humana em geral. A incerteza, Morin (2016, p.29) enfatiza que:

assume a forma de um viático, uma previsão para o caminho: a dúvida sobre a dúvida fornece à dúvida uma dimensão nova, a da reflexão; a dúvida por meio da qual o sujeito se questiona sobre as condições de emergência e de exigência de seu próprio pensamento constitui, a partir de agora, um pensamento potencialmente relativista e autoreconhecedor.

Já a confusão, conforme o referido autor, ao ser aceita pode torna-se uma forma de resistência ao pensamento simplificador, mutilador.

Suanno (2015) a partir dos estudos em Morin, destaca o método antimétodo como, o método da complexidade guiado pelos princípios guias, ou, operadores cognitivos da complexidade que “precisa ser convertido em estratégia a ser criada, construída, pensada pelo pesquisador com viés multidimensional, multirreferencial, autorreferencial, interativo, reflexivo, dialógico e integrador” (SUANNO, 2015, p.97).

Esses operadores cognitivos da complexidade – que iremos apresentar mais adiante –, Suanno (2015) sinaliza como ferramentas que o pesquisador pode utilizar para pensar a articulação entre o todo e as partes no fenômeno investigado. Assim, ainda conforme a autora, “o método reintroduz o pesquisador, orienta o movimento investigativo e a produção do conhecimento que só se configura com clareza após o processo, após a experiência vivida” (SUANNO, 2015, p.97).

Nesse sentido, Morin, Ciurana e Motta (2003) enfatizam que, o método compreende em um caminho que se constrói ao caminhar colocando à prova estratégias que serão pertinentes ou não. Suanno (2015) corrobora destacando que, só é possível ter clareza do método utilizado na pesquisa, após realizá-la.

Para essa pesquisa utilizamos a perspectiva teórico-epistemológica ecossistêmica, cujas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica são postas como não-linear, dinâmica, tecida nas relações subjetiva-intersubjetiva, sendo aberta e evolutiva (MOARES; VALENTE, 2008).

A perspectiva teórica-epistemológica ecossistêmica, segundo Moraes (2018), está fundamentada por pressupostos que contribui no resgate da dimensão sistêmica da vida, assim, como, das dimensões relacional, ecológica e contextual. Por isso, ela “propõe a construção de espaços de aprendizagem em que se cultive uma ecologia libertadora das ideias dos pensamentos, sentimentos e ações” (MORAES, 2020, p.30-31).

A dimensão ontológica, nessa perspectiva, implica a relação do ser com a realidade, do sujeito com o objeto, compreendendo em uma concepção de natureza complexa (MORAES, 2020; MORAES, VALENTE, 2008). A concepção de natureza complexa, segundo Moraes (2015), se refere a relação entre sujeito/objeto, ser/realidade que são inseparáveis, pois, são constitutivos um do outro, o sujeito traz consigo a realidade, ou seja, o ser multidimensional se encontra inserido no mundo sendo parte dele e, evoluem juntos.

Enquanto, que a dimensão epistemológica²⁰, também de natureza complexa, considera, conforme Moraes e Valente (2008), a razão e a emoção como uma única trama tecida por meio das relações subjetiva-intersubjetiva, na qual, Moraes e Torre (2018) chamam de sentirpensar²¹.

Assim, com base na complexidade, “resgata-se a subjetividade, a intersubjetividade e o caráter ativo, construtivo, afetivo e histórico do sujeito aprendente, bem como sua dinâmica relacional que acontece entre ele e o meio” (MORAES; VALENTE, 2008, p.23). Sendo o pesquisador e o participante interdependentes.

Para Moraes (2020) a subjetividade se refere ao sujeito em suas vivências na realidade e, ela pode se modificar conforme as circunstâncias de tais vivências. Enquanto, que a intersubjetividade reconhece a impossibilidade de objetivar o conhecimento do mundo, pois, a relação ser/realidade não pode ser separado, ou, fragmentado, elas estão imbricados.

Já na dimensão metodológica, o método dispõe de estratégia aberta, adaptativa e evolutiva do conhecimento, apoiado na causalidade complexa, cuja busca científica tem um caráter permanente da incerteza, sendo transdisciplinar (MORAES; VALENTE, 2008).

A dimensão metodológica a partir da transdisciplinaridade considera três elementos, ou, três pilares que a constitui: o terceiro incluído, os níveis de realidade e a complexidade (MORAES; VALENTE, 2008).

Figura 4: Os três pilares, a engrenagem da pesquisa transdisciplinar

²⁰ “Ramo da filosofia que estuda o conhecimento sua natureza, suas relações, seus princípios, estruturas e validade” (MORAES, 2020, p.20).

²¹ No livro: “**SENTIRPENSAR: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**”, organizados por Moraes e Torre publicado em 2018, possui uma discussão aprofundada sobre o sentirpensar.



Fonte: A pesquisadora (2021)

Descrição da imagem: Imagem ilustrativa dos três pilares da transdisciplinaridade, similar a uma engrenagem composta com três peças coloridas com as cores verde, laranja e azul. A peça da engrenagem de cor verde no meio da figura tem o nome níveis de realidade, e do lado desta peça de cor verde tem uma seta curvada apontado o sentido horário. A segunda peça da engrenagem de cor laranja, tem no centro o nome terceiro incluído, do lado desta peça tem uma seta curvada apontado o sentido anti-horário. É a última peça da engrenagem de cor azul, no meio da referida peça tem o nome complexidade e do lado desta peça tem uma seta curvada apontado o sentido horário.

O terceiro incluído, segundo Limaverde (2015) e Nicolescu (2005), compreende na lógica ternária que, apresenta os pares de contrário (A e não-A) e a existência de um terceiro elemento (T), uma terceira possibilidade integrada ao A e não-A. Para, Limaverde (2015) o elemento relacional que existe entre A e não-A é o elemento T (de terceiro incluído).

Já os níveis de realidade, de acordo com Nicolescu (2000) e Moraes (2015), são os níveis fenomenológicos, na qual, existe o mundo microfísico com natureza de casualidade linear, o mundo microfísico, completamente distinto, sendo de natureza de casualidade circular e a realidade virtual constituída pelo ciber-espaco-tempo.

Esses mundos coexistem, e a passagem do nível microfísico (linear) para o microfísico (circular) ocorre por meio do terceiro incluído, sendo a complexidade a responsável pela “tessitura comum que integra e permeia os diferentes níveis de realidade” (MORAES, 2015, p. 40).

Assim, a complexidade é o fator constitutivo da vida estando em toda parte. O que significa que:

a complexidade é uma estrutura comum ao conjunto dos níveis de realidade, ou seja, comum aos diferentes níveis fenomenológicos complexos e abertos. A complexidade funciona como um princípio regulador do pensamento e da ação, como uma maneira de pensar e de compreender a dinâmica da realidade. Uma dinâmica que é não-linear, recursiva, auto-eco-organizadora, reveladora de sua natureza complexa. (MORAES, 2015, p.40).

Então, a partir da perspectiva da teoria da complexidade, para compreender o contexto social, ou qualquer sistema ou estrutura é preciso um pensar complexo nutrido pelos dez princípios guias ou operadores cognitivos, que são: princípio sistêmico-organizacional; princípio hologramático; princípio retroativo; princípio recursivo; princípio dialógico; princípio da auto-eco-organização; princípio da re-introdução do sujeito cognoscente; princípio ético; princípio ecológico da ação e princípio da enação (MORAES; VALENTE, 2008).

Tais princípios guias são interdependentes e complementares. Porém, apesar disso, para fins de um melhor entendimento, trataremos cada um deles de forma separada.

No princípio sistêmico-organizacional, conforme Moraes e Valente (2008), os sistemas se organizam com algum nível de relação com outros sistemas. Eles não são completamente fechados, sempre integram o funcionamento de um todo sistêmico e dinâmico. Religa o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, no qual, ambos encontra-se indissociáveis permeados por um processo de interações, onde não é possível conhecer o todo sem conhecer as partes, nem conhecer as partes sem conhecer o todo, pois, tudo está interconectado.

Nesse sentido, considerando a pesquisa, o pesquisador influencia o participante ao mesmo tempo que é influenciado, ou seja, o pesquisador, o participante e o método utilizado estão interconectados (MORAES; VALENTE, 2008).

Já o princípio hologramático constitui um movimento de circularidade entre o todo e as partes, no qual o todo está nas partes e essas partes constituem o todo. Da mesma forma que num holograma, o sujeito está no objeto e o objeto está no sujeito. A caráter de exemplo, cada célula presente no nosso corpo é um todo, mas também é uma parte do nosso corpo (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003; MORAES, VALENTE, 2008).

Sobre os princípios retroativo e recursivo, conforme os autores (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003; MORAES, VALENTE, 2008), o primeiro rompe com a ideia de causalidade linear, onde a causa age sobre o efeito e, o efeito retroage sobre a causa; já o segundo, por sua vez, vai além do princípio retroativo, pois é compreendido como “um processo no qual os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais” (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p.35). Sendo a ideia de circuito recursivo “primordial para se conceber a autoprodução e a auto-organização” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p.35).

Quanto ao princípio dialógico, segundo Morin, Ciurana e Motta (2003), ocorre para dar conta da associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) existentes na organização viva. Ou seja, compreende a relação entre os contrários que de “instâncias

necessárias, *conjuntamente necessárias* à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p.36).

Já no princípio auto-eco-organização há uma relação entre autonomia e dependência que, de acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003) a autonomia necessita de múltiplas dependências porque estas permitem a construção da organização autônoma. Assim, nossa autonomia enquanto indivíduos depende das informações advindo da interações com o contexto social e natural.

O princípio da re-introdução do sujeito cognoscente, é sobre a necessidade de re-introduzir os sujeitos, esquecidos e/ou excluídos, como autores de suas histórias e co-autores de construções coletivas. Pois, o sujeito constrói a realidade por meio desses princípios (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003; MORAES, VALENTE, 2008). Segundo Suanno (2015, p.81) esse princípio “compreende a *inseparabilidade entre ser e conhecer* e o papel dinâmico e ativo do sujeito na construção de mediações, relações, intercâmbios, conexões, auto-eco-organizadoras do conhecimento que constrói”.

Já o princípio ético, conforme Moraes e Valente (2008), se refere ao respeito pelo outro independentemente das diferenças, dispondo da solidariedade, da cooperação e da empatia. No que se refere à pesquisa, os supracitados autores destacam a necessidade de ao longo da pesquisa estar dando um retorno a comunidade envolvida, antes mesmo de encerrar.

Quanto ao princípio ecológico da ação destaca que toda ação realizada escapa a vontade do sujeito, estando presente a categoria da incerteza (MORAES; VALENTE, 2008). Segundo Morin (2002) a ecologia da ação evidencia que toda ação que realizamos no meio social vai entrar em um jogo de ações e interações e seguir outras direções que muitas vezes são contrárias a intensão inicial.

E no princípio da enação, a ação é inseparável da percepção e evoluem juntas nos processos cognitivos e emocionais. Nesse sentido, no que se refere a pesquisa o pesquisador, o participante e o meio vão evoluindo juntos (MORAES, VALENTE, 2008).

São esses princípios, ainda conforme os referidos autores, que, na pesquisa, auxiliam no planejamento, na implementação, na coleta/produção, na análise e na divulgação dos dados. Isso considerando que:

a pesquisa transdisciplinar pressupõe habilidades para pensar, utilizando as categorias ou os operadores cognitivos da complexidade e que nos ajudam a associar conceitos e categorias aparentemente excludentes, sob o ponto de vista de uma lógica binária, mas que, quando associados, produzem outra realidade, a partir de uma lógica ternária, importante e significativa (MORAES; VALENTE, 2008, p.64).

Nesse intento, Moraes e Valente (2008, p.59), enfatizam que “a pesquisa transdisciplinar trafega pela lógica do terceiro incluído, pela compreensão do que acontece nos níveis de realidade, tendo a complexidade, com seus operadores cognitivos, como base fundacional de toda esta dinâmica”.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Assim, essa pesquisa é de natureza qualitativa que, segundo Creswell (2007) e Deslaurierse e Kérisit (2014), visa explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Tendo como premissa a análise e interpretação dos aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento do humano em sociedade (DESLAURIERSE; KÉRISIT, 2014).

Nesse intento, segundo Deslaurierse e Kérisit (2014), a abordagem qualitativa possibilita a articulação entre o pesquisador, o meio e o participante, reconhecendo os cidadãos como fonte de rico conhecimento. Pois, um dos objetos de pesquisa desta abordagem compreende no sentido que adquirem da ação individual traduzida em ação coletiva e, também da ação em sociedade e os comportamentos dos sujeitos cognoscentes (DESLAURIERSE; KÉRISIT, 2014). Ou seja, o objeto da pesquisa qualitativa “é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa; de onde a importância da linguagem e das conceituações que devem dar conta do objeto “vivido”, como do objeto “analisado”” (DESLAURIERSE; KÉRISIT, 2014, p.131).

No que se refere ao tipo de pesquisa, essa pesquisa teve influências da pesquisa-ação existencial de Barbier (BARBIER, 2007) tendo em vista sua relação com os princípios da complexidade adotados na pesquisa. Pois, conforme Barbier (2007, p.86) as características da pesquisa-ação existencial “estar o mais possível dentro dos efeitos de emergência e de auto-organização da complexidade do mundo”.

A pesquisa existencial de Barbier (2007), é existencial por admitir a existência da complexidade humana e favorecer a escuta das minorias com seus problemas sociais, respeitar o tempo de maturação de cada sujeito cognoscente, além de, favorecer a afetividade e a criatividade (imaginário criador). Ela também é integral, segundo o referido autor, porque propõe que os próprios sujeitos se organizem, se planejem e que realizem suas próprias mudanças de forma consciente, livre e com o máximo de reflexão, sendo assim, atores em todas e de todas as condições sociais em que se encontram inseridos.

A pesquisa-ação existencial em Barbier (2007) compreende um tipo de pesquisa emergente de construção de significados espaço-temporal na tentativa de escrever, decifrar, compreender a forma de habitar a terra.

As influências da pesquisa-ação existencial consistiram na utilização de alguns critérios desse tipo de pesquisa, entre eles algumas técnicas de produção de dados e algumas noções-entrecruzadas.

Essas noções entrecruzadas Barbier (2007, p.86) concebe como “meios praxiológicos para compreender o que une pesquisa e ação” no problema de pesquisa. As noções entrecruzadas mencionadas pelo referido autor são: abordagem em espiral, processo, autorização, avaliação, escuta sensível, negociação, pesquisador coletivo, complexidade e mudança.

A abordagem em espiral compreende no efeito recursivo de uma continua reflexão sobre a ação (BARBIER, 2007). Para isso, o referido autor destaca a necessidade da contínua negociação e avaliação, cuja negociação é um momento de diálogo para um consenso entre os envolvidos na pesquisa e, a avaliação busca o sentido dinâmico da vida, sendo “prática-poética”, onde o pesquisador avalia a ação em colaboração com o participante de forma crítica com vista a controlar as variações, não as variáveis. Isso diante do processo que compreende em:

uma rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberta à mudança e necessariamente inscrito no tempo e no espaço (BARBIER, 2007, p.111).

Pois, o processo dispõe de inúmeras incertezas na polarização da autonomia, ainda conforme o autor. Tendo a autorização que favorece a capacidade emergente de torna-se autor de si mesmo, se amando, se respeitando, tendo confiança em si. Pois, “por meio dos processos de ação, visando resolver questões existenciais, ao mesmo tempo pessoais e comunitárias” (BARBIER, 2007, p.115) há um aumento de discernimento no participante para conhecer melhor a realidade do mundo como percebemos nas nossas interações (Idem)

Isso diante da complexidade do real, cujo ser humano é composto de uma totalidade ao mesmo tempo dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, na qual, é autônomo e dependente, ou seja, auto-eco-organizador, segundo Barbier (2007). Assim, “a complexidade aceita a incerteza, o imprevisível, o não-saber e a contradição.” (BARBIER, 2007, p.89).

A complexidade enquanto pilar constituinte da abordagem epistemo-metodológica transdisciplinaridade, exposta anteriormente, dispõe dos operadores cognitivos da complexidade, afim de operacionalizar nessa pesquisa uma interpretação do real.

Entre as noções-entrecruzadas, também, está presente a escuta sensível apoiada na empatia que implica no ouvir sentir o outro, como legítimo outro, ouvindo sua palavra, sua capacidade criadora, sentir o universo afetivo, imaginário, cognitivo do outro, sem julgamentos, sendo uma escuta-ação (BARBIER, 2007).

As noções antepostas visam outra noção, intrinsecamente relacionada a todas as outras, que é a mudança. Para Barbier (2007) a mudança consiste na mudança de atitude, prática, situações, condições, discurso, confiando nas suas potencialidades e na potencialidade dos outros na interação com o meio. E, para isso, também é preciso participação de todos os envolvidos na construção coletiva dos processos de pesquisa, o que consiste no pesquisador coletivo (BARBIER, 2007; SILVA, CATALÃO, 2010).

Enquanto, que as técnicas destacadas por Barbier (2007) foi a observação participante e o diário de itinerância, tais técnicas foram utilizadas nessa pesquisa e encontram-se explicadas no tópico: a produção dos dados e interpretação da pesquisa.

Considerar algumas das noções-entrecruzadas e as técnicas de produção de dados possibilitou o desenvolvimento da pesquisa em uma dimensão metodológica mais aberta como proposta na transdisciplinaridade.

Quanto ao problema dessa pesquisa no próximo tópico estamos expondo sua origem.

4.3 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

4.3.1 Origem do problema de pesquisa

A origem do problema de pesquisa foi se estruturando, ao longo dos diálogos informais com uma professora campesina, que demonstrava grande interesse em buscar meios para proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, inclusive, dos estudantes com deficiência. Mas, que nesse processo, esbarrava-se em inúmeras dificuldades, entre elas a falta de formação inicial e continuada que pudesse contribuir para a inclusão, para pensar e realizar estratégias inclusivas em sua turma multisseriada.

Durante as conversas com a professora foi perceptível a sua vontade de aprender, sua sede por conhecimentos, porém, fatores como falta de recurso, condições de saúde, dificuldade de deslocamento – referente a transporte –, tempo, distância, e ausência de informação a impossibilitou de ter acesso a oportunidade de formação inicial em nível superior na

modalidade presencial, nem na Universidade Aberta do Brasil (UAB)²² (em instituições de ensino superior pública/gratuita).

Mesmo diante das barreiras acima postas, a referida profissional se esforçou para cursar pedagogia na EAD em uma instituição particular. Mas, os empresários donos da instituição ludibriaram todas as pessoas, pois, a instituição não era reconhecida pelo MEC. Assim, a professora e várias outras pessoas perderam todo investimento feito – tempo e dinheiro.

Isso desmotivou-a, porque, os anos que dedicou a formação no curso de Pedagogia, se esforçando para conseguir recursos trabalhando dois horários, se dividindo entre trabalho, família, tratamento médico e estudo foram, na visão da professora, em vão. Isso, por não conseguir concluir o curso com direito ao certificado comprovando sua formação. Por isso, que a professora só dispõe da formação no antigo magistério.

Apesar dos inúmeros conhecimentos que ela afirma possuir, ela almeja outros conhecimentos, que pode ocorrer também por meio de formação continuada. Porém, em seus relatos ficou explícito a ausência de formações continuadas que trate da inclusão na escola do campo, ou, mesmo da educação do/no campo.

Isso mostra que a formação continuada para inclusão na educação do/no campo não vem sendo pensada, nem ofertada pela secretaria de educação do município. E a universidade, por sua vez, ainda encontra-se ausente no desenvolvendo de projetos de extensão, ou, projetos de pesquisas no contexto educacional camponês.

No que se refere a educação do/no campo e educação inclusiva ou educação especial, como exposto no segundo capítulo das discussões teóricas, Jesus e Anjos (2017) apontam estudos que expõem a fragilidade das políticas públicas que envolvem a educação especial na educação do/no campo e chama a atenção para os pouquíssimos estudos acadêmicos na área; ao fazer uma análise nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, buscando aprofundar o desvelamento desta interface. Nesse sentido, atentam para a existência de uma linha abissal que divide as áreas da Educação Especial e Educação do/no Campo ao perceber a “invisibilidade nas produções acadêmicas” (p.137).

Esta linha abissal foi discutida por Santos (2014), na qual expõe que, o pensamento abissal é uma característica da modernidade ocidental, que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis dividindo a realidade social em dois universos ontologicamente diferentes. Então é como se a Educação Especial e a Educação do/no Campo fossem duas áreas distintas,

²² Universidade Aberta do Brasil, um programa que visa a ampliação e interiorização a oferta de cursos em nível superior na modalidade a distância, semipresencial.

dois universos diferentes, nas pesquisas em educação nos Programas de Pós-Graduação do Brasil.

Ao considerar o atual contexto histórico que Morin, Ciurana e Motta (2003) chamam de era planetária, não é mais admissível essa segmentação dos saberes e das áreas de conhecimento, pois, o planeta, o ser humano e as coisas não podem ser concebidos fragmentadamente, tendo em vista que não é possível compreender a possibilidade de uma sociedade-mundo onde, supostamente existe uma “civilização planetária e uma cidadania cosmopolita, sem compreender o devir da planetarização da humanidade e o desafio de sua governabilidade.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p.63)

Com isso, Moraes (2012), nos chama a atenção para a necessidade de um pensamento ecologizado, transdisciplinar, capaz de religar os diferentes saberes e as diversas dimensões formadas pela relação auto-hetero-ecoformadora que, nos estudos de Pineau e Galvani compreende na teoria tripolar como discutido anteriormente.

Assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa foi considerada a necessidade de formação continuada apontada pela professora camponesa, para o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas inclusivas em sua turma multisseriada, dos anos iniciais do fundamental I, de uma escola do campo. Isso devido ao papel do professor de mediar o desenvolvimento da educação nas instituições escolares, articulando com os conhecimentos oriundo das vivências dos sujeitos da comunidade, para melhores condições de vida, para o bem viver.

A ideia de “bem viver”, aqui presente, não se refere ao que vem sendo posto a partir do discurso do desenvolvimento econômico, baseado no consumo desenfreado dos recursos naturais que, aprofunda a relação de exterioridade entre homem e natureza. Mas, sim um bem viver fora da lógica do sistema e, fortemente ancorado em valores ancestrais que reaviva nossa relação com a natureza, nós somos parte da natureza.

4.3.2 Problema de pesquisa

Assim, partindo das situações vivenciadas pela professora e as angústias por ela expressa, tivemos como problema de pesquisa: Como, sob o olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade, promover espaços de inteligibilidade, a fim de que uma professora camponesa que atua em uma turma multisseriada do ensino fundamental I, em uma escola do campo, ressignifique o seu processo de formação docente e o seu agir pedagógico no processo de inclusão escolar?

4.4 PARTICIPANTE

Essa pesquisa foi desenvolvida com uma professora de 34 anos de idade que reside na zona rural e atua em uma turma multisseriada do fundamental I de uma escola do campo do município de União dos Palmares – trata-se de uma escola anexa que faz parte de um núcleo (escola sede) composto por cinco escolas de pequeno porte –, cuja estrutura compreende em: uma sala de aula, uma cozinha e dois banheiros. Cada escola anexa encontra-se localizada em diferentes sítios, com uma considerável distância entre elas.

A turma, na qual a professora atua, possui estudantes, do 1º ao 5º ano, com faixa etária entre 6 e 13 anos de idade. Entre os estudantes há dois estudantes diagnosticados com deficiência intelectual.

Quanto a professora, esta possui formação em magistério e atua na escola do campo a 10 anos, tendo experiências no ensino fundamental I (turmas multisseriadas) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, atualmente atua apenas no ensino fundamental I devido sua condição de saúde, tendo em vista que possui uma síndrome rara chamada “Síndrome de Gorlin Goltz, ou, Síndrome de carcinoma basocelular nevoide”²³.

Essa pesquisa foi desenvolvida com essa professora porque, o projeto de pesquisa foi elaborado, a partir, dos problemas, desafios vivenciados e relatados por ela no contexto escolar camponês frente ao processo de inclusão, principalmente, das crianças com deficiência.

Para a participante nessa pesquisa utilizaremos o nome fictício de “Semente crioula”, por essas sementes serem a origem dos alimentos na agroecologia, sendo herança de sabedoria passada de geração e geração, cultivada pelos povos camponeses, indígenas, quilombolas e assentados da reforma agrária.

4.5 OBJETIVOS

4.5.1 Objetivo Geral

- Compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade podem contribuir no desenvolvimento de espaços de inteligibilidade, que leve uma professora camponesa, de uma turma multisseriada em uma escola do campo, a ressignificar o seu processo de formação docente e o seu agir pedagógico no processo de inclusão escolar.

²³ MENDES-ABREU, J.; Et al. Síndrome de Gorlin-Goltz: diagnóstico e hipóteses de tratamento. **Revista Científica da Ordem dos Médicos**, vol. 30, n.5, p.418-421, 2017. Disponível em: <www.actamedicaportuguesa.com> Acesso em: 27 de ago. 2020.

4.6.2 Objetivos Específicos

- ✓ Investigar a relação entre os conhecimentos práticos e teóricos, experiências de vida, existencial e simbólica da professora camponesa que influenciam o atuar pedagógico.
- ✓ Refletir sobre ações e estratégias planejadas para o desenvolvimento de aprendizagens inclusivas na escola do campo para valorização da vida sob o olhar ecoformador e transdisciplinar.
- ✓ Compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade proporcionam contribuições na ressignificação da prática pedagógica da professora da turma multisseriada, tornando-a inclusiva.

4.7 A PRODUÇÃO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DA PESQUISA

Nesse momento de levantamento de dados não podemos deixar de mencionar o cenário atual, no qual o planeta vem sendo assolado com uma pandemia de uma síndrome respiratória aguda grave (COVID-19) que, devido ao seu alto grau de transmissibilidade e letalidade, obrigou a população a ficar em quarentena, por meio do isolamento social, permitindo só o funcionamento dos serviços considerados essenciais (postos de gasolina, hospitais, supermercados e farmácias), isso a partir de março de 2020.

Frente a essa realidade, o sistema educacional passou a funcionar por meio de aulas remotas a partir da segunda semana de maio de 2020. Nessa perspectiva podemos perceber um novo cenário social, assim como, um novo cenário educacional.

As aulas remotas, segundo Moreira e Schlemmer (2020), são metodologias e práticas do ensino presencial transpostas para os meios digitais, com uso das redes sociais, tais como, WhatsApp, Instagram, etc., para envio de vídeo-aulas e realização de webconferência. O processo é ministrado pelo professor das aulas presenciais com foco no conteúdo, sendo uma aula meramente expositiva. O que difere da Educação à Distância (EAD), na qual, consiste:

num processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento; a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.13).

No que se refere às aulas remotas, Moreira e Schlemmer (2020) enfatizam que contrariam a proposta de educação do/no campo, pois, elas priorizam o ensino e a transmissão do conteúdo da grade curricular que desconsidera os conhecimentos produzidos pelos povos do campo e suas multidimensionalidades. Pois, o ensino prioriza competências e habilidades na

preparação para o mercado de trabalho, enquanto, que a educação do/no campo foca na educação com princípios e valores para a formação humana, considerando os saberes e vivências dos povos camponeses, suas relações com a comunidade, o meio, a natureza, com a vida (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Assim, diante do exposto, o desenvolvimento dessa pesquisa teve início em campo no mês de maio de 2020 e se estende até o mês de dezembro de 2020 com o encerramento das aulas remotas. Isso ocorreu devido a pandemia que gerou na pesquisa mudanças demandando criatividade para seu desenvolvimento.

A ida a campo teve início no dia 20 de maio de 2020 com o início das aulas remotas. E, mesmo com o distanciamento social, o primeiro encontro com a participante foi de forma presencial, respeitando todos os critérios exigidos, com máscara, álcool em gel, distanciamento mínimo de um metro e em lugar aberto.

Nesse primeiro momento foi apresentada a pesquisa e o TCLE para a professora participante e, considerando que a pesquisa teve por base as angustias e dificuldades sinalizadas por ela em outras conversas. Ficou visível seu sentimento de felicidade e gratidão – a participante agradeceu por ser lembrada e se mostrou muito interessada em fazer parte da pesquisa. Nesse primeiro momento também foi realizada a primeira entrevista.

Durante a negociação ficou acordado encontros online, para os momentos de sessões reflexivas no pensar a prática e sua relação com a teoria, além de planejar ações diante das situações vivenciadas entre a relação escola comunidade no contexto de pandemia. Porém, os encontros online ficaram inviáveis devido à ausência de conexão com a internet em inúmeros momentos.

Diante desses impasses combinamos de realizar encontros presenciais duas vezes por semana. Um dia indo para a escola, observando como ocorria o momento com os pais de entrega das atividades e o outro para refletir e pensar planejar/replanejar ações, além de diálogos sobre a teoria articulando com a prática visando a práxis.

Para isso, foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, conforme as necessidades diante das emergências presentes no campo.

a) *Observação participante*: A observação participante realizada foi a existencial que, visa uma “abertura à parceria, à colaboração e nos encaminha para uma atitude de reciprocidade na construção de novas vias interpretativas” (SILVA; CATALÃO, 2010 p.07), sendo preciso aproximação e relação de confiança entre pesquisador e o participante. Nesse intento, considerando a relação camponesa, permeada por valores como fraternidade, respeito,

empatia, no qual há maior proximidade e acolhimento, a aproximação e a confiança entre as pessoas da comunidade, a participante da pesquisa e a pesquisadora ocorreu de forma leve e, rapidamente foram construídos laços de amizade, cumplicidade e respeito, o que possibilitou a escuta e a observação nos diversos lugares de encontro, atento a singularidade das situações, a vida afetiva e o imaginário.

b) *Diário de itinerância*: Nesse diário foram realizadas anotações dos dias da observação participante e das sessões reflexivas, pois, eram os momentos de interação e diálogo que possibilitavam a reflexão acerca dos momentos vividos diante da realidade da pesquisa. Foi um diário para a participante e outro para a pesquisadora.

Segundo Barbier (2007, p.133) o diário de itinerância compreende em um instrumento de investigação e, trata-se de um “bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida”.

Para isso, o diário de itinerância é composto por três fase, primeiro pelo diário-rascunho, segundo pelo diário elaborado que e produzido a partir do diário-rascunho e, o diário comentado, na qual, outra pessoa vai ler e comentar, e reiniciar a escrita para posterior leitura e comentário, sendo um movimento circular (BARBIER, 2007).

Em alguns momentos, no processo da pesquisa, o diário de itinerância da participante e da pesquisadora foi sendo lido e comentado. Estes momentos foram em alguns encontros das sessões reflexivas.

c) *Entrevista semiestruturada*: a entrevista semiestruturada foi realizada com a professora participante. A escolha por esse instrumento se deu pelo fato de permitir mais liberdade de explorar amplamente uma questão, podendo direcioná-la da forma que for mais adequada (MANZINI, 2004). Ela foi utilizada visando compreender quem é o sujeito da pesquisa enquanto profissional, ser social e individual, buscando conhecer sua história de vida e as imbricações para o atuar pedagógico.

Pois, segundo Castro et al. (2013), o saber e as ações diárias da professora são marcados por valores e crenças pessoais resultantes da interação humana nos diversos espaços sociais os quais está integrado e frequenta. Assim, foi utilizada a entrevista semiestruturada teve como foco a história de vida da professora camponesa, Semente Crioula.

A história de vida, nesse trabalho, busca explorar a realidade vivida pela professora Semente Crioula, para que esta possa se reconhecer enquanto camponesa detentora de inúmeros conhecimentos sobre a terra e a comunidade camponesa, buscando valorizar em sua prática essas vivência e saberes. Assim, a história de vida permite:

contatos com diferentes memórias, as quais constituíram no desenvolvimento do indivíduo tanto pessoal como profissionalmente, como também permitem ao indivíduo pesquisado o estabelecimento de um diálogo interior com seu próprio eu, tomando consciência sobre sua existência e compreendendo, assim, sua trajetória de vida (MACCALI *Et al.*, 2013, p.02)

Então, o método da história de vida “possibilita que os indivíduos apresentem suas histórias, falem de si, recorram a sua memória, suas lembranças e suas testemunhas” (MACCALI *Et al.*, 2013, p.03). Com isso, para ter conhecimento da história de vida da Semente Crioula foram realizadas três entrevistas semiestruturadas.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Zanatta e Costa (2012, p. 355), compreende em um processo dialógico, na qual, “o diálogo ao atingir a interação humana criadora, se modifica”. Desta forma, a comunicação é vista como um fator do diálogo que valoriza “outras vozes isoladas por distâncias territoriais ou mesmo emocionais” (ZANATTA; COSTA, 2012, p. 355).

Assim, a entrevista semiestruturada possibilitou que a participante contasse sua história de vida construindo seu processo de autoria, sua maneira de tecer a aprendizagem, se autoconhecendo, descobrindo sua própria história e potencial. Pois, como destaca Zanatta e Costa (2012, p. 356) “ao narrar o mundo, cada ser humano busca organizá-lo conforme suas concepções e mudanças”.

Com isso, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa essa entrevista foi prolongada sendo realizada em três momentos distintos que ocorreram entre as sessões reflexivas e a observação participante. E, possibilitou o estreitamento dos laços de confiança entre a pesquisadora e a participante da pesquisa, permitindo-a se sentir à vontade para relatar os episódios de sua história de vida.

A primeira entrevista foi realizada no dia 20 de maio de 2020, nesse primeiro momento houve o direcionamento para o objetivo proposto, iniciando com a pergunta “Quem é Semente crioula?”, tendo o mínimo de interferência.

Já na segunda entrevista, no dia 10 de agosto de 2020, foi direcionada aos aspectos não relatados na primeira entrevista, relacionadas as vivências da Semente Crioula com a família e com a comunidade desde sua infância.

O mesmo ocorreu na terceira entrevista, no dia 25 de agosto de 2020, na qual, o foco foi no contexto de sala de aula, as vivências enquanto profissional docente. Essas três entrevistas possibilitaram identificar eventos históricos que estão relacionados ao presente e são oriundas de uma auto-hetero-ecoformação, uma relação de aprendizado com outras pessoas do contexto familiar e de comunidade camponesa, com a natureza e também consigo mesma.

Diante das entrevistas, que foram gravadas, nos utilizamos da escuta sensível e do diálogo buscando compreender e reconhecer o outro sem julgar, ou, comparar, estando atenta a imbricação do eu pessoal e do eu profissional da professora Semente Crioula.

d) *Sessões reflexivas*: nas sessões reflexivas buscamos articular a prática pedagógica, as discussões teóricas (ecoformação, transdisciplinaridade, educação do/no campo e inclusão), práxis. Para isso, foi realizado um estudo teórico, com base nos quatros pontos anteposto, possibilitando que a professora refletisse sob a sua realidade, a realidade da comunidade, dos alunos e suas famílias, assim como sua prática pedagógica, o contexto da educação escolar do campo e o sistema educacional como um todo.

Assim, diante da necessidade, ou, emergência no contexto social/escolar, planejamos colaborativamente (pesquisadora, professora) ações com o intuito de desenvolver cenários de aprendizagens inclusivos sob o olhar da transdisciplinaridade e da ecoformação com vista a valorizar a inclusão na educação do/no campo.

Tais ações foram direcionadas, principalmente, aos pais, em um trabalho de acolhimento as famílias e a comunidade, de modo a valorizar os conhecimentos deles e sua relação com a terra, os alimentos produzidos, a natureza, para valorização da vida. Tendo em vista que, a escola ao acolher os pais e a comunidade, vai repercutir diretamente na criança que faz parte desse todo. Isso foi necessário mediante o cenário social atual de pandemia.

Pois, com o retorno das aulas (aulas remotas) os pais necessitaram se deslocar até a escola para pegar as atividades de seus filhos uma vez por semana. Devido à ausência de acesso à internet das famílias, e também alguns não dispunha de recursos tecnológicos (realidade específica dessa comunidade onde encontra-se localizada a escola anexa lócus da pesquisa).

No que se refere as sessões reflexivas, essas foram realizadas uma vez por semana, sendo dividida em dois momentos. Na qual, foram dedicadas duas horas para estudo teórico-metodológico, isso considerando e valorizando os conhecimentos da professora em torno da educação do/no campo, buscando aprofundar discussões, pensando a inclusão e proporcionando um novo olhar a partir da ecoformação e da transdisciplinaridade, com novos conhecimentos. E uma hora para avaliar, analisar, planejar-replanejar as ações, no que deu certo e no que não deu, para posteriormente repensar novas ações em um movimento em espiral.

Nos momentos de sessão reflexiva foram lidos e comentados o diário de itinerância produzidos pela professora e pela pesquisadora. A leitura foi realizada da seguinte forma: o diário da professora (participante) foi lido pela pesquisadora, e o da pesquisadora lido pela professora. Proporcionando um momento de sentipensar, onde foi trabalhado o pensamento e o

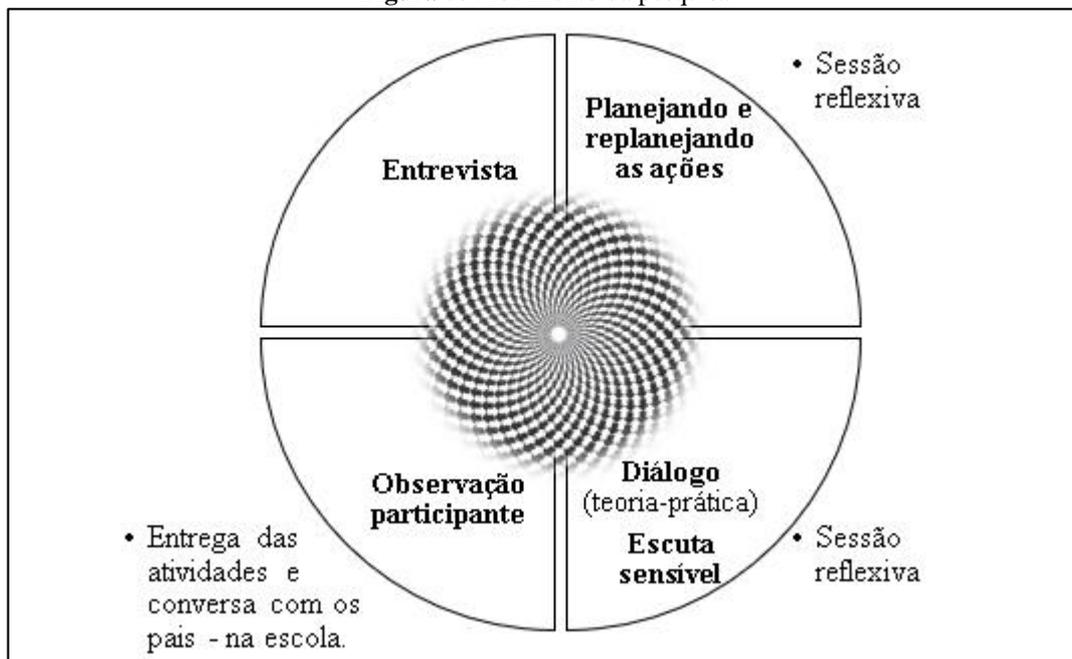
sentimento convergindo no conhecimento. Tais sessões foram realizadas no dia acordado com a participante da pesquisa e, cada momento foi registrado e gravado em áudio para posterior interpretação.

Essa forma de desenvolver as sessões reflexivas está corroborado por Gasparotto e Menegassi (2016). Pois, segundo os referidos autores, as sessões reflexivas são encontros entre o pesquisador e participante da pesquisa “para estudo teórico-metodológico, elaboração conjunta de ações ou atividades, discussão sobre o andamento das atividades em desenvolvimentos, avaliação, reavaliação, reformulação de objetivos ou de atividades” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p.955).

Essas técnicas de produção de dados, expostas acima, foram desenvolvidas de forma não-linear, circular. Pois, uma técnica estava implicada a outra, onde a aplicação de cada técnica partia da necessidade de compreender determinada situação, identificar, perceber detalhes do eu professora, dos outros, do meio, para pensar/planejar ações, replanejar, repensar.

A figura 5, abaixo, proporciona uma melhor visualização do movimento da pesquisa.

Figura 5: Movimento da pesquisa



Fonte: A pesquisadora (2021)

Descrição da imagem: imagem ilustrativa do movimento da pesquisa, retângulo e dentro do retângulo há um círculo dividido em quatro partes iguais e no centro do círculo tem um vórtex representando o movimento. Do lado direito do círculo tem duas partes, uma em cima com o nome planejando e replanejando as ações, e a parte de baixo destaca o nome diálogo (teoria-prática) escuta sensível. Fora do círculo dividido ainda no lado direito tem na parte superior o nome sessão reflexiva, e na parte inferior também o nome sessão reflexiva. Do lado esquerdo do círculo tem duas partes, uma em cima com o nome entrevista, e a parte de baixo destaca o nome observação participante. Fora do círculo dividido ainda no lado esquerdo tem na parte inferior o nome entrega das atividades e conversa com os pais – na escola.

Nesse intento, para melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa no quadro 4, abaixo, foram detalhadas as datas que ocorreram o desenvolvimento das técnicas de coleta de dados e, o foco de cada etapa.

Quadro 4: Etapas da pesquisa

Datas	Etapas	Foco
20 de maio de 2020	Diálogo inicial	Apresentação da pesquisa para participante
	1ª entrevista semiestruturada	História de vida
09 de junho de 2020	Encontro online Sessão reflexiva (Problema com internet participante)	Diálogo sobre a teoria (tema: educação do/no campo) (Não realizado)
16 de junho de 2020	Encontro online Sessão reflexiva (Problema com internet pesquisadora)	Diálogo sobre a teoria (tema: educação do/no campo) (Não realizado)
06 de julho de 2020	Encontro online Sessão reflexiva (Problema com internet participante)	Diálogo sobre a teoria (tema: educação do/no campo) (Não realizado)
14 de julho de 2020	Encontro online Sessão reflexiva (Problema com internet participante)	Diálogo sobre a teoria (tema: educação do/no campo) (Não realizado)
20 de julho a 07 de agosto de 2020	Recesso escolar	Recesso escolar
10 de agosto de 2020	2ª entrevista semiestruturada	História de vida
14 de agosto de 2020	Sessão reflexiva	Pensar e planejar ação inicial (conversa inicial com os pais sobre a participação dos alunos na realização das atividades, como as crianças estão em casa, o que elas gostam de fazer, sugestões do que precisa ser melhorado, ou repensado no processo de escolarização).
		Apresentação da pesquisa para os pais.

17 de agosto de 2020	Observação participante	Interação pais (comunidade) e professora, conversa inicial com os pais sobre: como eles estão se sentido; do que precisam; os estudantes(filhos) gostam de fazer o quê em casa; como a escola pode ajudar.
18 de agosto de 2020	Sessão reflexiva	1º momento: diálogos sobre educação do/no campo (2h). Esse primeiro diálogo foi sobre a proposta de educação do/no campo para que a professora pode-se compreender o que as lutas dos movimentos sociais do campo têm defendido como uma educação emancipatória crítica para os povos camponeses. 2º momento: análise das respostas dos pais, pensar e planejar ações. Refletimos sobre o ponto das crianças gostarem de ir com os pais para a roça, esse foi o ponto que mais se sobressaiu nas falas dos pais.
24 de agosto de 2020	Observação participante	Desenvolvimento da ação planejada
25 de agosto de 2020	Sessão reflexiva	1º momento: diálogos sobre educação do/no campo e inclusão (2h), nesse momento realizamos um estudo como base em dois textos que tratam dessas duas temáticas, sempre refletido a realidade da professora, com posicionamento da mesma. 2º momento: avaliando a ação realizada, replanejando (1h30min.), retomamos o planejamento a partir das falas dos pais, buscamos pensar em estratégias que envolvessem a participação ativa das crianças, então, como estratégia pensamos em registros realizados pelos estudantes, do que eles gostavam a partir de sua ótica.
01 de Setembro de 2020	3ª entrevista semiestruturada	História de vida

02 de setembro de 2020	Observação participante	Desenvolvimento da ação planejada, conversa com os pais sobre os filhos. Explicar sobre a necessidade dos estudantes realizarem o registros das coisas que eles gostavam de fazer em casa.
08 de setembro de 2020	Sessão reflexiva	1º momento: leitura e comentário do diário de itinerância (2h) nesse momento a partir da leitura fomos observado e analisando os caminhos trilhados e nossas percepções diante da realização da atividades, e refletindo sobre nossa percepções. 2º momento: avaliando a ação realizada, replanejando, pensando o estudante em casa (1h30min.)
09 de setembro de 2020	Observação participante	Desenvolvimento da ação planejada, valorização do conhecimento dos pais para realização das atividades educacionais dos filhos
14 de setembro de 2020	Sessão reflexiva	1º momento: transdisciplinaridade (2h) estudo teórico sobre a transdisciplinalidade articulando com as vivencias conhecimentos do campo e da prática pedagógica e a inclusão dos alunos. 2º momento: avaliando a ação realizada, replanejando, pensando o estudante em casa (1h30min.)
15 de setembro de 2020	Observação participante	Desenvolvimento da ação planejada, conversa com os pais sobre os filhos
21 de setembro de 2020	Sessão reflexiva	1º momento: educação do/no campo e o olhar transdisciplinar (2h) um diálogo teórico articulando com as vivências práticas da professora, na qual a professora realiza seus apontamentos críticos.

		2º momento: avaliando a ação realizada, replanejando, pensando o estudante e na família (1h30min.)
22 de setembro de 2020	Observação participante	Desenvolvimento da ação planejada, conversa com os pais sobre os filhos e as atividades
28 de setembro de 2020	Sessão reflexiva	1º momento: ecoformação (breve) Leitura e diálogo das transcrições das entrevistas e articulação com a teoria discutida. 2º momento: avaliando a ação realizada, replanejando (1h)
29 de setembro de 2020	Observação participante	Desenvolvimento da ação planejada, conversa com os pais sobre como eles estão se sentindo.
05 de outubro de 2020	Sessão reflexiva	Continuação da leitura e diálogo das transcrições das entrevistas e articulação com a teoria discutida, contexto histórico da educação do/no campo e os aportes legais.
19 de outubro de 2020	Sessão reflexiva	1º momento: ecoformação e educação do/no campo (1h) estudo sobre o assunto articulando com as relações sociais da professora. 2º momento: avaliando a ação realizada, replanejando (1h)
26 de outubro de 2020	Observação participante	Desenvolvimento da ação planejada, conversa com os pais sobre como eles estão se sentindo.
09 de novembro de 2020	Sessão reflexiva	1º momento: avaliando a ação realizada, replanejando (1h) Diálogo sobre as falas dos pais com relação as crianças em casa

16 de novembro de 2020	Observação participante	Momento de encerramento das atividades direcionadas as crianças por intermédio dos pais. Diálogo com os pais.
23 de novembro de 2020	Sessão reflexiva	1ª Leitura do diário de itinerância e reflexão sobre as anotações realizadas pela professora e pela pesquisadora
30 de novembro de 2020	Sessão reflexiva	2ª Leitura do diário de itinerância (reescrito) e reflexão.
14 de dezembro de 2020	Sessão reflexiva	Diálogo com a professora Como chegou (como estava) O que mudou (da experiência vivida)
21 de dezembro de 2020	Sessão reflexiva	Diálogo sobre a escrita do texto (dissertação), leitura.

Fonte: A autora (2021)

É importante destacar que, nos encontros com os pais, foram adotadas as medidas de segurança, com o uso de máscara, distanciamento de um metro, em um lugar aberto e com uso de álcool 70, a fim de evitar aglomerações. Tais medidas consistiram em: combinar horário de chegada dos pais de forma individualizada em um determinado dia da semana; e, escuta e conversa individualizada e/ou em dupla, além, da entrega e direcionamento das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes em casa.

4.7.1 Breve descrição da interpretação dos dados da pesquisa

Nos aspectos de interpretação dos dados foram considerados a relação entre os conhecimentos práticos e teóricos, experiências de vida, existencial e simbólica da professora camponesa que influenciam o atuar pedagógico; a reflexão sobre ações e estratégias planejadas para o desenvolvimento de aprendizagens inclusivas; e, as ressignificações da professora no seu processo de formação.

A compreensão do todo e das partes que compõe a complexidade das relações ecoformadoras que forjaram o ser individual, coletivo, profissional da professora Semente Crioula, foi ocorrendo ao longo do caminho demandando tempo, paciência, atenção, escuta, acolhimento, carinho e respeito.

O ponto de partida foi no eu da professora Semente Crioula, pois, partimos da compreensão de que a primeira mudança deve ocorrer dentro de nós, se ouvir, se perceber, se reconhecer na sua própria história forjadas nas diversas relações.

Nessa perspectiva, enveredamos pela história de vida da professora Semente Crioula para compreender como ela constrói a história de si. Pois, as experiências, crenças, saberes adquiridos ao longo da vida (nossa história) repercute em nossas relações, nossas vivências, nossa profissão, como nos ensina Alves (2015).

5 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

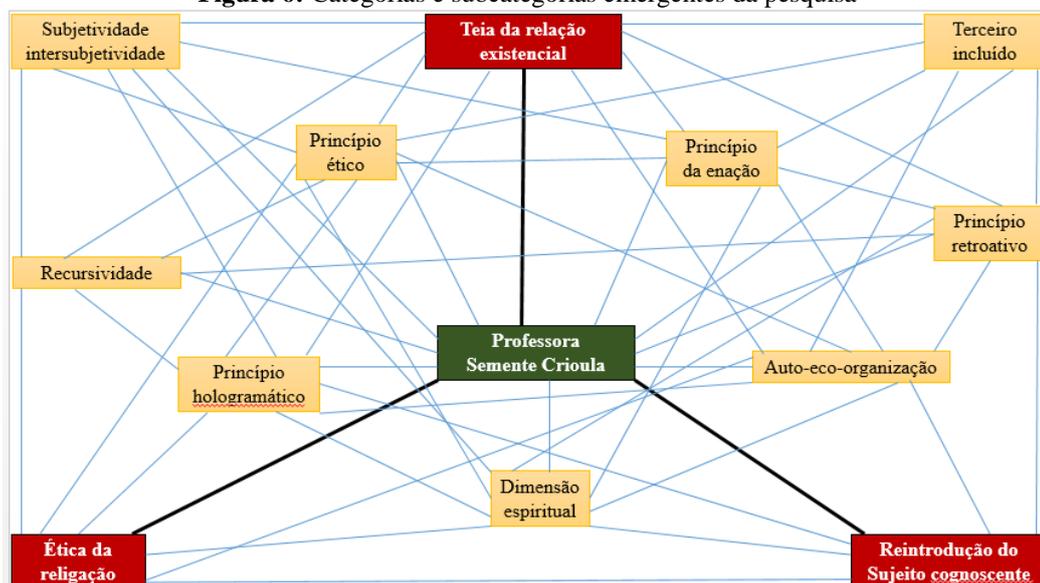
A perspectiva teórico-metodológica adotada nessa pesquisa permitiu, durante o desenvolvimento dela, que apreendêssemos a teia da relação existencial que constitui a professora Semente Crioula; e isso foi feito por meio da sua história de vida, reflexões e suas ressignificações a respeito do (re)pensar a sua formação docente e suas práticas pedagógicas frente ao processo educacional inclusivo vivenciado.

No processo da interpretação dos dados produzidos, foram consideradas as diversas relações da professora Semente Crioula, pois tudo que tece a realidade da nossa existência possui uma dinâmica relacional inseparável entre o todo e as partes, e tal dinâmica consiste no princípio sistêmico-organizacional, na qual, possibilita a religação do conhecimento contido nas partes ao conhecimento presente no todo, e vice-versa (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003; MORAES, VALENTE, 2008).

Assim, a interpretação dos dados foi realizada a partir de definição de categorias criadas com a finalidade de conhecer aspectos determinantes para a pesquisa, dispondo de categorias principais e subcategorias emergentes. Sobre as primeiras, são elas: teia da relação existencial, ética da religação e reintrodução do sujeito cognoscente. Já as subcategorias emergentes são: recursividade, auto-eco-organização, princípio hologramático, dimensão espiritual, princípio ético, princípio da enação, princípio retroativo, subjetividade, intersubjetividade e terceiro incluído.

As categorias principais e as subcategorias emergentes encontram-se interconectadas similar a uma teia, cujo centro é o ser que, no caso dessa pesquisa, trata-se da professora Semente Crioula, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 6: Categorias e subcategorias emergentes da pesquisa



Fonte: Pesquisadora (2021)

Descrição da imagem: Imagem ilustrativa das categorias da pesquisa, uma figura retangular, e no centro da figura tem um retângulo menor na cor verde com o nome Semente Crioula que está ligado por linhas pretas as categorias: teia da relação existencial, que está em um retângulo de cor vermelha localizado acima do retângulo com o nome Semente Crioula; ética da religação que está em um retângulo de cor vermelha localizado abaixo e no lado esquerdo do retângulo com o nome Semente Crioula; e, reintrodução do sujeito cognoscente que está em um retângulo de cor vermelha localizado abaixo e do lado direito do retângulo com o nome Semente Crioula. Os retângulos vermelho das categorias e o retângulo verde que destaca o ser, estão ligados por linhas azuis ao retângulos de cor laranja que, são as subcategorias emergentes: recursividade, auto-eco-organização, princípio hologramático, dimensão espiritual, princípio ético, princípio da enação, princípio retroativo, subjetividade, intersubjetividade e terceiro incluído

As referidas categorias e subcategorias foram detalhadas conforme os dados interpretados com a presença de trechos da fala da participante da pesquisa, oriundos dos diversos momentos de encontros, diálogos e reflexões que mencionamos anteriormente.

5.1 TEIA DA RELAÇÃO EXISTENCIAL

Por meio da categoria Teia da Relação Existencial focamos na formação permanente da professora Semente Crioula, já que esta formação abrange as diversas relações entre o ser e o meio, conforme já nos aponta Galvani (2020). Então, investigando a partir da categoria Teia de Relação Existencial da professora Semente Crioula, apreendemos a sua constituição a partir das relações existentes entre a professora e os complexos: Família-Comunidade-Natureza-Formação Escolar-Profissão Docente.

Consideramos essas relações porque todos os conhecimentos, interações, ações constroem a realidade e tecem a trama da vida onde tudo está imbricado (MORAES, 2020).

A professora Semente Crioula é de origem rural e, sua teia da relação existencial foi se constituindo em uma formação permanente que perpassou o tempo da infância e da juventude em meio as vivências camponesas com a prática da agricultura familiar camponesa. Nessas vivências a professora constituiu raízes com sua comunidade e adquiriu diversos saberes oriundos dessa relação, assim como da ligação com a terra, com a natureza, com o tempo da natureza, aprendendo como plantar, onde plantar e em qual período do ano plantar.

Na relação com a família, com a comunidade e com a natureza a professora Semente Crioula externou em suas falas o aprendizado a partir da labuta na terra, que se mantém até a atualidade:

As minhas vivências do campo foi ajudando a minha avó na plantação. Ela me ensinava a plantar milho... tipo eu já aprendi ali contar através dos grãos de milho, ela ensinava né... Eu já comecei na prática a contagem. Aí a minha avó foi quem transferiu todos esses ensinamentos pra mim, em relação a plantio mesmo no campo. Quem me ensinou foi ela a plantar milho e a plantar mandioca como

deveria cortar as manivas²⁴ né, que aqui fala maniva... Esse tipo de coisa... a rama... a rama da batata eu semeava.

Também aprendi muitas coisas com meu pai. Com meu pai, eu aprendi mais a questão da teoria, tipo os direitos dos agricultores.

Mas, assim... aprendi tudo na minha infância isso... e depois quando eu casei eu continuei só que depois quando veio a doença eu tive que parar né!? E aliás eu ainda trabalho, em parte, porque tipo se eu ajudo meu esposo a tá lavando uma batata, debulhar milho, a depenicar o amendoim... eu ajudo ele ainda nesses tipos de serviço do campo (Profa. Semente Crioula).

Mas, em meio as relações com a comunidade e diante de sua vida enquanto agricultora no círculo familiar, Semente Crioula aponta as dificuldades vivenciadas e os desafios enfrentados pelo camponês agricultor na sua comunidade. Tais dificuldades e desafios, segundo ela, inviabilizou e ainda inviabiliza a garantia do direito a uma vida digna.

Em relação a renda adquirida na agricultura familiar, não consegue arrecadar, ter uma renda que você possa ter uma vida digna, só com base da agricultura familiar, não tem. E, principalmente quando você tem pouco hectare de terra. Quando você tem muito hectare de terra, eu creio que ainda dá para você ter um padrão de vida melhor. Mas, tipo a maioria daqui tem só 1 hectare de terra, então é muito pequeno. Como você vai ter a sua sobrevivência de forma digna? Quando a gente diz que é digna, é você ter dinheiro para manter sua saúde, alimentação as principais coisas, né. Então, com a quantidade tão pouca de terra não tem como você tirar tudo daquilo, da agricultura familiar (Profa. Semente Crioula).

Esta pequena extensão de terra, segundo a participante, pertencente às famílias da comunidade. Contudo, ela foi alvo da ganância dos grandes latifundiários que se apropriaram indevidamente dessas terras, por meio da força. A professora, em sua fala, destacou que a violência cometida pelos fazendeiros é contada por seu pai e por outras pessoas da comunidade, que também tiveram grande parte das suas terras tomadas, restando-lhes apenas um hectare ou menos. Sobre isso, ela disse:

Aqui, na (nome da comunidade), meu pai contou a questão dos fazendeiros, que tomaram a terra aos poucos. Até Zefinha chegou aqui relatando do senhor (fazendeiro) que tomou a terra do pai dela, o pai dela entrou em depressão... na época. Ele entrou em depressão e começou a ter sintoma de infarto tudo, já devido a isso, porque o fazendeiro veio e tomou a terra dele, tomou assim. E era armado, eles já chegava com arma (Profa. Semente Crioula).

²⁴ Nome utilizado pelos agricultores para se referir ao caule da planta que aqui em Alagoas chamamos de mandioca.

As desigualdades no campo brasileiro são causadas pela grande concentração de terra nas mãos dos grandes latifundiários que usurparam as terras dos pequenos agricultores camponeses, por meio do uso da força. Por isso, no campo brasileiro há uma contínua luta pela terra, na qual, os agricultores camponeses lutam pela reforma agrária visando a garantia do direito de produzir de forma sustentável, pelo direito a uma vida digna, sendo a terra sinônimo de vida (VILHENA JÚNIOR, MOURÃO, 2012; ALENTEJANO, 2012).

Como desafios, a professora Semente Crioula também destacou a ausência de reconhecimento por parte da sociedade sobre o trabalho do agricultor camponês, a ausência de investimento por parte do estado para contribuir na subsistência do camponês e a exploração existente, principalmente, pelos atravessadores²⁵.

Porque o agricultor é muito excluído da sociedade, demais! Porque eu vejo assim, além de não ter essa inclusão de direitos, não tem, eu não vejo direito de agricultura familiar.

Não tem investimento na agricultura familiar, eu não vejo investimento Tamires. Oh, tipo meu esposo, esse ano ele vai perder a plantação de batata quase toda. Uma pessoa vem comprar aqui na comunidade para vender em Maceió. Sabe por quanto quer comprar a batata dele aqui? \$30,00 reais o saco. Por \$30,00 reais, aí ele disse vende não, fica lá na terra. É uma exploração na verdade... não tem investimento, aí fica desmotivado.

Há uma exploração não é verdade? Quem trabalhou nada vai se beneficiar em cima de quem trabalhou. Isso, quando não tem perda porque quando tem perda, pronto! O que aconteceu com meu esposo. Ele plantou inhame naquela vagem ali embaixo, na gruta... deu uma chuva, arrastou tudo. Então, todo o investimento que ele fez, investimento tipo: teve o tempo dele que conta como dia, teve alguns produtos que ele teve que comprar para colocar aí tudo isso ele perdeu e não teve como o estado ressarcir em quê, em nada (Profa. Semente Crioula).

Os agricultores da comunidade, segundo Semente Crioula, ficam à mercê da exploração dos atravessadores por não dispor de transporte para escoar os alimentos produzidos.

Além desses fatores, a professora destaca que ainda no século XXI percebe e sente o preconceito de ser camponesa e agricultora:

Há discriminação em relação ao agricultor, ele tem que chegar sujo, com a unha cheia de terra, com a roupa rasgada para poder provar que é agricultor, ou, o comprovante da terra não serve. Porque o que vai analisar é a aparência... porque eu já passei por isso... Hoje o agricultor ele sofre demais... o preconceito dessa parte existe em relação ao agricultor. Pra ser agricultor ele tem que ser analfabeto,

²⁵ São pessoas que compram produtos dos agricultores familiares camponeses pelo menor preço e revende ganhando todo o lucro sobre o produto.

hoje no século XXI, ter a unha cheia de terra e a roupa toda mal trajada (Profa. Semente Crioula).

São essas dificuldades, apontadas pela professora Semente Crioula, que fazem com que muitos camponeses abandonem sua comunidade e busquem nas regiões metropolitanas melhores condições de vida (trabalho com salário melhor, educação superior, entre outros), dando continuidade ao processo de migração que iniciou, segundo Pires (2012), Ferreira e Brandão (2011), nos anos de 1920-1930, e se intensificou em 1950-1960 com o processo de industrialização.

A desvalorização do agricultor camponês, os percalços vivenciados, a ausência de uma vida digna como falou a professora Semente Crioula, têm gerado desmotivação dos pais em estimularem seus filhos a permanecerem no campo.

Eu vejo assim, do jeito que está acontecendo não vai ter agricultura familiar no futuro, porque quem vai querer uma renda que você sabe que não garante sua subsistência de forma digna? Não tem, porque quando vai somar tudo que planta durante um mês não dá, nem pra tirar um salário. Dá (nome do marido) pra tirar um salário da agricultura? O marido responde: Por mês? Dá nada.

Aí, não tem estímulo não. É por isso que acontece tanto essa migração. Não querem mais não. E não é porque não querem, é porque é trabalho escravo mesmo. Não quer trabalhar e passar necessidade. Os pais não estimula porque sabem que não tem retorno. Como você vai estimular o seu filho para fazer algo que você sabe que quando ele tiver adulto não vai ter como ele se sustentar daquilo? Planta, da tudo certo mais tem a questão, como já falei, tem a questão do intermediário que vai lá e pega... ele pega a banana e deixa a casca para você e fica com a fruta é o que eu vejo, é isso (Profa. Semente Crioula).

Apenas poucas pessoas desta comunidade escolhem permanecer na labuta na terra e, as que permanecem buscam adquirir outra fonte de renda complementar. Segundo Semente Crioula, na comunidade, algumas famílias camponesas complementam sua renda familiar trabalhando como contratado pelo município – desempenhando a função de vigilante, pedreiro, auxiliar de serviços gerais, professora –, visando a obtenção de recursos para ter uma vida menos dura, menos miserável.

Na comunidade muitas mulheres conseguem ajudar na renda familiar quando contratadas para trabalhar como auxiliar de serviços gerais nas escolas do município, ou, como professora, como é a realidade de Semente Crioula. Sobre essa realidade, a professora

participante da pesquisa diz: “*Se eu não trabalhasse não dava não, só da roça mal dá para tirar o básico. Meu marido mesmo faz outros bicos*²⁶” (Profa. Semente Crioula).

Nesse contexto, percebemos a resistência de alguns camponeses e agricultores em continuar vivendo no campo, mesmo buscando outras formas de complementar sua renda familiar desenvolvendo outras atividades.

Porém, lhes faltam conhecimento para formar coletivo de luta pela garantia dos seus direitos: a terra, a vida digna, a educação de qualidade, a prevenção da saúde, etc.; deixando-os reféns do sistema capitalista que possuem aspectos estruturais com modos de opressão, segregação, discriminação que são estruturantes da subjetividade dos sujeitos, incluindo os camponeses que passam a se sentirem inferiores, desprovidos de conhecimentos por não disporem, em muitos casos, de formação escolar, de não serem alfabetizados.

Mas, os camponeses agricultores dessa comunidade também são detentores de diversos conhecimentos a partir de sua relação com a natureza, esses conhecimentos proporcionam o desenvolvimento de um trabalho sustentável baseado na agroecologia. Com relação a isso, nas falas da professora é evidenciado a preocupação com a natureza e a crítica ao agronegócio que está esgotando os recursos naturais, destruindo o meio ambiente em função do lucro dos grandes latifundiários.

Agora o agronegócio tem investimento sim, mas acaba com a natureza né!? Eu sei que traz investimento, mas é voltado para o lucro, a exploração. Mas, e a questão ambiental quem vai resolver? E a agricultura familiar já não é assim, ela é sustentável (Profa. Semente Crioula).

Como foi possível observar nos trechos de fala da professora, o camponês agricultor faz parte dos excluídos socialmente e também dos explorados. Mas, apesar de todos os impasses vivenciados pelo agricultor familiar camponês, e também o preconceito ainda existente, a professora Semente Crioula diz: “*Eu tenho orgulho de ser camponesa, de ser agricultora*” (Profa. Semente Crioula). Essa fala mostra a resistência de permanecer no campo, uma resistência que perpassa toda sua vida em todas as relações existentes, incluindo a escolar.

A partir das falas da professora Semente Crioula percebemos as codeterminações e co-influências dos processos que ocorrem em sua comunidade, enquanto sistema vivo. Essas co-determinações e co-influências presentes na relação entre a comunidade e a professora, vão constituindo sua subjetividade individual e coletiva que são tecidas relacionalmente.

²⁶ Trabalhos extras para complementar a renda familiar.

Da mesma forma que a professora teve influências das co-determinações existentes na comunidade, a comunidade também teve influências da referida professora que, direta e/ou indiretamente, na sua interação com os outros sujeitos cognoscentes camponeses produziu essa comunidade, isso compreende no movimento recursivo, ou, no princípio da recursividade de Morin (2015) e Morin, Ciurana e Motta (2003).

Nesse intento, o “ser” agricultora e camponesa também faz parte do eu da professora Semente Crioula e, as dificuldades e desafios enfrentados na comunidade também estão presentes em sua vida. Pois, a partir do princípio hologramático, posto por Morin (2015), compreende-se que, a professora Semente Crioula faz parte da comunidade e a comunidade faz parte dela, ela está na comunidade e a comunidade está nela, recursivamente, e é nessa relação que acontece a sua auto-eco-organização, pois, ela e o meio são indissociáveis.

Em meio a relação com a família-comunidade-natureza também foi se desenvolvendo sua formação escolar. Essa relação da formação escolar também possibilitou que a professora participante da pesquisa se autoproduzisse na relação com o meio, ou seja, possibilitou auto-eco-organizações como explica Morin (2015).

Ao narrar as experiências da vivência escolar, Semente Crioula aponta momentos festivos na escola como memórias dos tempos felizes, na qual, vestia roupa de festa, tinha muita comida gostosa e animação com danças. Mas, ao longo de suas narrativas e reflexões são as dificuldades que se sobressaem de suas vivências no processo de escolarização, estando presente a visão de inferiorização e de culpa sobre si mesma.

Eu quando iniciei, comecei a estudar, né!? Principalmente as séries iniciais tive muita, muita dificuldade mesmo pra, assim, ter uma formação. E a alfabetização, eu sai com dificuldade, muita dificuldade. Mas, não foi culpa da professora porque eu sei... a culpa foi minha. Olha, eu comecei a estudar aí tive que parar para cuidar da minha mãe que adoeceu e morava no sem-terra, lá não tinha escola. Aí eu passei um ano fora da escola, aí eu digo que a culpa foi minha, porque quando voltei não lembrava de mais nada (Profa. Semente Crioula).

Em sua fala, a professora assume a culpa por não ter aprendido e desenvolvido, quando ainda era criança, competências no tempo estabelecido pelo sistema educacional, e nem os conteúdos postos na grade curricular

Nesta fala acima percebe-se que a professora internalizou o discurso binário, difundida no contexto de uma sociedade capitalista-neoliberal, que gira em torno do sistema educacional que culpabiliza o professor e/ou o estudante pelo sucateamento e defasagem da educação escolar, isto é, o não aprendido dos conteúdos curriculares.

Essa culpa direcionada aos sujeitos se apresenta no contexto social na forma de discursos, ou atos preconceituosos como os relatados por Semente Crioula que, durante a entrevista, falou:

Eu passei até por um tipo de preconceito quando eu fui pro ensino fundamental II...quando tinha ditado eu escrevia as palavras tudo errado, aí minhas colegas olhavam pra mim e diziam: - Misericórdia! (Profa. Semente Crioula).

Contudo, segundo Semente Crioula, a superação dessas dificuldades teve a contribuição de um professor de Língua Portuguesa que enxergou nela o “ser mais”²⁷, destacando que ela tinha potencial. A partir de então, este professor passou a motivá-la a praticar a leitura, disponibilizando livros. Assim, a partir do hábito de leitura em casa, sugerido pelo referido professor, ela conseguiu superar tais dificuldades.

Esse professor, para Semente Crioula é uma das pessoas que “Deus colocou em sua vida”. Ela sempre fala: “*Deus sempre coloca alguém no meu caminho, para me ajudar*” (SEMENTE CRIOULA, 2020). Semente Crioula destaca a importância das pessoas em sua vida, ajudando-a sem nenhum interesse por trás e, enfatiza que busca ser para o outro o que os outros têm sido em sua vida; isto é, ajudar, acolher e ouvir sempre que o outro precisar, pautando suas ações na empatia.

Desse modo, podemos perceber, em sua teia da relação existencial, a dimensão espiritual, sua ligação com divino. Essa dimensão voltada para o divino esteve presente em todos os momentos de encontro, mostrando grande importância na vida da professora.

Essa dimensão espiritual da professora, conforme observações, envolta da empatia, do respeito e amor pelo outro foi oriunda da relação com a comunidade. Além, da relação de respeito, acolhimento, empatia pelo outro na comunidade, a “fé” no divino é uma forma dos camponeses suportarem a dura realidade que, também é vivenciada pela professora.

Contudo, é importante destacar que a dimensão espiritual não se refere apenas a religião, mas envolve a “fé” no divino, a empatia, o amor, o respeito pelos outros. Pois, a religião, segundo Morin (2017, 2011), encontra-se envolta da cultura socialmente construída, na qual estão presentes os paradigmas religiosos e discursos de conformismo. Tomamos como exemplo, o sujeito que se conforma com sua situação de miserabilidade apegando-se ao discurso de que “isso é da vontade de Deus”, não refletindo sobre as determinações sociais, políticas, econômicas, culturais da sociedade capitalista-neoliberal que tem negado a muito

²⁷ Termo utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*, na qual, destaca que todo ser humano tem a vocação de “ser mais”.

sujeitos cognoscentes a garantia do direito a uma vida digna, com educação de qualidade e cuidados necessários a prevenção da saúde.

Para Morin (2017) os paradigmas religiosos fazem parte das principais cegueiras, juntamente, com o desprezo, o egocentrismo, o ódio, a exclusão do outro, entre outros.

A dura realidade de Semente Crioula, enquanto camponesa, repercutiu em todo seu processo de formação escolar. E, para transpor as dificuldades necessitou do apoio e acolhimento familiar.

Quando terminei o ensino fundamental I fui pra União. Aí, a gente naquela época não tinha o transporte que hoje tem mais moderno, era caminhão e ficava bem distante da minha casa. Aí meu pai à noite chovendo ia me encontrar no caminho escuro cheio de lama. Dava força para continuar meus estudos, porque ele me ajudava nessa parte, nesse acolhimento, né, mostrando que estava comigo. E a minha mãe²⁸ dava todo suporte financeiro que eu precisava (Profa. Semente Crioula).

A família foi sua principal base para superar algumas dificuldades, incluindo o problema de saúde devido a Síndrome de Gorlin-Goltz²⁹, na qual, foi diagnosticada quando estudava no terceiro ano do curso de Magistério nível médio, momento que se agravou os sintomas e, ela necessitou se afastar da escola pelo período de um ano devido o tratamento.

Aí cursei o primeiro e o segundo ano tudo tranquilo... Aí quando cheguei no terceiro ano do ensino médio, aí foi a fase mais crítica da minha vida, foi onde o problema de saúde que eu tenho se agravou. Aí tive que ir para o hospital, ficar internada, aí desisti, passei um ano sem estudar (Profa. Semente Crioula).

Nesse período de sua vida, a partir das observações, houve uma maior aproximação com o divino como forma de conforto, sendo grata pelas pessoas em sua vida. Mas, também como um refúgio por temer a morte.

Essas difíceis situações na vida da professora Semente Crioula foram amenizadas, de acordo com seus relatos, com momentos como: seu casamento, o nascimento de sua filha e quando começou a atuar como professora. Pois, ao falar, “*eu casei tive uma filha. E, no ano que tive minha filha consegui um trabalho*”, em sua face aparece um sorriso acompanhado de brilho nos olhos, expressando felicidade ao lembrar esse momento da sua vida.

²⁸ Ela foi criada pela avó, então ela chamava a avó de mãe.

²⁹ Síndrome do nevo basocelular que, segundo Queiroz *et al.* (2020), possui as seguintes características: presença de múltiplos carcinomas basocelulares (CBCs), múltiplos queratocistos odontogênicos (QO) e anomalias esqueléticas. Sendo a característica mais comum os carcinomas basocelulares.

Porém, devido a necessidade de dispor de certificado para atuar como professora, ela retomou os estudos, ao atender as exigências de uma coordenadora pedagógica, possibilitando assim, concluir o curso de Magistério nível médio.

Nesse trabalho eu não estava disposta ainda a voltar a estudar já devido aos meus problemas de saúde. Mas a coordenadora na época disse ou você volta, ou, você fica sem o trabalho (Profa. Semente Crioula).

Em momento de reflexão Semente Crioula destaca que essa exigência da coordenadora foi, fundamentalmente, importante em sua vida profissional. Nesse intento, a referida professora foi refletindo a importância do outro na constituição da sua subjetividade e intersubjetividade, conforme explica Alves (2016), tomando consciência que vários outros foram fundamentais para ela transpor os obstáculos da vida e constituir-se enquanto mulher, camponesa, agricultura, professora.

Nessa reflexão há um movimento de recursividade, na qual nós somos formados por vários outros, e contribuimos na formação dos vários outros em meio as relações, ou seja, diante das relações todo ser forma e é ao mesmo tempo formado (MORIN, 2015).

Retomar os estudos não foi fácil para Semente Crioula, pois, segundo suas narrativas, precisou conciliar trabalho família, estudo e tratamento médico, sendo este o período mais difícil da sua vida.

Trabalhando a noite com uma criança pra cuidar, e ainda o tratamento médico que eu tinha que conciliar esses três: trabalho, escola e o acompanhamento médico meu também em Maceió. Eu acho assim, na minha vida foi a fase mais difícil, porque exatamente, foi no quarto ano isso, que eu voltei, aí estágio, trabalho e meu acompanhamento médico que eu não poderia de maneira alguma deixar de lado também (Profa. Semente Crioula).

Com a conclusão do curso de Magistério decidiu continuar os estudos ingressando no nível superior em uma instituição particular na modalidade de educação à distância (EAD). Mas, conforme a referida professora, o sonho se transformou em pesadelo.

Aí fui cursar a faculdade né! Desafio muito grande. Fui cursar a faculdade, onde as dificuldades só aumentou, por mais que seja a distância, mas, eu tinha trabalho para concluir, tinha também que fazer o planejamento escolar tudo certinho e, tinha também a minha filha que eu não poderia deixar de lado.

Infelizmente levei esse golpe terrível quando cheguei para colar grau no quarto ano, aí saiu a notícia que a faculdade não era registrada no MEC, e todo tempo investido, todo dinheiro que eu investi, tudo em vão. E agora continuo na luta... continuo na sala de aula tentando realizar minha função da melhor forma possível

e espero no futuro eu cursar a faculdade, mas dessa vez uma faculdade pública. Não quero faculdade particular não! Fiquei com trauma de levar outro golpe novamente (Profa. Semente Crioula).

Apesar dos percalços vivenciados, a professora participante da pesquisa tenta pesquisar e repensar sua atuação profissional no contexto de sala de aula, mas nessa relação profissional têm persistido o sentimento de culpa. Onde a referida professora diz, não saber desenvolver a inclusão, principalmente dos estudantes com deficiência, pois, esses estudantes não adquiri as competências e habilidades estipuladas pelo sistema educacional no tempo determinado.

Desse modo, é possível observar que o processo de auto culpa que se iniciou na infância permanece na vida adulta, presente na sua relação profissional, na qual a culpa da defasagem escolar, do não desenvolvimento das competências e habilidades deixou de ser da aluna e passou a ser da professora, como podemos observar na sua fala: *“Isso de me culpabilizar, está acontecendo comigo, principalmente quando parte para os alunos com deficiência eu me culpo demais, demais”*.

Esse sentimento de culpa estava tão arraigado no eu da professora Semente Crioula que, ela demorou a perceber “as ausências” na escola, por não ter suporte técnico da SEMED, nem sala de recurso, nem atendimentos educacionais especializado e nem recursos didáticos. Mas, quando a supracitada professora fala sobre tais ausências, ela vai tomando consciência das cobranças que vem recebendo sem ter nenhum subsídios e, compreendendo os desafios que têm passado enquanto profissional docente.

Não tem sala de recurso multifuncional, não tem atendimento educacional especializado, não há suporte por parte da SEMED, não há recursos didáticos para o atendimento desses sujeitos. Há apenas muita cobrança.

Ser professor está sendo um desafio, não só é agora tempo de pandemia não... assim, você tem que fazer milagre (Profa. Semente Crioula).

Nesse sentido, os fios foram tecendo a formação permanente da professora Semente Crioula e os pontos de encontro entre cada fio desta teia constituído das vivências e experiências com a família, a comunidade, a natureza e a formação escolar entrelaçam-se com a relação profissional.

Assim, na relação profissional a professora destaca em suas falas e reflexões a organização do sistema educacional onde os sujeitos ainda se encontram fora do processo de aprendizagem escolar, na qual, os professores são meros executores, atendendo as demandas

do sistema embasado na lógica do mercado, no preparo de mão de obra, com competências e habilidades conformes sua demanda.

Tem professores que não tem essa autonomia de elaborar sua própria rotina de conteúdos inseridos, com os conteúdos que acham mais pertinente para ser trabalhado. Tem coordenação que já dá pronto e você não pode inserir nem pode mudar nada, é aquilo e pronto. Aí, é isso que já tá ruim, piora mais. Eu graças a Deus eu tenho autonomia de fazer isso, eu mudo conteúdo se não tiver de acordo com minha turma, coloco o que eu vejo que dá para ser trabalhado, mas eu tenho uma coordenadora que compreende. Quando não tem vai ter que seguir esse sistema.

Quem tá lá (na escola no cargo administrativo) quer mandar, mas na verdade não pode ser isso (Profa. Semente Crioula)

Como podemos observar nos relatos da professora Semente Crioula, os professores ainda são continuamente tolhidos de sua criatividade, criticidade, liberdade de pensar, propor e compartilhar estratégias que envolvam a realidade dos estudantes. Pois, eles precisam seguir o que está previsto no currículo contínuo com as habilidades prioritárias do mapa de foco³⁰ e as habilidades relacionadas com cada conteúdo que os estudantes precisam aprender segundo o sistema educacional.

Nesse intento, encontra-se o antagonismo da dialógica indivíduo/sociedade, na qual o Estado não apenas emancipa o sujeito ele também subjuga (MORIN, 2012). A professora Semente Crioula e as demais professoras da comunidade vêm sendo subjugadas.

Assim, percebemos que nas escolas do campo ainda não se desenvolve a proposta de educação do/no campo considerando as especificidades dos camponeses. A partir dos estudos e discussões a professora, considerando sua realidade profissional, refletiu e compreendeu que no município que ela atua não está sendo desenvolvido a proposta de educação do/no campo, existe apenas uma educação no campo, isto é, uma educação que ocorre na escola localizada no campo, mas desconsidera as relações e saberes camponeses, pois o foco é na transmissão do conteúdo pré-estabelecido na grade curricular, destoando assim, da educação do/no campo que consiste em uma educação que deve ocorrer no campo envolvendo os saberes e vivências do camponeses articulado com os demais conhecimentos. A esse respeito, Semente Crioula diz:

A gente tem um sistema que oferta a educação no campo que precisa seguir um sistema que tem programação de conteúdo e todos os conteúdos precisam ser

³⁰ Esse mapa de foco toma como base a BNCC e, foi elaborado a partir da necessidade das atividades remotas contendo as principais habilidades e conteúdos que os estudantes precisam aprender, conforme, estipulado pelo sistema educacional. As habilidades prioritárias a serem desenvolvidas nos estudantes estão presentes na BNCC. Neste site está presente o referido mapa: <https://institutoreuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc/>.

ensinados e os alunos precisam ter essas habilidades e competências que tem lá na BNCC.

E, não é a mesma coisa não, são coisas totalmente diferentes. Quando fala em educação do campo é o meio social em que a criança está inserida nas suas vivências que deve ser articulado com todo o contexto que foi acumulado socialmente todos os conhecimentos.

A educação do campo tem que levar em conta as especificidades dos sujeitos do campo, é observar o ambiente em que esse sujeito está, é usar o que tem disponível ao alcance desse sujeito. Partindo do meio onde eles estão inseridos, buscar coisas do meio social deles que estejam ao alcance dele, para que a alfabetização aconteça! Que ele vivencie na verdade, seja uma vivência, o meio dele (Profa. Semente Crioula).

Nessas falas da professora é possível observar que, ela compreende que a proposta de educação do/no campo ultrapassa o espaço da sala de aula, os conteúdos curriculares e as disciplinas escolares, mas sem desconsiderar a necessidade da existência deles. E, isso não acontece em sua realidade profissional.

Assim, a professora nos momentos de estudo estava sempre se auto-eco-organizando, pois realizava o movimento de estudar a teoria e refletir sua realidade profissional e social.

Com relação a forma de planejamento, conforme dados das observações de campo e das reflexões da professora Semente Crioula, o planejamento não ocorre com a participação ativa do coletivo de professores, pois, o currículo é elaborado pelos coordenadores que repassam para os professores construírem suas rotinas seguindo o que está posto no referido currículo.

Segundo a professora Semente Crioula, em suas reflexões, essa forma de planejamento não estimula o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, pois, para ela um bom planejamento deve ser realizado no coletivo, apenas no coletivo é possível pensar e desenvolver estratégias que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e a relação entre escola e comunidade:

O planejamento tem que ser no coletivo pra dar resultado. Por que como vai ser? Já mandando tudo pronto, e aí? Eu não gosto de nada pronto.

Dá tudo pronto me dizer execute. Não tem como, porque eu tenho que levar em conta a heterogeneidade da minha turma, mesmo que outra professora ensine do 1º ao 5º ano igual eu, mas são turmas diferentes, vivências diferentes, ritmos de aprendizagem diferentes e, ainda tem a questão da idade, porque eu posso ter um aluno mais velho que em outra turma não tem, eu tenho que considerar isso no meu planejamento. Essa visão que eu creio, que deve ser batida, que tem que ser vista. Não é dizer tome leve esse simulado e já está pronto aplique na sua turma. Não, não é bem assim não. É preciso ver a forma como vai funcionar de acordo com a turma de cada um, mesmo sendo escola única. Eu acho, assim, que se na escola tiver dez turmas mesmo sendo todas do 5º ano, elas são diferentes, então não tem

como dizer assim, um planejamento único para todo mundo impor (Profa. Semente Crioula).

Quando os professores são considerados meros executores, sem participação ativa no planejamento, não é possível o desenvolvimento da proposta da educação do/no campo, nem da inclusão nesse contexto escolar.

A professora quando faz crítica a forma como é realizado o planejamento e chama atenção para a necessidade da participação ativa dos professores organizados em coletivo, ela está preocupada com a inclusão dos sujeitos no contexto escolar, preocupada em valorizar os seres que fazem parte da escola, da comunidade em geral. Pois, os pais dos estudantes já tiveram o direito a educação negado durante sua infância, como afirma Semente Crioula.

A educação para os pais dos alunos foi roubada. Todos os direitos, porque lá atrás muita defasagem em relação a educação, a educação do campo, e a maioria num sabe ler não, são poucos (Profa. Semente Crioula).

Não sendo admissível que em pleno século XXI, isso se repita com as crianças da comunidade, por isso, Semente Crioula preocupa-se com o desenvolvimento dos estudantes e, dentro das suas possibilidades – mesmo diante do sucateamento da escola – tenta garantir um processo educacional que desenvolva a alfabetização e o letramento dos estudantes além, da criticidade. Porém, suas tentativas esbarram nas dificuldades de trabalhar a inclusão articulada com a proposta de educação do/no campo, principalmente dos estudantes com deficiência.

Meu objetivo e prioridade é o aluno. E, minha maior preocupação são com os alunos com deficiência, aí eu digo meu Deus não sei como vai ser (Profa. Semente Crioula).

Por esse motivo, a referida professora sempre valoriza e aproveita todas as oportunidades de formação que tem acesso, para relacionar com suas vivências profissionais. Mas, a ausência de formação continuada e a burocratização do sistema educacional com as imposições do cumprimento do currículo estabelecido, além de outras questões relacionadas a politicagem, têm dificultado e até impossibilitado seu atuar docente no desenvolvimento da criticidade dos estudantes.

Ai a gente ver pedagogia de Paulo Freire, onde tem que ensinar as pessoas as serem críticas. Agora de que forma? Porque os professores são os primeiros a baixar a cabeça, aí eu não me conformo com uma coisa dessa. E tem que baixar quando é contratado tem que baixar, isso me destrói por dentro!

Eu já muitas vezes, já pensei em mudar de profissão não é pelo contexto de sala de aula... se fosse pela sala de aula era bom, ficava eternamente, seria perfeito. É porque assim... são outros fatores externos que acontece fora da sala de aula. Esses fora da sala de aula são os piores... o que envolve a educação fora da sala de aula é mais difícil (Profa. Semente Crioula).

Os professores possuem vivências, conhecimentos da/e com a comunidade campesina: conhecem os estudantes, as famílias e seus saberes e desafios enfrentados, possuem vínculo existencial, como observamos nos relatos de Semente Crioula. Mas, ela e os demais professores são constantemente tolhidos, silenciados e obrigados a seguir o que está posto no sistema educacional, pois a preocupação da SEMED, dos diretores e dos coordenadores, segundo Semente Crioula, é com o currículo estritamente formal, sistemático, engessado, onde os sujeitos com seus conhecimentos não são incluídos.

Na maioria das vezes que eu vejo é a preocupação com as questões sistemáticas curricular. Eu gostaria muito de oferecer momentos, mas... mas tem a questão do currículo às vezes dá pra dar uma escapulida, mas tem momentos que você tem que seguir principalmente quando é ano de IDEB. Você não consegue desenvolver o que tem em mente não, porque é descritor, é simulado é muita coisa. Aí você tem que seguir aquela sistemática mesmo não tem como fugir daquilo (Profa. Semente Crioula).

Além, dessa organização escolar tecnicista, que objetiva o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, a escola que a professora participante da pesquisa trabalha não possui recursos didáticos, nem o município oferta formação continuada que possa contribuir com desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto escolar camponês.

Tecnologias não tem. O que tem na escola é o material dourado, o ábaco. Que eu lembre só. E os demais recursos eu tenho que está providenciando. E, também não tem atendimento educacional especializado, nem formação continuada, quer dizer, teve assim, formação na época quando tinha o PNAIC, o primeiro PNAIC, que teve um caderno específico voltado a educação do campo, que eu amei, adorei, ainda tenho... Não tenho formação para educação inclusiva, nunca tive... apenas na universidade mesmo não tendo o diploma eu aprendi sobre inclusão (Profa. Semente Crioula).

Mesmo diante das dificuldades, cobranças, imposições, baseado em um sistema que ainda desconsidera os saberes e vivências dos sujeitos cognoscentes envolvidos no processo escolar. A professora tenta, dentro das suas possibilidades e conhecimentos, desenvolver em sua sala de aula a inclusão.

Olhe eu tento... fazer que a minha sala seja inclusiva, porque na verdade eu tenho a minha sala de aula como laboratório de experiência pra mim própria. Ai dentro do possível que está ao meu alcance eu tento fazer isso sim. Porque independente que é criança com deficiência ou não, ela tem direito a educação. Por isso eu tenho minha sala de aula como um laboratório de experiência porque eu penso dessa forma, eu vejo que a educação ela é um direito de todos, então se ela é um direito de todos não importa que seja pessoa com deficiência ou não. Então aquela criança vai ter direito de receber aquele mesmo conhecimento, mesmo que seja de uma forma diferenciada de acordo com a potencialidade dele (Profa. Semente Crioula).

A partir da fala da professora podemos perceber que, sua atuação profissional está embasada no princípio ético, posto por Morin (2017), dispondo do respeito pelo outro que faz parte si, da valorização dos seres e suas relações, da inclusão de todos os sujeitos cognoscentes pensando em como valorizar a vida.

Ao contar sua história de vida, e refletir sobre sua realidade nos momentos de estudo, a professora passou a conhecer a si mesma, e conseqüentemente se reconheceu no outro. Ao reconhecer-se em si mesma e no outro, houve a superação da fragmentação da vida realizada pela ciência e, assim a professora passou para o processo de abertura de transformação do pensamento. Esse movimento de transformação do pensamento, a partir dos estudos em Morin, interliga-se com a complexidade da vida, por isso ele vai ocorrendo com a formação permanente do sujeito, por isso foi necessário que a professora conhecesse sua teia da relação existencial refletindo sobre as dificuldades vivenciadas.

Nesse intento, visando contribuir na contínua transformação do pensamento da professora Semente Crioula, com foco no âmbito profissional, buscamos articular sua prática pedagógica com a teoria, objetivando o desenvolvimento da práxis, com o intuito de (re)pensar o processo de inclusão na educação do/no campo; mas, sem deixar de considerar as questões sistemáticas do sistema educacional, pois a professora precisava atender algumas demandas para não ser prejudicada.

5.2 ÉTICA DA RELIGAÇÃO

Com essa categoria buscou-se destacar as ações que visaram unir os conhecimentos considerados importantes dos camponeses para o processo de inclusão na educação do/no campo, trabalhando a relação dos seres com o meio, com a natureza e, principalmente, a relação com a terra, elemento importante para a agricultura familiar camponesa.

O desenvolvimento das ações pedagógicas, realizadas nessa etapa da pesquisa, considerou os apontamentos feitos pela professora Semente Crioula. Para ela, uma formação só pode ser considerada frutífera quando também envolve situações concretas que conduzam ao

repensar sua atuação profissional, a fim de contribuir para o melhor desenvolvimento dos estudantes da sua comunidade camponesa.

Pra mim uma formação só tem sentido quando tem impacto no chão da minha sala, se não tiver, não foi formação. O que contribuiu? O que trouxe? Que benefício para mim quando eu estiver no meu espaço escolar? (Profa. Semente Crioula).

Destarte, as ações planejadas e desenvolvidas buscaram incluir os diversos saberes que constituem o ser camponês. Trata-se de religar o que se encontra separado, fragmentado e, nesse movimento considera-se o princípio da enação, isto é, as ações são inseparáveis da percepção, elas evoluem juntas nos processos cognitivos e emocionais de cada sujeito cognoscente (MORAES; VALENTE, 2008).

A primeira ação planejada, colaborativamente, entre participante e pesquisadora foi direcionada aos pais, com objetivo de ouvir os relatos sobre seus filhos, com destaque ao que as crianças gostavam de fazer em casa, como estavam realizando as atividades entregues pela professora, isso considerando as especificidades da situação de pandemia, na qual, todos encontravam-se em isolamento social.

No momento de desenvolvimento dessa primeira ação, os pais relataram sobre a presença dos filhos na roça³¹, acompanhando-os, observando como cuida e cultiva os alimentos na terra, realizando ajuda levando água e separando as sementes quando é preciso. Segundo relatos dos pais, professora e também observações realizadas por mim na comunidade, constatou-se que a maioria das crianças preferem acompanhar seus pais na roça em alguns momentos da semana, por não gostarem de ficar em casa todos os dias. Por isso, as tarefas encaminhadas pela professora em sua maioria eram respondidas à noite.

Dos dezessete estudantes, apenas três não vivenciavam experiência de aprendizagem nas atividades na roça. Isso porque, um é estudante pessoa com deficiência, e vive apenas com a mãe que se dedica a cuidar dele; os outros dois estudantes os pais trabalham como ajudante de pedreiro.

Na turma da professora Semente Crioula há dois estudantes com deficiência, um vive com a mãe e não vivencia experiência de aprendizado na agricultura e, o outro é criado pelos avós, conforme relato da irmã (que acompanha o processo escolar do irmão, pois seus avós são idosos), ele ama ir à roça acompanhar seu avô para conversar e ver o plantio de batata, amendoim, inhame, mandioca, abacaxi, etc.

³¹ Lugar onde os agricultores camponeses trabalham realizando o plantio de diversos alimentos.

A primeira ação de ouvir os pais, possibilitou à professora (re)pensar e planejar algumas ações, diante do desafio de desenvolver práticas criativas e inclusivas, de modo a estimular o interesse dos estudantes em desenvolverem a aprendizagem escolar relacionada às vivências, visando valorizá-los enquanto protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

Então, como estratégia para a segunda ação, tomamos como base três pontos: a necessidade de realizar as atividades a partir das vivências dos alunos, necessitando conhecer o que gostam a partir da ótica deles; a ausência de acesso aos recursos tecnológicos (nesse caso, câmera ou celular) por parte da maioria dos estudantes, inclusive, os alunos com deficiência (por falta de condições financeiras); e, muitos pais são analfabetos, ou, semi analfabetos, mas possuem diversos conhecimentos a partir de suas vivências no campo, na relação com a natureza.

Considerando os três pontos destacados acima, a atividade planejada direcionada aos estudantes (segunda ação), consistiu em solicitar para os estudantes fotografarem ou filmarem o que eles costumavam fazer em casa, possibilitando acessar as vivências das crianças a partir delas mesmas. E, devido à falta de acesso a câmera filmadora, e/ou, celular (de alguns alunos), a pesquisadora disponibilizou um aparelho celular para os alunos.

Por ser apenas um único aparelho celular, cada estudante que não tinha acesso a nenhum celular, teve a oportunidade de passar uma semana com o aparelho celular³². O manuseio do aparelho foi ensinado aos pais, para eles ensinarem as crianças. As crianças deveriam ter total acesso ao celular, pois as fotos deveriam ser registradas por elas, por isso foi orientado aos pais que deixassem as crianças fazerem seus próprios registros, e que não deveriam se preocupar com possíveis danos causados pelo não correto manuseio do aparelho, pois, caso algo dessa natureza acontecesse, a pesquisadora assumiria total responsabilidade.

Os estudantes registraram diversas imagens e, a partir dessas imagens foram desenvolvidas as atividades articuladas as vivências dos estudantes, porém também consideramos os conteúdos curriculares que se articulavam as referidas vivências, pois a professora precisava cumprir com algumas questões burocráticas.

Cada semana foram planejadas as atividades com base nas imagens registradas pelos alunos. Entretanto, devido as angústias manifestadas pela professora, participante dessa pesquisa, diante das dificuldades em incluir os estudantes com deficiência, nesse momento iremos apenas apresentar as atividades planejadas a partir das imagens dos estudantes com

³² Uma semana porque havia apenas um encontro semanal com os pais, para entregar as atividades planejadas.

deficiências (P1 e W1) e, como base os relatos dos pais perceber como esses estudantes se sentiram ao desenvolverem essas atividades.

A primeira atividade planejada e descrita foi realizada com base nas fotos do estudante P1 que mora com os avós e vai para roça com o avô. Enquanto, que a segunda atividade teve como base as fotos do estudante W1 que mora com sua mãe e possui outras vivências.

Nas explicações de como os estudantes poderiam desenvolverem essas atividades, os pais foram orientados a contribuir mostrando na prática envolvendo seus saberes do campo.

Atividade 1

No início de cada atividade foi colocado o nome do(a) autor(a) das imagens e a região destacando o nome da comunidade.

A atividade planejada considerou as imagens da plantação de banana e de amendoim, fotografadas pelo estudante P1.

Figura 7: Imagens registrada pelo estudante P1 utilizada na atividade (Bananeira)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Descrição das imagens: imagem de muitas bananeiras com árvores ao fundo, céu branco de nuvens.

A partir dessas imagens foi solicitado para os estudantes pesquisarem com seus pais e pessoas da comunidade (vizinhos): como planta a bananeira? Quanto tempo demora para dar o fruto da banana? Quais os tipos de bananas que tem na região? Como é vendida a banana na comunidade? Quais os preços de cada tipo de banana, vendida aos atravessadores (pessoas que vêm comprar os produtos na comunidade)? Quais os preços de cada tipo de banana, vendida na feira na cidade?

Também foi direcionada questões relacionadas a alimentação: Qual tipo de banana você mais gosta? Faça uma receita que utilize banana.

Essa atividade teve adaptações (no caso do estudante do 1º ano, e de um dos alunos com deficiência) para atender o desenvolvimento de cada estudante, com estratégias de desenhos e imagens.

Considerando que cada atividade era entregue semanalmente, então, também elaboramos questões que envolveu as imagens da plantação de amendoim e seu processo de colheita, fotografadas por P1.

Para as questões envolvendo as imagens do amendoim também utilizamos e mandamos pelos pais recurso concreto (três pacotes pequenos de amendoim) para estimular o interesse dos alunos em realizam a atividade e desenvolver sua aprendizagem.

Figura 8: Imagens registrada pelo estudante P1 utilizada na atividade (plantação de amendoim)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Descrição das imagens: A figura 8 possui quatro imagens juntas, a primeira imagem da parte superior lado esquerdo, apresenta plantação de amendoim em uma terra preta; a segunda imagem da parte superior no lado direito, apresenta a planta do amendoim arrancada da terra, jogada no chão com diversos amendoim misturado com as raízes; a terceira imagem na parte inferior no lado esquerdo, a planta do amendoim extraída da terra, está perto de um balde de cor branca e dos pés de algumas pessoas; e, a quarta imagem na parte inferior no lado direito é o amendoim extraído da terra e das plantas dentro de um balde de cor branca.

A partir dessas imagens foi solicitado para os estudantes identificarem como era o nome do alimento visualizado, e explicar como planta e colhe esse alimento ou perguntar para alguém, caso não soubesse explicar.

Nessa atividade também mandamos, para cada estudante, três pacotes pequenos de amendoim: um pacote com amendoim que apresenta as características de quando colhido da terra, como apresentado na imagem; o outro pacote com o amendoim fora da casca, torrado e sem pele; e, o industrializado. Constando nos pacotes de amendoim o valor de cada um.

Os estudantes tiveram que destacar, qual a diferença entre o amendoim dos três pacotes, comparar os preços verificando qual o mais caro e o mais barato e explicar e/ou pesquisar o porquê.

Com essa atividade a irmã do estudante P1 relatou que ele reconheceu as imagens que havia registrado e foi logo mostrar a atividade para seus avós falando que foram suas fotos e, ficou todo animado ao ver sua produção na atividade. Falou da roça do dia que registrou as imagens e das bananeiras do vizinho que ele fotografou.

Porém, a parte da atividade que mais gostou foi com o amendoim, segundo relatos da irmã, P1 nunca tinha comido o amendoim torrado, nem o industrializado, ele achou muito diferente o sabor e, disse que não era amendoim. Sua preferência, conforme relatou a irmã, continua pelo amendoim natural tirado da terra sem nenhum tipo de tratamento.

As respostas das atividades, P1 conseguiu apreender facilmente ouvindo e vendo seu avô, a dificuldade consistiu em colocar no papel, em sistematizar as informações, mas diante de suas possibilidades conseguiu realizar a atividade proposta.

Atividade 2

Na atividade foi utilizada as imagens do estudante W1 destacadas abaixo. Nessa atividade também foi colocado o nome do(a) autor(a) das imagens e a região destacando o nome da comunidade.

Figura 9: Imagens registradas pelo estudante W1 utilizada na atividade (árvores frutíferas)





Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Descrição das imagens: A figura 9 possui quatro imagens juntas, a primeira imagem da parte superior lado esquerdo, apresenta uma mangueira plantada com matos ao redor; a segunda imagem são galhos de uma jaqueira, e por entre as folhas é possível ver o brilho do sol; a terceira imagem na parte inferior no lado esquerdo, é a árvore da ciriguela plantada em uma terra de cor vermelha; e, a quarta imagem na parte inferior no lado direito é o mamoeiro, focando a parte das folhas do mamoeiro, por trás do mamoeiro tem a folha do coqueiro.

Os estudantes nessa atividade tiveram que: escrever o nome das árvores e o nome dos frutos; explicar qual a importância das árvores frutíferas em sua comunidade; observar e escrever o nome de outras árvores frutíferas existentes na comunidade; e, pesquisar três árvores frutíferas de outras regiões do país que não tem na comunidade deles.

Outras imagens utilizadas nessa atividade foram dos animais dos alunos W1.

Figura 10: Imagens registradas pelo estudante W1 utilizada na atividade (animais)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Descrição das imagens: A figura 10 possui 2 imagens juntas, a primeira imagem do lado esquerdo, apresenta uma gata malhada sentada próxima a um pau, por trás desse pau tem mato; a segunda imagem da parte no lado direito, apresenta um frango com penas coloridas de vermelho preto e branco em um terreno sem mato, na frente do galo está uma gata malhada próximo a um pau e por trás do pau tem mato, no fundo da imagem aparece parte de uma casa de tijolo, próximo a casa tem coqueiros e bananeiras.

Com essas imagens foi sugerido que os alunos criassem uma pequena história envolvendo os dois animais, dando-lhes nomes. Em seguida, os alunos tiveram que pesquisar quais os animais da comunidade e de que se alimentam.

Quando o estudante W1 recebeu a atividade, a mãe relatou que ele falou: “*Olha mãe minha gata e meu frango*” e, sorrindo ao olhar as imagens, ele continuou: “*Eu tirei, mãe, essa*”

foto. Ela estava no terreiro”. Conforme relato da mãe, ele gostou tanto que passou bastante tempo olhando cada detalhe da foto que ele fez o registro.

Segundo a mãe, ele pegou a outra atividade e disse: *“Aquela foi de P1 com a foto da bananeira do meu padrinho e, essa é minha”*. O estudante W1, segundo relatos da mãe, em todas as atividades ficou observando as imagens reconhecendo os lugares da comunidade e quando ele não reconhecia, perguntava a mãe.

O W1 sempre se mostrou muito esforçado em realizar as atividades e, apesar de sua mãe ser analfabeta, ela sempre busca meios de contribuir com o aprendizado do seu filho pedindo ajuda ao vizinho e, estando presente em todos os momentos. A mãe também falou que W1 gostou muito dessas atividades e, para respondê-las ele sempre à chamava para olhar as plantas, os animais pelo sítio, ver a roça dos vizinhos.

As referidas ações podem ser consideradas como novas práticas ecoformadoras que, segundo Galvani (2010), Pineau e Bachelart (2005) se encontram fora das instituições escolares e se multiplicam entre caminhos não trilhados. São atividades ministradas de forma diferenciada e envolver as complexas relações das vivências dos sujeitos. Elas são permeadas pelas interferências sociais, naturais, culturais, imaginárias.

Com o desenvolvimento dessas ações, segundo relatos dos familiares, os estudantes se sentiram protagonistas no seu processo de aprendizado da educação formal, se sentiram importantes mostrando para os seus familiares as imagens que eles tinham fotografados e estavam nas atividades, além de demonstrarem maior interesse em desenvolver as atividades, pois estavam interconectadas com suas vivências diárias.

As referidas atividades também possibilitaram que a professora repensa-se sua atuação profissional, planejando novas estratégias envolvendo as vivências dos estudantes. Mas, sobre isto, a professora manifestou incertezas, e estas podem ser legítimas, já os processos educacionais envolvem os sujeitos que, por sua vez, encontram-se em contínuo movimento, aprendendo, reaprendendo, se transformando. Nesse movimento da vida cada ação pedagógica vai escapar à vontade da professora, pois vai sofrer influências das demais relações e conhecimentos que cada sujeitos cognoscentes possui e vivencia, consistindo assim, no princípio ecológico da ação destacado por Morin (2015).

Outro aspecto a ser analisado é que, com base nos relatos dos pais, as crianças demonstraram animação em ver as fotos registradas por eles nas atividades, despertando maior interesse na sua realização, isso por envolverem suas vivências diárias. Tal fato nos mostra o início do processo de autoria dos estudantes na construção do conhecimento escolar. Contudo, mesmo diante do protagonismo dessas crianças em suas atividades, ainda não é possível afirmar

que houve de fato inclusão, ou seja, de que todos os estudantes aprenderam e realizaram todas as atividades propostas. Pois, como destaca a professora:

Eu não estava com o aluno, é difícil acompanhar o processo de desenvolvimento e ver suas interações e envolvimento com as atividades, suas ações realizadas. Não tem como eu afirmar que houve inclusão. E os alunos estão cada um na sua casa, não houve interação em sala de aula. Podemos perceber sim, que houve um processo de ensino-aprendizagem diferenciado que estimulou os alunos por envolver a realidade deles, mas inclusão mesmo não sei se houve, pois não acompanhei de perto, porque não tem como (Profa. Semente Crioula)

Contudo, essas ações estimularam a criatividade da professora Semente Crioula que estava sendo tolhida, mediante as exigências e imposições de um sistema cujos saberes estão segmentos e os sujeitos separados de suas relações existenciais.

5.3 REINTRODUÇÃO DO SUJEITO COGNOSCENTE

Em conformidade com Alves (2016), compreendemos que essa categoria evidencia que a professora Semente Crioula é a protagonista do seu processo de construção do conhecimento, se percebendo como camponesa, agricultora e professora que constrói/reconstrói sua subjetividade e intersubjetividade por meio de suas emoções, raízes e nas diversas relações com o meio.

A professora ao falar sobre si, contando sua história, refletindo sobre suas relações foi adquirindo abertura ao autoconhecimento, na qual buscou valorizar seus saberes e vivências, mas ao mesmo tempo estando aberta aos outros conhecimentos socialmente construídos e acumulados. Isso é evidenciado em sua fala:

Mas assim, eu tenho que valorizar o meu eu né, tudo que eu já passei, tudo que eu já conquistei.

Oh, Tamires, aí a gente observa que isso é uma coisa mais interna né, porque, tipo... por mais que você estude em uma faculdade se você não fizer isso interiorizado em você, como você vai colocar para fora? não tem como, tem que ser seu (Profa. Semente Crioula).

A fala da referida professora vai evidenciando a autoformação que está intrinsecamente relacionada com a ecoformação, segundo Galvani (2010), em um movimento de constituição da subjetividade e da intersubjetividade que parte do interno para o externo, mas que também envolve o movimento inverso, na relação do ser com o meio.

Esse processo de conhecimento possibilitou o desenvolvimento da criticidade da professora Semente Crioula sobre a realidade vivenciada na sua relação profissional, mas que se encontra interconectada com as outras relações que compõe a sua teia da relação existencial.

As reflexões e posicionamento crítico, da professora Semente Crioula, destaca a situação da escola pública, assim como, a necessidade de investimento na educação para garantia de uma educação de qualidade para toda a população que, encontra-se atualmente marginalizada, entre elas a população do campo.

Você sabe a situação da escola pública. Existem coisas que precisam melhorar e muito. Porque precisa garantir educação para todos e educação de qualidade. Mas, só que na prática não funciona isso. E, cada governo... tem governo que ainda dá pra levar, mas tem governo que deixa tudo jogado lá, fica sucateando o que já está sucateado.

Pra educação funcionar mesmo tem que ter investimento que chegue ao seu destino, porque tipo, na minha casa, você tira pela sua casa. Como sua casa vai funcionar direito se não tem investimento? Não funciona. Do mesmo jeito é a educação porque é necessário investir mais do que já tem, para ter essa educação que eles tanto falam, uma educação de qualidade, acessibilidade. Não sai do discurso. Aí eu vejo isso, tu com esse texto que tu trouxe que fala da concepção de escola pobre para pobre, aí é isso, imagina que o rico... se a gente vivesse numa sociedade que o rico estudasse junto com o pobre você acha que a educação estaria do jeito que está? Quem está em escola pública é o pobre. A escola de pobre mudou alguma coisa? Pode promulgar várias leis aí, mas vai continuar, permanecer do mesmo jeito.

Com esses textos que você trouxe, podemos fazer uma análise que todos os problemas permanecem ainda, da educação. E para entrar um governo para mudar essa situação... vamos deixar uma interrogação (Profa. Semente Crioula).

Essa análise realizada pela professora Semente Crioula é oriunda das reflexões entre teoria e sua relação profissional e social. Esse movimento de reflexão possibilitou que a professora pensasse sobre o seu pensar, sobre seu atuar profissional, sua realidade e a realidade da comunidade, conseqüentemente, dos estudantes; isso compreende na auto-ecoformação que, segundo Galvani 2018, consiste na reflexão sobre o que nos formou na relação com o meio.

Na teia da relação existencial da professora participante da pesquisa foi perceptível o processo de auto culpa que teve início na infância na relação escolar e continuou até a vida adulta, na relação profissional. Mas, quando ela percebe que a culpa não é dela, tampouco dos estudantes, mas sim, da falta de subsídio do estado que gera sucateamento das escolas, falta de recursos, péssimas condições estruturais, ausência de formação (tempo para formação), má remuneração, desvalorização da carreira de magistério, falta de suporte da SEMED. Nesse

sentindo, houve um processo de conscientização e nesse movimento perceber-se o terceiro incluído.

Eu sei que vou ser julgada, criticada, mas estou pronta para receber essas críticas (semblante demonstrando tranquilidade), esse julgamento se alguém fizer... Eu acho que, tipo a vivência mesmo de professor de tanto alguém dizer, a culpa é do professor, a culpa é do professor, tudo você... em tudo na educação. A culpa é de quem se o aluno não conseguir aprender? Todo mundo joga a culpa no professor e, não é assim. A educação é um processo, se alguém falhou ali tudinho vai falhar praticamente... é como se fosse uma pedrinha de dominó..., então como só jogar a culpar em só uma que caiu.

Aí é dessa forma que eu passei a analisar tudo... pra mim, eu mesma estava me destruindo. Era pensamento muito negativo, e esse pensamento negativo não foi eu que criei, foi o meio social, de dizer que a culpa é do professor, a culpa é do professor. Então, prove que o aluno é especial... a culpa é do professor... Então, a nossa mente, Tamires, ela vai como... como eu posso dizer pra tu... a gente vai naturalizando uma coisa que não é culpa da gente, entendeu. Isso é ocasionado por esses processos da educação que não funcionam, não vem de agora, vem de lá atrás, que algo aconteceu lá atrás que está influenciando no presente... sucateamento! Algo que aconteceu lá no passado, mas estamos colhendo agora também no presente e, o que os políticos estão fazendo hoje, a futura geração vai colher lá... na educação

Em relação a isso, ninguém venha me dizer não que a culpa é minha... Eu digo certo a culpa é minha aí começo a citar as leis, foi cumprindo o que estava no papel? Pra culpar, pra me culpabilizar? A educação só funciona com uma única esfera, professor? Só ele só? Não, se eu errei como professora toda equipe, até lá na SEMED erraram também, porque foi quem transmitiram também.

O estado não dá garantia de uma educação de qualidade (Profa. Semente Crioula).

Nesses momentos de análise, a professora participante da pesquisa passa pelo processo de transformação do pensamento e, ultrapassa os conhecimentos de uma educação segmentada, que exclui os sujeitos, compreendendo a importância do coletivo para lutar pela garantia dos direitos da população. Assim, a professora Semente Crioula continua suas reflexões apontando a importância do coletivo.

O que eu vejo é isso, se teve algum avanço ele veio através dos movimentos sociais, a luta da população excluída.

Então é isso que eu falo para você, enquanto ficar só no discurso dos ricos, fica difícil. Agora quando os movimentos sociais voltarem com força ativa mesmo, aí você vê transformações, mudança. Porque o coletivo faz a diferença (Profa. Semente Crioula).

A reflexão, da referida professora, sobre a importância do coletivo no movimento de luta, aponta para a necessidade de uma educação que estimule a criticidade dos estudantes. Nesse sentido, a professora participante da pesquisa destaca a importância de rever sua prática para não mais focar na transmissão do conteúdo e, sim no ensino que estimule a criticidade dos estudantes.

Quando você está educando o fator principal não é você transmitir o conhecimento, é você gerar pessoas críticas, é argumentar, lutar pelos seus direitos, eu quero isso. Não só abaixar a cabeça, porque o aluno tem que ter ciência que ele tem que ser crítico (Profa. Semente Crioula).

As reflexões da professora Semente Crioula constituem um circuito retroativo posto por Morin (2015), isto é, ela vai tomando consciência das situações vivenciadas na sua teia da relação existencial e mobilizando a consciência de si e reorganizando criticamente seus conhecimentos.

Assim, ao refletir sobre a importância do coletivo e da formação de sujeito crítico a professora está tomando consciência das contribuições que ela, enquanto profissional docente, pode proporcionar na organização dos coletivos para o fortalecimento dos movimentos sociais camponeses, visando a luta ativa pela garantia dos direitos dos camponeses que, historicamente, tem sido negado. Entre esses direitos a garantia de uma educação de qualidade, mas para ser de qualidade entre outros fatores ela precisa ser inclusiva.

Contudo, isso compreende em um enorme desafio, considerando os apontamentos realizados pela professora Semente Crioula referentes a sua realidade profissional, na qual a escola camponesa encontra-se embasada em um currículo engessado, com conhecimentos segmentados e os sujeitos cognoscentes não são os protagonistas do seu processo de formação escolar, não possibilitando a inclusão.

Para ser uma escola pautada nos princípios da inclusão, conforme Mantoan (2019), precisa dispor de um espaço acolhedor de diferentes sujeitos, isto é, está preparado e equipado para acolher todos os sujeitos.

A professora em suas reflexões ressalta que as pessoas com deficiência, não são coitadinhas, mas sujeitos de direitos e como tal deve ser garantido uma educação de qualidade, dispondo dos diversos recursos que possibilite o acesso, a permanência e seu desenvolvimento em meio as interações com as demais pessoas.

Eu vejo dessa forma, eu não quero jamais um olhar desse, ah coitadinho. Não, jamais fazer isso, pra mim eu estou excluindo uma criança. Eu vejo como se

estivesse vendo a minha filha mesmo jeito. O mesmo direito que ela tem, ele tem. Agora embora, eu vou ter que levar em conta a especificidade dele de que forma o conhecimento tem que chegar até ele, tem que ver as potencialidades dele, mas separação nunca (Profa. Semente Crioula).

A empatia está presente nas reflexões da professora Semente Crioula e contribui para repensar a sua atual profissional no contexto da escolar do campo imerso em um processo inclusivo.

No momento de finalização da formação foi questionado à professora Semente Crioula, sobre como ela se sentia no início da formação e como ela se sente após a formação. Diante desse questionamento rapidamente ela fez as seguintes colocações:

Minha mente estava de um jeito... Olha... Tu acredita que depois que tu começou a fazer esse trabalho aqui, eu fiquei numa paz, só Jesus sabe. Porque assim Tamires eu estava me culpabilizando demais. Eu peguei uma carga que não é minha e coloquei em mim e, ainda estava me culpabilizando por aquilo que não é meu. Me torturando psicologicamente, saúde debilitada, eu mesmo estava me destruindo.

E você veio e disse que não é dessa forma não, e mostrou pra mim, eu pude refletir, analisar. Agora tô mais leve, mais tranquila. Eu acho que tudo é um processo e, Deus sabe o porquê de cada coisa Tamires, porque tipo, se eu não tivesse vivenciado tudo isso com você, eu estaria numa angustia terrível... E, para mim agora tá uma coisa natural, devido o que eu vivenciei aqui com você, essa troca de conhecimento e, o que você transmitiu pra mim.

Se fosse em outra situação, sem essa formação, mesmo eu sabendo que a evolução deles (aluno com deficiência) é pouca e aprende de forma mais lenta, eu iria está apavorada, meu Deus estaria numa aflição, porque na minha cabeça precisava desenvolver as habilidades e as competências. E, hoje não sinto essa angústia. Eles têm o tempo deles de aprendizagem e, eu também tenho que respeitar esse tempo deles... Eles não vão aprender do jeito que eu quero. E na verdade eu tinha isso na minha mente, que tinham que aprender do jeito que eu queria. Mas, hoje depois de toda essa formação, que eu tive com você aqui, eu comecei a ter um olhar diferenciado, que não é desse jeito de pensar, do jeito que eu estava pensando antes. Eu tenho que analisar... não só ver que eles não conseguiram as habilidades do 4º, 5º ano, eu tenho que ver a evolução do processo que eles levaram até chegar aonde eles chegaram, porque cada um tem um tempo de aprendizagem diferente, porque são tempos diferentes, corpos diferentes, mentes diferentes... Então é todo esse cuidado que a gente deve ter... então é isso... Eu não estou com aquela angústia, que quando você chegou na sala e perguntou, qual era a minha maior angústia, essa angústia não vive mais não, dentro de mim.

Estou ótima agora, estou liberta que nem a Frozen. Mas, é o conhecimento oh, a palavra de Deus diz: conheceis a verdade e a verdade vos libertará. Só que na palavra de Deus a verdade é Jesus e, aqui na gente a palavra é o conhecimento. Quando você começa a conhecer e se apropriar você tira aquela carga que a sociedade jogou dizendo que é sua sem ser (Profa. Semente Crioula).

A partir dos princípios retroativo e recursivo (MORIN, 2012), compreendemos que, os conhecimentos adquiridos pela professora foram retroagindo nos conhecimentos anteriores, possibilitando repensar os novos contextos educacionais envolvendo processos de inclusão escolar e compreendendo que os sujeitos cognoscentes devem ser incluídos com suas teia de relações existenciais.

Nesse sentido, a professora participante da pesquisa, também refletiu e analisou sobre sua realidade articulado com os conhecimentos teóricos possibilitando-a ultrapassar os estigmas sociais, o preconceito, o sentimento de inferioridade e de culpa, caminhando para sua auto-ecoformação como destaca Galvani (2018). A auto-ecoformação, conforme o referido autor, possibilita compreender que a professora Semente Crioula, refletiu sobre como ela foi formada e, como foi se transformando na relação com o meio ambiente físico e social, para reformular seus conhecimentos.

Com base na perspectiva teórica adotada neste trabalho, foi possível compreender que o ato de a professora expressar o reconhecimento e a aceitação do outro foi também um ato de reconhecer-se e aceitar-se, deste modo o outro foi compreendido e respeitado em sua legitimidade, deste modo ela demonstrou uma percepção inclusiva em sua atuação profissional.

Assim, enquanto camponesa-agricultora, a profissional docente passou a se olhar e se reconhecer. E, ao mesmo tempo, por meio dos encontros reflexivos, passou a analisar e ir além do que conhecia, repensando suas relações sociais, o sistema educacional, sua prática pedagógica; passando, a partir disso, a vislumbrar outras estratégias pedagógicas a fim de pensar a inclusão escolar de todos os estudantes, e – como preconiza a ecoformação – sem deixar de considerar as relações com o meio e os saberes desses alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

A trajetória dessa pesquisa de mestrado teve início com o “sentir” do povo do campo: o sentir-se invisibilizado, inferiorizado por ser camponês, negro, pobre, mulher, deficiente, homossexual. Então, ao refletir sobre as determinações sociais, culturais, econômicas em uma sociedade capitalista-neoliberal, não é sentir-se, mas ser socialmente invisibilizado, inferiorizado e excluído, desumanizado.

O ser mulher, negra, camponesa, pobre nessa sociedade foram características determinantes para que eu passasse pelas agruras do preconceito servindo de piada para muitos, sendo apontada como a “matutona das brenha”³³, a “Maria do pau de arara”³⁴, “a matuta que não sabe falar, fala tudo errado”, “a negra burra”. Os olhares da sociedade me fizeram sentir inferior, ter medo de falar, medo de errar e ser mais uma vez motivo de piada. Esse medo me bloqueou, me prendendo dentro de mim.

Na trajetória dessa pesquisa de mestrado também está presente a minha ecoformação em uma relação com a heteroformação e a autoformação. Que me permitiram quebrar as correntes desse medo de errar, de falar e de me ver e me sentir como inferior. Hoje me reconheço como parte do meio, da natureza, com um vínculo mais estreito com a terra, vejo a força do campo, do camponês e a importância das relações de confiança, respeito e amizade entre as pessoas. Além, de me sentir empoderada, agora eu tenho voz, eu sei onde falar, como falar e, ninguém mais vai me calar. Se eu errar não tem problema, errar faz parte, somos seres falhos. Agora eu sei quem sou.

A minha auto-ecoformação, inicia-se com o mestrado, momento em que tive maior aproximação com minha orientadora. Foi a confiança que ela depositou em mim o ponto de partida. Seu olhar e seu escutar, enxergou e escutou para além da timidez, viu meus medos e, me ouviu sem me julgar. Também teve seu falar, ela me dizia: – Todos temos medos, domine seu medo, não deixe ele te dominar. E, sempre me estimulou a fazer, a falar, a continuar, me transmitindo muita confiança.

Foram o olhar, a escuta sensível da minha orientadora que me possibilitou ouvir a mim mesma, refletir, me auto-ecoformar, enquanto, pesquisadora, camponesa imersa nas relações com o meio ambiente e com a comunidade.

Ao me auto-ecoformar estive preparada para ir à campo, não como detentora do conhecimento a ser transmitido, mas aberta a ouvir e sentir o outro, aberta a observar e sentir

³³ Termo pejorativo direcionada as pessoas da zona rural.

³⁴ Termo pejorativo para ofender as pessoas da zona rural que utilizam caminhões como meio de transporte para chegarem até a cidade.

as relações e, apesar das inúmeras incertezas, um caminho seria trilhado em parceria entre pesquisadora e participante.

Nesse processo foi imprescindível dispor da sensibilidade de ouvir o sentir do outro, tentando ao máximo está despida de julgamentos, construindo uma relação de confiança e tentando contribuir com as reflexões para formação e transformação do outro e, recursivamente, o outro contribuir com a minha formação e transformação. Pois, nós precisamos do outro e, o outro precisa de nós, assim como, precisamos do meio e, essas relações nos tornam mais humanos e, mais vivos.

Destarte, neste momento faz-se necessário retomarmos o objetivo proposto com esta pesquisa e registrarmos algumas considerações. Assim, com o objetivo de compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade podem contribuir no desenvolvimento de espaços de inteligibilidade, que leve uma professora camponesa, de uma turma multisseriada em uma escola do campo, a ressignificar o seu processo de formação docente e o seu agir pedagógico no processo de inclusão escolar.

Primeiramente, consideramos as interconexões entre as diversas relações da professora Semente Crioula que influenciam o atuar pedagógico. Assim, destacamos a teia da relação existencial da referida professora, na qual envolve a sua formação permanente.

Diante de sua formação permanente, foram percebidas as codeterminações e co-influências presentes na relação entre a comunidade e a professora permeadas por inúmeras dificuldades social, financeira, além de exclusão por ser camponesa e agricultora devido aos estigmas sociais de inferiorização das pessoas do campo.

As dificuldades e a exclusão se mantiveram na vida da professora Semente Crioula e, com elas o sentimento de culpa por todas as mazelas vivenciadas, principalmente, no contexto escolar e na relação profissional.

A partir da tomada de consciência da sua teia da relação existencial, a professora foi refletindo e ao mesmo tempo se conhecendo, se reconhecendo como agricultora e camponesa, além de profissional docente.

A formação continuada voltada a professora Semente Crioula, a partir da ecoformação e da transdisciplinaridade, considerou as orientações pedagógicas de inclusão, na perspectiva das interconexões das diversas relações da sua formação permanente e o processo de reflexão articulando os conhecimentos teóricos no repensar a sua realidade vivenciada na comunidade e, principalmente, o contexto profissional, considerando todo o sistema educacional.

Nesse processo, a referida professora passou a conhecer a si mesma, e conseqüentemente se reconheceu no outro. Assim, a superação da fragmentação da vida

realizada pela ciência e o processo de abertura de transformação do pensamento da professora Semente Crioula ocorreu quando ela passou a se reconhecer em si mesma e no outro.

Para isso, foi preciso, primeiro, desconstruir a visão estigmatizada sobre si mesmo e, sobre o outro (camponês), para então estimular a criatividade no pensar estratégias para romper e assim criar por entre as brechas desse sistema educacional de controle, que fragmenta os saberes e os seres. Pois, a primeira mudança parte de nós, a formação de si sobre si mesmo, pois, como iremos estimular mudanças, se ainda estivermos presos nas amarras, do preconceito, da visão de inferiorização e do medo?

A abertura de transformação do pensamento possibilitou que a professora participante da pesquisa da pesquisa fosse criativa ao elaborar novas estratégias pedagógicas valorizando os conhecimentos dos camponeses e a inclusão dos estudantes.

Contudo, o planejamento e desenvolvimento das ações com foco na inclusão na escola do campo, nesse contexto de pandemia, com o isolamento social durante o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitou minimamente a inclusão dos estudantes com deficiência. Porém, foi perceptível o estímulo à criatividade da professora, além de proporcionar reflexões sobre a sua atuação profissional. Com essas ações os estudantes vivenciaram, inicialmente, o processo de autoria na produção do conhecimento escolar.

Nesta pesquisa buscamos religar as diversas dimensões da vida e os diversos saberes da professora Semente Crioula, não se prendendo apenas aos conhecimentos científicos, mas enveredando por entre as inter relações das vivências e conhecimentos plurais que se encontram no contexto social.

O olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade possibilitou perceber a importância das relações permeadas pela razão e a emoção na constituição da intersubjetividade e da subjetividade da professora Semente Crioula, e repensar a sua prática pedagógica diante do processo de inclusão, onde ela se percebeu como camponesa ao refletir sobre sua história de vida diante de momentos que foi estimulada a relembrar suas vivências camponesas, seus medos e aflições que influenciavam no seu atuar pedagógico.

Ao se perceber como camponesa em uma sinergia com a comunidade, a professora foi percebendo que os sujeitos que fazem parte da escola, assim, como ela, são sujeitos de relações com a comunidade. E, essas relações com a comunidade devem adentrar o contexto escolar, porque são conhecimentos ricos que vão possibilitar que esses sujeitos se desenvolvam de forma crítica ao refletir sobre sua realidade, o contexto social existente, compreendendo os mecanismos sociais de exclusão que os excluem, valorizando o coletivo e nesse coletivo

formando movimento de luta pela garantia de seu direito a uma vida digna no campo, na sua comunidade.

Foi pensando no todo da comunidade, que a professora refletiu o ser consigo, sobre os camponeses, os estudantes camponeses, e foi compreendendo que cada sujeito tem seu ritmo de aprendizagem e foi reconhecendo o outro como verdadeiro outro e, respeitando esse outro que também contribui na sua formação. Assim, foi construindo-se o processo de inclusão em meio as relações camponesas escolares interconectadas com as sociais, vivenciais de cada sujeito.

A professora ressignificou seu processo de formação refletindo sobre a importância de respeitar o ritmo de aprendizado de cada estudante e, em sua prática pedagógica repensou estratégias de envolver os saberes da comunidade aos saberes da escola, dos ensinamentos escolares que está para além dos conteúdos programáticos. Ao mesmo tempo a professora compreendeu diante das ações pedagógicas realizadas, repensadas, replanejadas mediante reflexão que, não é desconsiderar um saber em detrimento de outro, mas, articular os diversos saberes que na comunidade camponesa se encontra intimamente relacionada a natureza, a terra, aos valores de pertencimento a um coletivo camponês.

É importante destacar que as dificuldades nesta pesquisa consistiram em apreender a realidade que se encontra em contínuo movimento e, coloca-la de forma estática por meio da escrita, pois trata-se de uma ação complexa de ser realizada. Nesse sentido, a professora Semente Crioula estava, está e estará em contínuo processo de autoprodução, auto-heteroformação, de modo que ela hoje, já não é a mesma do nosso último encontro na finalização da pesquisa.

Essa pesquisa se apresenta como instrumento que abre uma trilha para os diversos conhecimentos voltados a população, a educação, a formação dos professores do campo, e instiga novas pesquisas, dando abertura à questionamentos, problemáticas de investigação científica gerando novas pesquisas.

Finalizando, é importante destacar que os resultados desta pesquisa foram apresentados na comunidade, com a presença dos pais, coordenadoras e diretor. Esse momento foi pensado e organizado por três motivos: primeiro, dar um retorno concreto para a comunidade, porque a pesquisa deve contribuir com os sujeitos envolvidos na pesquisa; segundo, possibilitar que a comunidade valorize a profissional docente, percebendo que ela tenta desenvolver um bom trabalho mesmo diante de uma educação muito sucateada e fragmentada, além enfatizar que a professora também é camponesa e sua formação permanente está interconectada com a comunidade, as vivências e os saberes camponeses; e, terceiro, fortalecer a coletividade na

comunidade, destacando que os pais e crianças são detentores de direitos e entre eles está o direito a uma educação de qualidade, na qual, a responsabilidade não é unicamente do professor. Mostrar para os pais que eles possuem diversos conhecimentos e podem contribuir na luta pela garantia dos direitos dos seus filhos, principalmente, dos estudantes com deficiência, pois a comunidade unida tem mais força.

Esse retorno a comunidade proporcionou que os pais se sentissem importantes, fortalecidos, mais confiantes, compreendendo algumas situações vivenciadas e conhecendo a luta diária da professora. Já para a professora Semente Crioula esse foi um momento de valorização, de reconhecimento do seu trabalho e, diante de tudo que aconteceu ela se emocionou e agradeceu.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. Terra. *In*: CALDART, R. S. *Et al.* **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 372-393p.
- ALVARENGA, A. T. de; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A. M. de S. Congressos Internacionais sobre Transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de idéias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e Sociedade**, v.14, n.3, P.9-29, set-dez 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/5w3pJVjCS5tvTVHVJ65vWnF/?lang=pt> Acesso em: 04 jan. 2021
- ALVES, M. D. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação**. Rio de Janeiro, Wak ed., 2016. 176p.
- ALVES, M. D. F.; PEREIRA FILHO, A. D.; LEITE, T. Breve discussão sobre a história da inclusão no Brasil à luz da complexidade. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Monográfico, n. 4, p. 71-82, 2019. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/4929/4440> Acesso em: 06 jul. 2020.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 167 p.
- ARROYO, M. G. Formação de professores do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. 359-371 p.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 159 p.
- BATALLOSO, J. M.; MORAES, M. C. Por uma escola transdisciplinar: em busca de indicadores. *In*: MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos e ensaios criativos**. 2015
- BORGES, H. da S.; SILVA, H. B. da. Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. *In*: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. – Brasília: S. de Educ. Esp., 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em: 12 de janeiro de 2020.
- BRASIL. Decreto Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. LDBEN: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Câmara dos Deputados – 5. ed. – Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.93-104, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2020.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 28 dez. 2019.

CALDART, R. S. Educação do Campo (verbete). In: CALDART, R. S. *Et al.* (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ.**, Bauru, n. 23, v.1, Jan-Mar 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2020.

CARVALHO, R. A. de. **Identidade e cultura dos povos do campo no Brasil**: entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação? 1ed. Curitiba: Apris, 2016.

CASTRO, M. R. de. *et al.* Ressignificação das representações sociais de atividade docente relacionada à concepção de uma pedagogia nova. In: MAIA, H.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de. (Orgs.) **Formação, Atividade e Subjetividade**: Aspectos Indissociáveis da Docência. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.

COSTA, L. G. da. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do Campos**: epistemologia e práticas. 1.ed., São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Atimed, 2007.

DESLAURIERSE, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *Et al.* **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed., Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2014.

DUTRA, G. S. A educação do campo na perspectiva do desenvolvimento local. **Revista Even. Pedagog.**, 20. ed., n.3, v. 7, p. 1415-1434, ago./dez.2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2246/1899>> Acesso em: 20 jan. 2021.

FAUSTINO, C. R.; ORRÚ, S. E. O atendimento educacional especializado e sua contribuição para uma educação inclusiva. In: ORRÚ, S. E.; BOCCIOLESI, E. (Orgs.). **Educar para**

transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos. Campinas, SP: Librum Editora, 2019.

FERNANDES, B. M. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST). *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 496-500p.

FERNANDES, B. M. Território camponês. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 744-748p.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (texto preparatório). *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: Um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista eletrônica de educação**, n 09, Jul./Dez., 2011. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacao-do-campo-um-olharhistorico-uma-realidade-concreta.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

Francelin, M. M. Abordagens em epistemologia: Bachelard, Morin e a epistemologia da complexidade. **Transinformação**, v. 17, n. 2, agos., 2005, pp. 101-109. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3843/384334739001.pdf> Acesso em: 25 fev. 2021.

FREITAS, L. de; MORIN, E.; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade**. Convento de Arrábida, Portugal: Centro de Educação Transdisciplinar, CETRANS, 1994.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In*: Coordenação executiva do CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade, II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

GALVANI, P. Retrouver la terre intérieure une démarche d'écoformation en dialogue avec les cultures amérindiennes. *In*: PINEAU G., *et al.* (Coords.) **Habiter la terre:** ecoformation terrestre pour une conscience planétaire. France: L'Harmattan, 2005. 65-78p.

GALVANI, P. La reflexividad sobre la experiencia: una perspectiva transdisciplinar sobre la autoformación. **Visión Docente Con-Ciencia**, ano VI, n.36, mayo-junio, 2007. Disponível em: www.ceuarkos.com/vision_docente/index.htm. Acesso em: 24 fev. 2021.

GALVANI, P. Auto-formación mundialogante y exploración de la eco-formación. **Visión Docente Con-Ciencia**, ano IX, n.55, julio-agosto, 2010. Disponível em: www.ceuarkos.com/vision_docente/index.htm. Acesso em: 24 fev. 2021.

GALVANI, P. Estrategias dialógico-reflexivas para la eco-formación. **Visión Docente Con-Ciencia**, ano X, n.59, mayo-julio, 2011. Disponível em: www.ceuarkos.com/vision_docente/index.htm. Acesso em: 24 fev. 2021.

GALVANI, P. La dimension spirituelle de l'auto-éco-formation face à la crise écologique. **Présences**, Université du Québec: Rimouski, n.11, 2018. 53-70p. Disponível em:

<https://www.repaira.fr/decembre-2018-presence-n11-revue-transdisciplinaire-detude-des-pratiques-psychosociales/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

GALVANI, P. **Autoformation et connaissance de soi: une méthode de recherche-formation expérientielle**. France: Chronique Sociale, 2020.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, n. 3, v. 34, Florianópolis, p. 948-973, set./ago. 2016. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em: 26 set. 2019.

GÖRGEN, F. S. A. Movimento dos pequenos agricultores (MPA). In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 492-495p.

GHEDIN, E. **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO IUNGO. **Webconferência prof. Antônio Nóvoa: formação de professores em tempos de pandemia**. INSTITUTO IUNGO, 2020. 1 vídeo (1h 03min 25seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 23 jun. 2020.

JESUS, D. M. de; ANJOS, C. F. dos. Visibilizando processos da interface entre a Educação Especial e Educação do Campo no Estado do Espírito Santo a partir da produção acadêmica e de seus autores. In: CAIADO, K. R. M. (org.) **Educação especial no campo**. Navegando Publicações, Uberlândia, 2017.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; ANJOS, C. F. dos. Educação especial e educação do campo: narrativa que desvela possibilidades e interfaces. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 376-398, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2950>. Acesso em: 26 set. 2020.

LIMAVERDE, P. **Pedagogia Ecológica: educação transdisciplinar da Escola Vila**. 1. ed., Fortaleza: Editora da Vila, 2015.

MACCALI, N. *Et al.* História de vida: uma possibilidade metodológica de pesquisar os aspectos subjetivos no processo de tomada de decisão. In: XXXVII EnANPAD, Rios de Janeiro, 07 a 11 de setembro de 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ1312.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

MANTOAN, M. T. E. Sobre diferença, deficiência e escola inclusiva: deslocamentos de sentidos e proposições. In: ORRÚ, S. E.; BOCCIOLESI, E. (Orgs.). **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos**. Campinas, SP: Librum Editora, 2019. 44-65p.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. **Pesquisa qualitativa em debate**. Bauri, 2004.

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 PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MONTEIRO, D. Agroecossistemas. *In*: CALDART, R. S. *Et al.* **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 278-290p.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, M. C. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/8540/8966> Acesso em: 28 jan. 2021.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. *In*: MORAES, M. C.; TORRE, S. de L. (Orgs.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. 2.ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de L. (Orgs.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. 2.ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

MORAES, M. C. **Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2019.

MORAES, M. C. Pensamento ecossistêmico educação, aprendizagem e cidadania. *In*: FEITOSA, B. *Et al.* (Org.). **Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras**. Palmas – TO: EDUFT, 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, vol. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438> Acesso em: 28 de ago. 2020.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. *In*: CASTRO, G. de. **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução: VALENZUELA, S. T. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MORIN, E. **O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 6. ed., Porto Alegre: Sulina, 2011. 320p.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed., Porto Alegre: Sulina, 2012. 309p.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução: ALEANDRE, M. D.; DORIA, M. A. A. S. Ed. revisada e modificada pelo autor, 16. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 350p.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015. 120p.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed., Porto Alegre: Sulina, 2015. 286p.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução: Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016. 477p.

MORIN, E. **O método 6: ética**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed., Porto Alegre: Sulina, 2017. 224p.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento transdisciplinaridade. *In: 1º Encontro Catalisador do CETRANS, Escola do Futuro, USP, abril de 1999. Itatiba, São Paulo: Brasil. Anais [...]* Itatiba: USP. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRION, 1999.

NICOLESCU, B. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Ed. Unesco Brasil, 2000.

NICOLESCU, B. Transdisciplinarity: past, present and future. *In: Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, 2005, Vila Velha, Vitória: ES. Disponível em: http://www.cetrans.com.br/artigos/Basarab_Nicolescu.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.*

NICOLESCU, B. Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade. Centro de Educação Transdisciplinar – CETRANS, Romênia, 2009. Disponível em: www.cetrans.com.br. Acesso em: 25 fev. 2021.

NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M. G. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, n.27, v.9, p. 317-349, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3002/2689>. Acesso em: 04 fev. 2021.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, A. M. V. *Et al.* 20 anos de protagonismo e processos de construção coletiva da Educação do Campo em Alagoas. **Rev. Interseção**, Palmeira dos Índios -AL, v.1, n.1, p. 74-92, ago., 2020. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/218>. Acesso em: 02 dez. 2020

OLIVEIRA, A. M. V. A educação como direito dos povos do campo em Alagoas e o contexto da pandemia: elementos para reflexão. **Rev. Interseção**, Palmeira dos Índios -AL, v.1, n.1, p.93-112, 2020. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/219>. Acesso em: 02 dez. 2020

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo (verbete). *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-245

PINEAU, G.; GALVANI, P. Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments. *In*: SAUVÉ L., *Et al.* (Orgs.). **Éducation, environnement, écocitoyenneté**. Répertoires contemporains. v. 14, Sainte-Foy: University of Quebec, 2017. 29-46p.

PINEAU, G. Habiter la terre entre demeures et mobilités. *In*: PINEAU, G. *Et al.* (Coords.). **Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire**. France: L'Harmattan, 2005. 217-240p.

PINEAU, G.; BACHALART, D. Habiter la terre. *In*: PINEAU, G. *Et al.* (Coords). **Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire**. France: L'Harmattan, 2005. 27-47p.

PINEAU, G.; PATRICK, P. **Transdisciplinarité et formation**. Paris: L'Harmattan, 2005.

PINEAU, G. Edgar Morin: itinerario y obra de un investigador transdisciplinario. **Visión Docente Con-Ciencia**, ano VI, n.34, enero-febrero, 2007. Disponível em: <http://gastonpineautraduit.blogspot.com/2012/08/edgar-morin-itinerario-y-obra-de-un.html> Acesso em: 30 de nov. 2020.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. SOUZA, L. P. de (trad.). São Paulo: TRIOM, 2003.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. v.4, São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, J. B. P. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 14, n. 18, pp.37- 46, Jan-jun./2011. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

RIBEIRO, M. Desafios postos à Educação do Campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50 (especial), p. 150-171, mai. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640298> Acesso em: 02 jun. 2020.

SALLES, V. O.; MATOS, E. A. A. de. Pensamento ecoformador e transdisciplinar: em busca da legitimidade a partir do decálogo proposto para a área. **Polyphonía**, v. 27/1, jan./ jun. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319052974_Pensamento_ecoformador_e_transdisci

plinar_em_busca_da_legitimidade_a_partir_do_decalogo_proposto_para_a_area. Acesso em: 25 de fev. de 2019.

SANTOS, B. de S. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. 1. ed., São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, M. do S. Diretrizes operacionais para escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. *In*: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. de Q. (Orgs.). **Educação rural: sustentabilidade do campo**. 2.ed. Feira de Santana: movimento de organização comunitária, Universidade Federal de Feira de Santana, Pernambuco: Serviço Tecnológico Alternativa, 2005.

SILVA, A. T. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Editora UFRP: Desenvolvimento e meio ambiente**, n. 18, p.95-104, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SILVA, E. J. da Terra, território e educação: o fechamento das escolas do campo na mesorregião do sertão alagoano. **Sociedade e território**, Natal, v.27, Ed.esp. I – XXII ENGA, p. 111-125, set., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br> Acesso em: 16 dez. 2020.

SUANNO, M. V. R. Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.

SILVA, R. G.; CATALÃO, V. L. A pesquisa-ação existencial e suas alianças em um processo de auto-co-formação em educação ambiental. *In*: **Congresso Internacional**, São Paulo, 8-12 de fev. de 2010. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2239>. Acesso em: 02 set. 2020.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, n.120, v.33, Campinas, p. 74-763 jul./set., 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SOMMERMAN, A. Complexidade e transdisciplinaridade. **NUPEAT–IESA–UFG**, v.1, n.1, p.77–89, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br> Acesso em: 26 fev. 2021.

TARDIN, J. M. Cultura camponesa. *In*: CALDART, R. S. *Et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed., Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TORRE, S. de L. *Et al.* Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação. *In*: TORRE, S. de L. (Dir.). PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Coord.). Tradução: Suzana Vidigal. **Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. 1 ed., São Paulo: TRIOM 2008.

TORRE, S. de L; PARERA, M. G. Cenários: uma estratégia ecoformadora. *In*: TORRE, S. de L. (Dir.). PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Coord.). Tradução: Suzana Vidigal.

Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação. 1 ed., São Paulo: TRIOM 2008.

VERÇOSA, E. de G. **Cultura e educação nas Alagoas:** história, histórias. Maceió: EDUFAL, 2015.

VILHENA JÚNIOR, W. M.; MOURÃO, A. R. B. Políticas públicas e os Movimentos Sociais Por Uma Educação do Campo. *In:* GHEDIN, E. (Org.). **Educação do Campo:** epistemologia e práticas. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

XAVIER, A. R., *Et al.* COVID-19: manifestações clínicas e laboratoriais na infecção pelo novo coronavírus. **J Bras Patol Med Lab.**, 56: 1-9, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/jbpml/v56/pt_1676-2444-jbpml-56-e3232020.pdf
Acesso em: 26 de janeiro de 2021.

ZANATTA, J. A.; COSTA, M. L. Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. **Estud. Pesqui. Psicol.**, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p.344-359, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000200002
Acesso em: 19 out. 2020.

ZEN, E. L.; FERREIRA, A. R. de L. Movimento dos atingidos por barragens (MAB). *In:* CALDART, R. S. *et al.* (Orgs). **Dicionário da educação do campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 487-491 p.

APÊNDICE

PRIMEIRO ROTEIRO DA ENTREVISTA (SEMIESTRUTURADA)

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na educação:

1. Quem é “Semente crioula”?
2. Relate um pouco sobre a comunidade campesina onde mora, a forma de organização, o que cultiva, a relação com a terra, a relação uns com os outros.
3. Conte-nos um pouco sobre suas experiências escolares (Organização da turma – seriada, multiseriada, ou, outras –, como era a metodologia do(a) professor(a), a forma de avaliação, relação com os colegas e os professores).

SEGUNDO ROTEIRO DA ENTREVISTA (SEMIESTRUTURADA)

1. Quem é semente crioula enquanto camponesa, sujeito do campo?
2. Quais suas vivências no contexto social camponês?
3. Quais os seus conhecimentos do campo?
4. Como você foi criada, quais os aprendizados da zona rural te marcaram?
5. O que você conhece sobre os povos do campo?

TERCEIRO ROTEIRO DA ENTREVISTA (SEMIESTRUTURADA)

1. Na sua concepção o que é educação do campo?
2. Como ocorre a relação escola e comunidade, na escola campesina que você atua?
3. Na sala de aula onde você atua, como é a organização da turma?
4. Há estudantes com deficiência na sala de aula onde você atua?
5. Como você planeja suas aulas, diante de uma turma multisseriada, tendo também alunos com deficiência?
6. Como é mediado o desenvolvimento dos estudantes com deficiência?

7. Como se dá a relação entre todos os estudantes, eles incluem os colegas com deficiência? Como?
8. Você considera sua sala de aula como cenário inclusivo? Por quê?
9. Quais os recursos didáticos que você mais utiliza e, por quê?
10. A instituição que você atua disponibiliza recursos didáticos ou tecnológicos, que possa te auxiliar no desenvolvimento de estratégias didáticas inclusivas? Quais recursos?
11. Como você pensa a avaliação dos seus estudantes? Quais formas de avaliação você mais utiliza?
12. A instituição que você trabalha e/ou a SEMED do município tem lhe oferecido cursos de formação continuada voltada a educação do campo, ou, educação inclusiva? Se sim, quais foram os cursos e, quais as contribuições para a sua prática no contexto de sala de aula?
13. Com o distanciamento social diante da pandemia como está sendo realizada as aulas remotas?
14. Quais suas maiores angústias enquanto professor(a)?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Um olhar ecoformador e transdisciplinar sob a formação continuada do professor camponês: pensando a inclusão em uma turma multisseriada de uma escola do campo

Pesquisador: Tamires de Campos Leite

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 25813019.4.0000.5013

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.665.109

Apresentação do Projeto:

"Resumo:

Essa pesquisa tem como objetivo compreender como ecoformação e da transdisciplinaridade podem contribuir para a ressignificação na prática pedagógica de uma professora camponesa visando à inclusão em uma turma multisseriada do ensino fundamental I de uma escola do campo do município de União dos Palmares. Para tanto, esta pesquisa tomou como referencial teórico autores que se debruçaram sobre os temas: Educação do Campo, a formação continuada de professores, a ecoformação e a transdisciplinaridade. Foi participante da pesquisa uma professora de uma escola do campo – município de União dos Palmares – que lecionam em uma turma multisseriada (fundamental I) que, entre seus alunos, tem dois estudantes diagnosticados com deficiência intelectual. Assim, a questão que orientou esse estudo compreende em: Como desenvolver sob o olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade a ressignificação na prática pedagógica de uma professora camponesa com metodologias de ensino inclusivas em uma turma multisseriada do ensino fundamental I de uma escola do campo? Diante desse questionamento buscamos investigar esse fenômeno a partir da Teoria Epistemológica Ecosistêmica, com os pressupostos da pesquisa-ação existencial de Bárber (2007), que, nos conduziu a um sentipensar, da relação entre comunidade camponesa e professora para valorização e construção de conhecimentos no e pelo coletivo. Sendo

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.665.109

uma pesquisa transdisciplinar, considerando os três elementos constitutivos da transdisciplinaridade: o terceiro incluído, os níveis de realidade e a complexidade que dispõe dos operadores cognitivos para compreensão dos processos de intervenção. Utilizando como técnica de coleta de dados: a entrevista semiestruturada, a observação participante, o diário itinerante e as sessões reflexivas em um movimento espiralado. Assim, os dados coletados estão em processo de análise e interpretação dos dados com base nos operadores cognitivos da complexidade"

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

- Compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade podem contribuir no desenvolvimento de espaços de intelegibilidade que leve uma professora camponesa, de uma turma multisseriada em uma escola do campo, a ressignificar o processo de inclusão escolar em sua prática pedagógica.

Objetivo Secundário:

1. Investigar a relação entre os conhecimentos práticos e teóricos, experiências de vida, existencial e simbólica da professora camponesa que influenciam o atuar pedagógico.
2. Refletir sobre ações e estratégias planejadas para o desenvolvimento de aprendizagens inclusivas na escola do campo para valorização da vida sob o olhar ecoformador e transdisciplinar
3. Compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade proporcionam contribuições na ressignificação da prática pedagógica da professora da turma multisseriada, tornando-a inclusiva."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Os riscos podem compreender em constrangimento ao responder algum questionamento durante a entrevista, ou, incômodo com a filmagem, a gravação ou observação nas aulas. Contudo, serão possibilitados meios confortáveis de aplicação da entrevista. No que se refere ao incômodo com a filmagem, a gravação ou observação nas aulas, durante o desenvolvimento da pesquisa permeado por diálogo, parceria, colaboração, escuta sensível, paulatinamente, esta sensação tende a desaparecer.

Benefícios:

Dispor de desenvolvimento profissional docente campesino, a partir da formação em ação (em serviço); Compreender e realizar trabalho em colaborativo; E, obter auxílio no enfrentamento da complexidade diante da inclusão das pessoas com deficiência pautando na ecoformação

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.665.109

desenvolvendo a proposta de educação do campo, valorizando os saberes da terra e dos sujeitos intrínsecos a ela."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"Desenho:

Essa pesquisa tem como objetivo compreender como ecoformação e da transdisciplinaridade podem contribuir para a ressignificação na prática pedagógica de uma professora camponesa visando à inclusão em uma turma multisseriada do ensino fundamental I de uma escola do campo do município de União dos Palmares. Para tanto, esta pesquisa tomou como referencial teórico autores que se debruçaram sobre os temas: Educação do Campo, a formação continuada de professores, a ecoformação e a transdisciplinaridade. Foi participante da pesquisa uma professora de uma escola do campo – município de União dos Palmares – que lecionam em uma turma multisseriada (fundamental I) que, entre seus alunos, tem dois estudantes diagnosticados com deficiência intelectual. Assim, a questão que orientou esse estudo compreende em: Como desenvolver sob o olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade a ressignificação na prática pedagógica de uma professora camponesa com metodologias de ensino inclusivas em uma turma multisseriada do ensino fundamental I de uma escola do campo? Diante desse questionamento buscamos investigar esse fenômeno a partir da Teoria Epistemológica Ecosistêmica, com os pressupostos da pesquisa-ação existencial de Bárbaro (2007), que, nos conduziu a um sentipensar, da relação entre comunidade camponesa e professora para valorização e construção de conhecimentos no e pelo coletivo. Sendo

uma pesquisa transdisciplinar, considerando os três elementos constitutivos da transdisciplinaridade: o terceiro incluído, os níveis de realidade e a complexidade que dispõe dos operadores cognitivos para compreensão dos processos de intervenção. Utilizando como técnica de coleta de dados: a entrevista semiestrutura, a observação participante, o diário itinerante e as sessões reflexivas em um movimento espiralado. Assim, os dados

coletados estão em processo de análise e interpretação dos dados com base nos operadores cognitivos da complexidade."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os seguintes termos foram apresentados:

- 1- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1691209_E1.pdf;
- 2- tcle_pai.pdf;
- 3-FOLHADEROSTO.pdf;
- 4- carta_autorizacao_escola_tamires.pdf;

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.665.109

- 5- cle_tamires.pdf;
- 6-carta_autorizacao_escola_tamires.pdf;
- 7- declaracao_cumprimento_normas_tamires.pdf;
- 8- RELATORIOPARCIALDEPESQUISA.pdf;
- 9-EMENDA.pdf;
- 10-carta_resposta_3.pdf;
- 11- tale_criancas.pdf;
- 12-Projeto_mestrado.pdf;
- 13-cronograma.pdf;
- 14- declaracao_tamires.pdf;
- 15- criterio_encerrar_pesquisa.pdf;
- 16- entrevista.pdf
- 17- escola.pdf;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de uma emenda que solicita alteração de título e objetivos da pesquisa conforme descrição abaixo:

Título original aprovado:

:Ressignificando ambientes de aprendizagem à luz da ecoformação para fomentar processos inclusivos em uma turma multiano de uma escola do campo do Município de União dos Palmares."

Título alterado por emenda:

"Um olhar ecoformador e transdisciplinar sob a formação continuada do professor camponês: pensando a inclusão em uma turma multisseriada de uma escola do campo"

Alterações nos objetivos:

Versão original aprovada

"Objetivo Primário:

- Analisar, a partir da complexidade, ambientes de aprendizagem inclusivos e metodologias de ensino inclusivas na prática pedagógica de uma docente que atua em uma turma multiano do fundamental I de uma escola publica do campo do município de União dos Palmares, pautado na

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.665.109

ecoformação.

Objetivo Secundário:

Identificar possíveis estratégias de ensino-aprendizagem do professor da turma multiano do fundamental I que contribuam nos processos inclusivos.

Elaborar com o docente, de forma colaborativa, ações e estratégias, que proporcionem o desenvolvimento de práticas de aprendizagens inclusivas, a partir da ecoformação.

Analisar se a ecoformação proporcionam contribuições na ressignificação das práticas pedagógicas do(a) professor(a) da turma multiano, tornandoas inclusivas."

Versão da emenda.

Objetivo Primário:

- Compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade podem contribuir no desenvolvimento de espaços de intelegibilidade que leve uma professora camponesa, de uma turma multisseriada em uma escola do campo, a ressignificar o processo de inclusão escolar em sua prática pedagógica.

Objetivo Secundário:

1. Investigar a relação entre os conhecimentos práticos e teóricos, experiências de vida, existencial e simbólica da professora camponesa que influenciam o atuar pedagógico.
2. Refletir sobre ações e estratégias planejadas para o desenvolvimento de aprendizagens inclusivas na escola do campo para valorização da vida sob o olhar ecoformador e transdisciplinar
3. Compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade proporcionam contribuições na ressignificação da prática pedagógica da professora da turma multisseriada, tornando-a inclusiva.

Considerando os títulos e objetivos originais e àqueles apresentados na proposta de emenda. Observa-se que tais alterações não provocaram mudanças metodológicas quanto aos procedimentos de intervenção aos participantes e não prejudicaram os benefícios esperados aos mesmos, mas apenas uma mudança de perspectiva da análise dos dados coletados mas que não

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.665.109

alteram o cerne dos objetivos que foram apresentados aos participantes que aceitaram colaborar. Deste modo considero a apresentação de emenda sem óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 57.072-900
UF: AL	Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041	E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.665.109

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1691209_E1.pdf	17/03/2021 03:22:51		Aceito
Outros	tcle_pai.pdf	17/03/2021 03:19:51	Tamires de Campos Leite	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	17/03/2021 03:12:56	Tamires de Campos Leite	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_tamires.pdf	16/03/2021 17:56:19	Tamires de Campos Leite	Aceito
Outros	carta_autorizacao_escola_tamires.pdf	16/03/2021 17:23:43	Tamires de Campos Leite	Aceito
Outros	declaracao_cumprimento_normas_tamires.pdf	16/03/2021 16:38:19	Tamires de Campos Leite	Aceito
Outros	RELATORIOPARCIALDEPESQUISA.pdf	16/03/2021 16:25:03	Tamires de Campos Leite	Aceito
Outros	EMENDA.pdf	16/03/2021 16:22:06	Tamires de Campos Leite	Aceito
Outros	carta_resposta_3.pdf	29/03/2020 17:44:51	Tamires de Campos Leite	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_crianças.pdf	29/03/2020 17:42:19	Tamires de Campos Leite	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado.pdf	29/03/2020 17:40:01	Tamires de Campos Leite	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado.pdf	29/03/2020 17:40:01	Tamires de Campos Leite	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	29/03/2020 17:39:15	Tamires de Campos Leite	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_tamires.pdf	24/12/2019 12:11:48	Tamires de Campos Leite	Aceito
Outros	critério_encerrar_pesquisa.pdf	16/11/2019 13:27:55	Tamires de Campos Leite	Aceito
Outros	entrevista.pdf	16/11/2019 13:25:27	Tamires de Campos Leite	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	escola.pdf	11/11/2019 16:50:20	Tamires de Campos Leite	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.665.109

MACEIO, 22 de Abril de 2021

Assinado por:
CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Um olhar ecoformador e transdisciplinar sob a formação continuada do professor camponês pensando a inclusão em uma turma multisseriada de uma escola do campo**”, da pesquisadora Sra Tamires de Campos Leite, responsável por sua execução. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a compreender como a ecoformação e a transdisciplinaridade podem contribuir no desenvolvimento de cenários de aprendizagens e metodologias de ensino inclusivas na prática pedagógica de uma professora camponesa que atua em uma turma multisseriada do fundamental I de uma escola do campo do município de União dos Palmares.

2. A importância deste estudo é a de contribuir para o desenvolvimento profissional da docente camponesa, com a formação em ação (profissional em serviço) de forma colaborativa. Além de compartilhar informações sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação do/no campo.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:

3.1 Compreender a educação do/no campo a partir da ecoformação e da transdisciplinaridade fomentando a inclusão;

3.2 Com o trabalho colaborativo efetivar a proposta de educação do/no campo pautado na ecoformação e na transdisciplinaridade, em um viés inclusivo na prática pedagógica da professora da turma multisseriada do ensino fundamental I de uma escola do campo.

4. A coleta de dados começará em fevereiro de 2020 e terminará em Dezembro de 2020.

5. O estudo será feito da seguinte maneira:

5.1 A primeira etapa consiste em buscar compreender a dinâmica de sala de aula, e quem é esse sujeito da pesquisa, enquanto, profissional docente e ser social, marcado por valores e crenças pessoais resultantes da interação humana nos diversos espaços sociais os quais está integrado e frequenta. Para isso, será realizada uma entrevista semiestruturada com a profissional docente da turma multisseriada do ensino fundamental I, de uma escola do campo que possui estudantes com deficiência.

5.2 A segunda etapa será a observação dos ambientes de aprendizagem escolar, por meio de diálogo com os pais, com áudio gravação e diário de campo. Registro esse que poderá ser utilizado nas sessões reflexivas.

5.3 A terceira etapa serão as sessões reflexivas que, inicialmente busca dialogar prática e teoria (ecoformação, transdisciplinaridade, educação do/no campo e inclusão), práxis. Posteriormente, diante da necessidade da turma, planejar em colaborativo com a professora ações que contemple o desenvolvimento de cenários de aprendizagens inclusivos pautados na ecoformação e na transdisciplinaridade, com vista a valorizar a

proposta de educação do/no campo. Assim, nas demais sessões reflexivas serão avaliadas as ações desenvolvidas e repensadas novas ações em um movimento recursivo. Tais sessões serão realizadas uma vez por semana no dia a ser acordado com a participante da pesquisa e, cada momento será registrado e gravado para posterior análise, sempre em concordância com a participante da pesquisa.

5.4 A quarta etapa será a análise dos dados mediante a resposta da entrevista, as observações e ao diálogo e apontamentos do profissional nas sessões reflexivas.

6. A sua participação será nas seguintes etapas: 5.1 Na primeira etapa respondendo a entrevista semiestruturada. 5.3 Na terceira etapa com a participação nas sessões reflexivas colaborativamente com a pesquisadora: estudando e articulando teoria e prática (práxis); planejando ações que contemple o desenvolvimento de ambientes de aprendizagens inclusivos pautados na ecoformação e na transdisciplinaridade, com vista a valorizar a proposta de educação do/no campo; Refletir e reelaborar ações executadas.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: Possível constrangimento em participar das gravações em áudio das suas falas, mas procuraremos minimizá-lo, caso aconteça, com interrupções das filmagens e gravações de áudio e/ou sessões reflexivas, até que você se sinta à vontade para continuar.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: Os benefícios serão sociais e profissionais, pela oportunidade de participar de uma pesquisa que identificará suas necessidades formativas e pela possibilidade de repensar sua prática pedagógica, realizando ação-reflexão-ação permeadas pela práxis, e os resultados serão socializados no contexto acadêmico e social, mantendo o sigilo e privacidade necessárias quanto ao nome e dados pessoais do participante da pesquisa.

9. Você poderá contar com a seguinte assistência: Você poderá fazer todas as perguntas que tiver necessidade com relação à pesquisa, sanar todas as dúvidas que porventura ainda tenha acerca dos procedimentos da pesquisa em qualquer momento do estudo, sendo responsável(is) por ele: a pesquisadora Sra Tamires de Campos Leite

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações (dados coletados) conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a pesquisadora da pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Nome: Tamires de Campos Leite

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Sítio Talhado, S/N

Complemento: Zona Rural

Cidade/CEP: União dos Palmares - Alagoas CEP: 57800-000

Telefone: (82) 99128-6738

Ponto de referência: Próximo a Escola Alódia

Contato de urgência: Sr(a). Maria Dolores Fortes Alves

Endereço: AV. Menino Marcelo, 5585

Complemento: AP 01 BL4

Cidade/CEP: Maceió CEP: 57083-410.

Telefone: (82) 99970-4147

Ponto de referência: Próximo ao Hiper Antares

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões,
Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)