

**PROJETO COMUNITÁRIO COM
JOVENS CAMPONESES: a construção
de uma proposta de ensino a partir
da realidadeⁱ**

**COMMUNITY PROJECT WITH
YOUNG PEOPLE: building a teaching
proposal based on reality**

**PROYECTO COMUNITARIO CON
JÓVENES: construyendo una
propuesta didáctica basada en la
realidad**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n2.58095

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: Este artigo analisa o processo de planejamento de um projeto comunitário realizado no âmbito dos estágios do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trata-se do projeto comunitário com o título “Não quero continuar aqui, porque na Volta Grande não tem nada”. Este parte de um longo e sucessivo processo de investigação da realidade, propiciada pelo regime de alternância do referido curso. Ele foi planejado com a participação dos jovens e a partir de inspirações na perspectiva freireana, principalmente das ideias de investigação temática (FREIRE, 2019), de falas significativas (SILVA, 2004) e de três momentos pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), que também estruturam a análise realizada neste trabalho. Dentre os resultados, destaca-se alguns desafios em colocar em prática processos dialógicos, tais como: ouvir os jovens, propiciando a ruptura do silêncio e a participação destes como protagonistas do projeto e de sua realidade; realizar planejamento de interações dialógicas; e até a consciência de que esse processo é permanente e não se esgota quando o programa está momentaneamente pronto.

Palavras-chave: Investigação Temática. Paulo Freire. Três Momentos Pedagógicos. Falas Significativas. Educação do Campo.

Recebido em: 01/05/2018

Aceito em: 03/08/2018

Publicação em: 31/08/2018

Fernanda Stoeberl

Graduada em Educação do Campo

Mestranda na niversidade Federal de
Santa Catarina, Brasil.

E-mail: stoeberlfernanda@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6403-4531>

Elizandro Maurício Brick

Doutor em Educação, Científica e
Tecnológica

Professor da Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil.

E-mail: elizandro.m.b@ufsc.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6890-9566>

Como citar este artigo:

STOEBERL, F.; BRICK, E. M. PROJETO COMUNITÁRIO COM JOVENS CAMPONESES: a construção de uma proposta de ensino a partir da realidade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-19, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58095>.

Abstract: : This article analyzes the planning process of a community project carried out within the scope of the internship course in Rural Education at the Federal University of Santa Catarina. It is a community project with the title 'I don't want to stay here, because there's nothing in Volta Grande'. This project is part of a long and successive process of investigating reality, brought about by the alternation regime of the aforementioned course. It was planned with the participation of young people and from inspirations in the Freirean perspective, mainly from the ideas of thematic research (FREIRE, 2019), significant speeches (SILVA, 2004) and three pedagogical moments (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002), that also structure the analysis carried out in this work. Among the results, we highlight some challenges in putting dialogic processes into practice. Challenges such as: listening to young people, allowing a break in silence and the participation of these young people as protagonists of the project and its reality; carry out planning of dialogical interactions; even the awareness that this process is permanent and does not end when the program is momentarily ready.

Keywords: Thematic research. Paulo Freire. Three pedagogical moments. Meaningful speeches. Educação do Campo.

Resumen: El propósito de este artículo es presentar y analizar el proceso de desarrollo de un proyecto comunitario realizado en el ámbito del curso de pasantía en Educación Rural de la Universidad Federal de Santa Catarina. El citado proyecto, titulado 'No quiero seguir aquí, porque no hay nada en Volta Grande', parte de un largo y sucesivo proceso de indagación de la realidad, propiciado por el régimen alterno de ese curso, fue planeado con la participación de jóvenes desde inspiraciones en la perspectiva freireana, principalmente desde las ideas de investigación temática (FREIRE, 2019), discursos significativos (SILVA, 2004) y tres momentos pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002) que estructuran el análisis realizado en este trabajo. Entre los resultados, destacamos algunos desafíos en la puesta en práctica de procesos dialógicos, desafíos que van desde el proceso de escucha a los jóvenes, brindar un descanso en el silencio y la participación de estos jóvenes como protagonistas del proyecto, asegurando que la interacción realmente se desarrolla de forma dialógica hasta la toma de conciencia de que este proceso es permanente y no termina cuando el programa está momentáneamente listo.

Palabras-clave: : Investigación temática. Paulo Freire. Tres momentos pedagógicos. Declaraciones significativas. Educação do Campo.

1 INTRODUÇÃO

Ainda que *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2019) esteja entre os livros mais citados no mundo, a incorporação de práticas educativas inspiradas em suas ideias figura como um desafio teórico-prático de nosso tempo. A grande repercussão dessa obra pode ser inclusive um indicativo da atualidade, em um sistema-mundo em que a concentração de renda – mesmo em meio à Pandemia da covid-19 – se intensifica enquanto se convive com inúmeras negatividades naturalizadas – a fome já denunciada por Josué de Castro, o analfabetismo, o desemprego, a violência contra as mulheres, contra as populações originárias, contra a população negra, contra os camponeses, contra as pessoas sem teto e sem-terra, ao mesmo tempo em que há concentração da propriedade de terras e de casas sem cumprir função social.

Como movimentos práticos de enfrentamento do desafio de promover práticas educativas engajadas com a transformação da realidade social, a Educação do Campo teria estreita relação com as teorias críticas de currículo (DA SILVA THIESEN; DE OLIVEIRA, 2012). E não por menos ambas têm nos escritos de Paulo Freire uma referência basilar. Desde a definição de 'Educação do Campo', em que 'do' campo – longe de um artifício linguístico de diferenciação das formas assistencialistas de pensar a educação dos sujeitos do campo – tem sintonia com a profundidade ética e crítica do mesmo emprego no título da principal obra de Paulo Freire: a saber, *Pedagogia do Oprimido*, no qual se denuncia as situações de opressão e o inevitável protagonismo histórico do oprimido com a luta para sua superação.

Inúmeros exemplos de políticas e de práticas inspiradas na perspectiva freireana têm gerado legados teórico-práticos que são indispensáveis como inspiração para novos enfrentamentos, como a prática de planejamento do objeto deste trabalho. Dentre esse grande legado, destacamos o ideia de 'investigação temática', que, embora originalmente desenvolvida no âmbito da promoção de campanhas de alfabetização e pós-alfabetização que inspiraram a própria origem da "pedagogia do oprimido", como

situa o próprio Freire (2011), foi inspiradora da transposição da perspectiva freireana para o contexto da educação escolar, seja em experiências de ensino de Ciências realizadas no Nordeste e, também, em Guiné-Bissau, recém liberta da condição de colônia de Portugal na transição da década de 1970 para 1980, seja nas experiências na rede de ensino municipal de São Paulo, gestada pelo próprio Paulo Freire, na transição da década de 1980 para 1990 (PERNAMBUCO, 1994; DELIZOICOV, 2008), em experiências de reformulações curriculares em diversas redes de ensino de municípios com gestão populares a partir da década de 1990 (SILVA, 2004), e, ainda hoje, em diversas experiências de todas as regiões do País a pedagogia de Freire tem se revelado inspiradora de políticas e de práticas educativas (SAUL, 2014).

Ainda que seja denunciado que o esvaziamento do sentido profundo da obra de Freire se deve ao silenciamento da ‘investigação temática’ nos processos de definição de temas (ROSO; AULER, 2016), é preciso reconhecer que a ‘investigação temática’ pode não ser considerada um conceito central no conjunto da obra de Freire, uma vez que aparece de forma mais desenvolvida no livro *Pedagogia do Oprimido* e não é objeto de discussão de Freire em obras posteriores (BRICK, 2017). Isso não significa que a ideia e o processo de investigação temática não estejam presentes e exerçam grande influência no enfrentamento do desafio de realizar um processo educativo libertador nos casos mencionados anteriormente. Nesse sentido, reconhecendo a necessidade de pautar a investigação temática e as formas de obtenção dos temas geradores, o presente trabalho visa analisar um processo de criação de um projeto comunitário com jovens do campo do Planalto Norte Catarinense, realizado no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), inspirado no processo de ‘investigação temática freireana’.

O objetivo central do trabalho é analisar uma prática de planejamento a partir dos estudos da realidade local, elaborada no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, através de sua estruturação no regime de alternância, inspirada na perspectiva transformadora freireana, destacando as potencialidades e os desafios desse processo prático.

2 A CONSTRUÇÃO DE UM PLANEJAMENTO ENGAJADO: TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

É preciso situar que não há um consenso nos trabalhos teóricos-práticos oriundos dos movimentos de reorientação curricular, mencionados sobre a estruturação do processo de ‘investigação temática’, por exemplo, conforme Saul (1998), a partir do contexto do projeto interdisciplinar via tema gerador, em uma rede de educação municipal, caracterizam-se três etapas: 1. Estudo da realidade local; 2. Definição de temas geradores; 3. Construção do programa. Já Delizoicov (1982), a partir de processos de reorientação curricular em Ciências da Natureza na educação formal, descreve cinco etapas: 1. Levantamento preliminar da realidade local; 2. Análise das situações e escolha das codificações; 3. Diálogos decodificadores, 4. Redução temática; 5. Sala de aula. Por outro lado, Silva (2004), a partir de movimentos de reorientação de currículos em diversas redes de educação pública em gestões populares, destaca as seguintes etapas: i) Pesquisa qualitativa envolvendo educadores, educandos e comunidade, desvelamento do real pedagógico a partir das necessidades da prática; ii) Seleção de falas e de temas locais (problemas, conflitos, contradições), constituindo sentido para a prática, elegendo temas/contratemas geradores; iii) Problematização das dificuldades observadas no cotidiano comunitário, contextualização e percurso do diálogo entre falas e concepções da realidade local, rede temática e questões geradoras; IV) Recorte de conteúdos a partir da contextualização da realidade local (critérios dialógicos para o recorte do conhecimento); V) Organização dialógica da prática pedagógica (práxis libertadora); VI) Articulação de práticas pedagógicas com a transformação da realidade concreta; e VII) Avaliação permanente das práticas pedagógicas e curriculares.

Ainda que a estruturação da investigação temática pode ser percebida de diferentes formas, não é deixado de se reconhecer nessas diferentes interpretações que é nesse momento de ‘investigação temática’ que se dá o início do processo educativo-dialógico, pois o conteúdo programático nessa perspectiva já não se trata de um conteúdo dado de antemão como na educação bancária, que mitifica o conhecimento e as relações homem-mundo. O processo de investigação temática propicia que os próprios conteúdos programáticos incorporem o pensamento-linguagem do povo referido a sua

realidade (FREIRE, 2019), sua dimensão significativa-existencial, que ainda este não capte as *situações-limite* nas quais o povo está imerso, em sua totalidade. Por isso que o pensamento linguagem do povo referido a sua realidade precisa, como parte do conteúdo programático, ser devolvido como problema a ser enfrentado, algo que demanda que sejam captados, estudados, “colocados num quadro científico” (FREIRE, 2019). Nesse sentido, a investigação temática, já como inaugurante do processo educativo dialógico-problematizador, visa desencadear sucessivos processos de “[...] análise crítica de uma dimensão significativo-existencial [que] possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das ‘situações-limites’” (FREIRE, 2019). Nesse processo educativo-dialógico inaugurado com a investigação temática:

A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (FREIRE, 2019, p. 111).

Outros dois elementos que contribuem de maneira teórico-prática para a expansão dos processos de investigação temática e que se originaram no âmbito dessas experiências acima mencionados são as ‘falas significativas’ (SILVA, 2004) e os Três Momentos Pedagógicos (3MP), este último cuja origem remonta a transposição mencionada da concepção pedagógica de Freire para educação escolar, seja no contexto de Guiné-Bissau ou no mesmo período no Rio Grande do Norte, e depois na rede educacional municipal de São Paulo (gestão 1989-1992).

Inicialmente, os 3MP se apresentaram como uma resposta ao problema da transposição do contexto dos círculos de cultura da educação popular para o contexto de sala de aula: como estruturar uma interação de sala de aula guiado por princípios dialógicos-problematizadores? Dessa forma, surgem os 3MP como uma continuação, a quinta etapa, como caracteriza Delizoicov (2008), do processo de investigação temática freireana.

O Primeiro Momento Pedagógico, Estudo da Realidade ou Problematização Inicial, é o momento no qual o foco do diálogo se dirige à intersubjetivação de realidade local codificada como objeto de estudo do educando e do educador, o segundo conhece nesse processo de diálogo as formas pelas quais os educandos que vivenciam aquela situação a percebem, a explicam. Por sua vez, os educandos ao explicitar suas percepções vão conhecendo um educador curioso em relação às suas percepções e em relação aos nexos explicativos cuja resposta ainda não é conhecida pelo grupo, nesse momento, busca-se evidenciar a necessidade de ambos aprofundarem seus conhecimentos relacionados à situação, que estaria sendo encarada como um problema a ser enfrentado.

O Segundo Momento Pedagógico, que inicialmente se chamava de Estudo Científico e posteriormente de Organização do Conhecimento, se refere ao momento de aprofundamento nos conhecimentos específicos selecionados no processo de investigação temática para compreensão dos temas e da problematização inicial.

Por fim, o Terceiro Momento Pedagógico, que inicialmente se chamava Trabalho Prático, depois Aplicação do Conhecimento e que Silva (2004) caracterizou como Plano de Ação, pode ser compreendido como o momento de retorno engajado para a situação inicial, agora mobilizando os pontos aprofundados no segundo momento e permitindo sua extrapolação, a meta desse momento, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), é propiciar que seja articulado o conhecimento aprofundado, no sentido de contribuir com o esclarecimento das situações reais estudadas, é a exploração do potencial conscientizador do conhecimento sistematizado. Silva (2004), ao resgatar a diferenciação entre tomada de consciência e a conscientização na obra de Freire, lança uma sutil diferenciação de percepção sobre esse momento, também utilizada no contexto da estruturação do trabalho de planejamento pedagógico¹, chamando-o de ‘Plano de Ação’.

¹ Esse processo de uso dos 3MP não apenas como forma de estruturar as interações “finais” entre educador-educando, mas em todo o processo de realização da investigação temática, já havia sido incorporado no processos do Projeto

Silva (2004) questiona como essa perspectiva poderia reorientar e reorganizar, metodologicamente, as atividades e as programações coerentes com a dialogicidade almejada, "Que modificações nas sequências programáticas poderiam facilitar a viabilização de um diálogo orgânico entre os envolvidos? Seria possível reordenar as atividades programáticas a partir dos três momentos pedagógicos? [...]" (SILVA, 2004, p. 288), ao passo que o próprio autor responde sobre a função e o sentido dos três momentos pedagógicos no processo de planejamento:

Em síntese, podemos afirmar que a problematização dialética é vivenciada, tanto nos três momentos pedagógicos, quanto em cada um deles, privilegiando-se sempre o trabalho coletivo, processos e totalizações, com o objetivo de re-significar as necessidades individuais, os conflitos particularizados, os produtos fragmentados da realidade sociocultural, traduzindo-a em uma trama de contradições passíveis de mudanças [...]. (SILVA, 2004, p. 286).

Em síntese, os 3MP podem ser resumidos não apenas como organizadores dos momentos de sala de aula, como culminantes do processo de investigação temática, mas, também, durante o próprio processo e enquanto estruturadores do currículo, este último sentido é que, principalmente, será explorado como categoria analítica da prática abordada nas seções seguintes.

Outro aspecto que se pode destacar em relação à expansão teórico-prática dos processos de investigação temática freireana diz respeito ao conceito de 'falas significativas'. Se falamos em fomentar uma educação problematizadora, nos parece necessário uma identificação do que exatamente será objeto de problematização. Ao mesmo tempo, o diálogo ocorre necessariamente entre sujeitos mediatizados pela realidade, que, para Freire, é mais do que um conjunto de informações: "[...] a realidade concreta é muito mais do que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais percepções que deles esteja tendo a população neles envolvida" (FREIRE, 1999, p. 35).

Nesse sentido, considerar os sujeitos, suas percepções e suas explicações sobre as contradições por eles vivenciadas não se trata de uma questão apenas metódica, mas de uma postura ética-crítica em que se afirma o outro como 'Outro', como sujeito coconstrutor de sua realidade, cujo protagonismo da transformação não pode ser substituído de forma exógena.

As falas significativas representam tanto a codificação das situações limites, desde os próprios sujeitos da situação, vistos como sujeitos de transformação, quanto o objeto de problematização e de aprofundamento estruturante do planejamento engajado. A partir de Silva (2004) sintetizamos o seguinte quadro como critérios para obtenção/análise de falas significativa.

Quadro 1 – Critérios para obtenção/análise de falas significativas

- | |
|---|
| <p>1 - São falas das comunidades locais e dos educandos.</p> <p>2 - Se referem a situações significativas do ponto de vista da(s) comunidade(s) investigada(s), possibilitando perceber o conflito e a contradição social.</p> <p>3 - São explicativas, abrangentes, extrapolam a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa ou família, que opinem sobre dada realidade e que envolvam de algum modo a coletividade.</p> <p>4 - Representam uma situação-limite, ou seja, um limite explicativo (desumanizador) na visão da comunidade a ser superado (senso comum), caracterizando-se como um contraponto à visão do educador.</p> |
|---|

Interdisciplinar via Tema Gerador realizado durante a gestão de Freire da Secretaria de Educação de São Paulo, no qual "[...] a construção geral do programa envolvia, portanto, um processo contínuo de ação e reflexão, baseado nos 3MP (ER – OC – AC)" (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2012).

5 - São falas como originalmente aparecem, ou seja, sem o filtro (“correção”) do pesquisador, contendo gírias, dialetos e demais características próprias.

6 - Expressam visões de mundo.

7 - Representem (num conjunto de falas) uma totalidade orgânica.

Fonte: Stoeberl, 2020.

Conforme enaltece Silva (2004), um dos obstáculos para a obtenção das falas significativas é menos a clareza técnica sobre critérios predefinidos e mais a dificuldade em relação à cultura ocidental colonizadora, que coloca na condição de tender a ouvir seletivamente as falas com que concordamos, aquelas com as quais nos identificamos mais do que aquelas que representam as tensões nas visões de mundo e potencialmente as contradições a serem superadas.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa – de teor qualitativo – se desenvolveu como parte da elaboração de um projeto comunitário, desenvolvido com uma turma do segundo ano do Ensino Médio na Escola de Educação Básica Luiz Bernardo Olsen, estruturado com uma carga horária de 25 horas/aulas. Distribuídas em cinco encontros, no segundo semestre de 2019.

A elaboração e a implementação do projeto se deram como parte da disciplina Estágio Docência na área de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio nas escolas do campo IV, constituinte da oitava fase do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo), da UFSC.

Os dados e as informações para a construção e a implementação do projeto comunitário foram obtidos através da pesquisa participante, pois esta “[...] sugere a mudança de olhar sobre o sujeito de estudo, que não é mais objeto de interpretações e análises externas a ele, mas um ser que constitui a pesquisa científica, alterando a realidade e dando-lhe sentidos e significados” (FURLAN; CAMPOS, 887).

A pesquisa participante implica um raciocínio argumentativo e dialógico entre os interlocutores. Trata-se de uma metodologia de produção de conhecimento baseada na inter-relação entre os atores e saberes envolvidos em uma prática social, diálogo na perspectiva de Freire do encontro entre os homens, da relação existente entre eles, que considere os saberes específicos e constitutivos de todos os atores da ação; o conhecimento construído a partir das múltiplas perspectivas do coletivo que interpreta uma realidade. (FURLAN; CAMPOS, 2014, p. 888).

A investigação se deu de forma predominantemente qualitativa, sendo os principais investigadores nativos do contexto analisado, o que propiciou o uso da "auto-observação" (GUTIÉRREZ; DELGADO, 1998). Cerny (2009) esclarece que: “[...] na auto-observação, o pesquisador aprende a ser um observador da sua própria cultura, pois ele é um nativo desta cultura. O termo "nativo" utilizado significa aquele que faz parte do sistema a ser analisado na pesquisa” (CERNY, 2009, p. 111-112). Nesse sentido, foram retomados registros realizados em diário de campo a partir de interações informais ao longo de três anos com membros da comunidade local (fontes primárias), do qual faz parte uma das autoras, bem como buscas de literatura (fontes secundárias) sobre o contexto local acumulado ao longo desses anos, que contribuíram com o processo de contextualização e uma melhor compreensão do tema do projeto comunitário. A operacionalização da investigação como um todo ocorreu de forma articulada com o regime de alternância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. As entrevistas e os registros imagéticos sobre o contexto local ocorreram predominantemente no tempo comunidade (TC), e as pesquisas bibliográficas e o estudo dos conceitos científicos envolvidos na situação analisada ocorreram no tempo universidade (TU), conforme descrevemos mais detalhadamente.

A estruturação e a distribuição das disciplinas ao longo dos oito semestres do curso possibilitam uma integração entre o curso, o/a município/comunidade e posteriormente a escola. Essa relação tem

início já no primeiro ano do curso, objetivando a construção de um diagnóstico do município de origem. Este deve considerar os aspectos sociais, educacionais, econômicos, entre outras informações que auxiliem na compreensão de fatores estruturantes do município e/ou da comunidade.

Posteriormente, no segundo ano da graduação, o olhar do estudante recai sobre a escola. O objetivo das interações com a escola, nesse momento, é o de construir um diagnóstico dos aspectos que a constituem, por exemplo, o perfil dos estudantes e dos profissionais, a relação estabelecida pela escola com a comunidade escolar e o local, e o projeto político-pedagógico.

No terceiro ano do curso, inicia-se o contato com a sala de aula, em que o foco está nas turmas do Ensino Fundamental II, e no desenvolvimento de observações participativas nas aulas de Ciências e de Matemática, a regência e a experiência do protagonismo como professor curricularista, a partir da construção de um projeto pedagógico interdisciplinar que considere as vivências adquiridas nos semestres anteriores.

No quarto e no último ano da graduação, com as disciplinas de Estágio Docência na área de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio nas escolas do campo III e IV, se estabelece uma aproximação maior com as especificidades do Ensino Médio. No sétimo semestre, são realizadas intervenções com os estudantes e a comunidade, em torno de uma problemática local com o objetivo de entender o 'problema' e as percepções que se têm sobre este. No semestre seguinte, o planejamento e a implementação do projeto comunitário são realizados com uma turma do Ensino Médio.

Nos quatro anos do curso, os movimentos mencionados acima, de olhar para o município em seus múltiplos aspectos, para a comunidade escolar, para a sala de aula no Ensino Fundamental II e, por fim, na realização do projeto comunitário com os jovens que cursam o Ensino Médio, estavam assistidos tanto por disciplina mais de cunho teórico quanto de disciplinas que propiciavam o acompanhamento das interações com a comunidade local, desempenhando um papel fundamental para o desenvolvimento do projeto comunitário, desenvolvido no oitavo semestre do curso e objeto de análise do presente trabalho, uma vez que possibilitaram a compreensão macro do contexto em que os estudantes a quem o projeto se destinava estavam inseridos, promovendo, então, a oportunidade de desenvolver um projeto interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática atento aos princípios da Educação do Campo (BRASIL, 2010).

4 O CONTEXTO DA PRÁTICA ANALISADA

A prática relatada ocorreu na Escola de Educação Básica Luiz Bernardo Olsen, localizada no Distrito de Volta Grande, interior do município de Rio Negrinho (SC). A escola atende estudantes de 12 comunidades diferentes, que devido ao projeto de nucleação determinado pelo Decreto Municipal nº 5.873, de 5 de junho de 1998, tiveram suas escolas fechadas e os estudantes transferidos. Atualmente, cerca de 354 estudantes constituem o corpo estudantil da escola, frequentando desde o Ensino Fundamental II ao Ensino Médio.

O município de Rio Negrinho está localizado no Planalto Norte Catarinense, com 907,420 km² de área territorial (IBGE, 2021), exercendo limites territoriais com os municípios de Rio Negro (PR), Rio dos Cedros (SC), Doutor Pedrinho (SC), Mafra (SC), Itaiópolis (SC), Corupá (SC) e São Bento do Sul (SC). A população do município no último censo, em 2010, era de 39.846 habitantes (IBGE, 2021).

Figura 1 – Localização do Município de Rio Negrinho, em Santa Catarina



Fonte: Elaboração própria

Rio Negrinho está situado na Região Turística Caminho dos Príncipes, composta pelos municípios de Joinville, de São Francisco do Sul, de Campo Alegre, de Corupá, de São João do Itaperiú, de Balneário Barra do Sul, de Barra Velha, de Itaiópolis, de Itapoá, de Jaraguá do Sul, de Massaranduba, de Monte Castelo, de Araquari, de Garuva, de Guaramirim, de Mafra, de Papanduva, de Rio Negrinho, de São Bento do Sul e de Schroeder.

A região turística recebe esse nome devido ao fato das terras do atual município de Joinville estarem incluídas no dote de casamento da princesa Francisca Carolina, irmã de D. Pedro II ao se casar com o príncipe de Joinville (SANTUR, [20--]). O Caminho dos Príncipes destaca-se pelas atividades de ecoturismo, de esporte e de aventura, distribuídos nos 20 municípios que compõem a região turística.

Rio Negrinho se destaca, sobretudo, na questão do turismo rural, possibilitando aos visitantes o contato direto com a natureza. A interação com a paisagem rural está entre os atrativos turísticos do município, com pontos de visitação que se encontram, também, na área do Distrito de Volta Grande.

O Distrito de Volta Grande fica distante aproximadamente 40 quilômetros do Centro Administrativo do município. É composto pelas comunidades de Vila de Volta Grande, Butiá Alto, Rio Preto, Pocinho, Rio Feio, Serro Azul, Corredeiras, Posto Castilho, Rio dos Banhados, Bituva Grande, Assentamento Domingos Carvalho, Assentamento Rio da Lagoa, Assentamento Edson Soebert, Assentamento Butiá e Assentamento Norilda da Cruz. É constituído por cerca de 3.000 habitantes. Tem como principais atividades econômicas a agricultura e a pecuária. Além do trabalho exercido por uma pequena parte da população geral do Distrito, que reside na pequena Vila de Volta Grande, na indústria de papel e de celulose Companhia Volta Grande de Papel (CVG).

Os primeiros colonizadores do Distrito de Volta Grande chegaram na região em 1913, se instalando em Águas Claras, na época pertencente ao município de Mafra, mas que hoje integra o Distrito.

Ao longo do tempo, Luiz Bernardo Olsen, empresário de Rio Negrinho, comprou as terras de Volta Grande (KORMANN, 2002) e, no ano de 1937, resolveu expandir seus negócios fundando a empresa Luiz Olsen & Cia, na localidade, na qual explorava a madeira nativa presente na região (WEGNER; POMPÊO; RODRIGUES, 2000). Em 1950, Luiz Olsen iniciou a construção de uma fábrica de papelão (KORMANN, 2002) e, em 1951, iniciou a produção de pasta mecânica, que era comercializada no Brasil e no exterior (WEGNER; POMPÊO; RODRIGUES, 2000).

A partir desse momento, iniciou-se a busca de novas famílias para auxiliar na construção da fábrica – atual CVG –, e, posteriormente, trabalhar na produção de pasta mecânica. Sendo assim, na busca por emprego, novos habitantes foram migrando para a comunidade, que conta com a permanência dos familiares desses trabalhadores e dos colonizadores (que desenvolviam, na época, principalmente, agricultura de subsistência) até os dias atuais.

Entretanto, o sentimento de abandono pelo poder público municipal em relação à comunidade é algo que perpassa gerações, há um grande descontentamento por parte da população em relação aos desafios cotidianos, que não recebem a devida atenção. Muito dos desafios estão relacionados à manutenção das estradas, que, por vezes, impossibilita o tráfego; à falta de emprego, que impossibilita a permanência na comunidade; à falta de segurança, que fragiliza a comunidade e os estabelecimentos que existem na região; à falta de acesso a instituições de curso superior e/ou profissionalizantes; entre outros. Nos jovens, essas questões refletem, principalmente, nas oportunidades/opções de emprego, a possibilidade de cursar o ensino superior e/ou cursos técnicos e a falta de atividades e espaços de lazer, levam os jovens a compreender que sair da comunidade é a única alternativa possível.

As problematizações diante das situações mencionadas acima iniciaram-se a partir das construções e das vivências presenciadas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFSC. Este ocorre a partir da Alternância, possibilitando uma relação concreta do graduando com a escola, a comunidade e com os sujeitos que as constituem, além de não ocasionar o distanciamento involuntário do graduando com seu/sua município/comunidade de origem.

Para embasar a elaboração do projeto comunitário interdisciplinar e considerando o art. 35 (incisos I, II, III e IV) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e o art. 2º do decreto que institui a Política de Educação do Campo (BRASIL, 2010), alguns objetivos foram elaborados coletivamente pela turma de graduandos. Os objetivos deveriam ser considerados durante a elaboração do projeto comunitário. Sendo assim, os projetos elaborados a serem aplicados nas escolas deveriam ser planejados na perspectiva de:

- Promover o respeito à diversidade, à identidade e às especificidades, valorizando os saberes dos sujeitos do campo.
- Buscar autonomia do educando, pautado na formação ética, crítica, integral e humana, preparando para a vida e o mercado de trabalho.
- Implementar metodologias e avaliações aliando teoria e prática, visando ao educando como protagonista da transformação de sua realidade.
- Aprofundar os conhecimentos/conceitos de Ciências da Natureza e Matemática, ocorrendo a interdisciplinaridade.

Essa elaboração não apenas propiciou a síntese, como também a segurança em relação aos parâmetros que balizaram a construção do conjunto dos projetos comunitários desenvolvidos, cujo projeto relatado/analísado foi um deles.

5 PRÁTICA DESCRITA/ANALISADA – falas significativas e os 3mp na organização curricular do projeto comunitário

Na busca por atender aos objetivos estabelecidos coletivamente para o desenvolvimento do projeto comunitário, a construção deste se deu a partir das cinco etapas da investigação temática freireana, destacadas por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), inspiradas em Freire (2019): 1ª

Levantamento preliminar: Estudo da realidade da comunidade local; 2ª Codificação: Análise das contradições vivenciadas pelos sujeitos; 3ª Descodificação: Síntese das contradições em tema gerador; 4ª Redução temática: Escolha de conceitos das respectivas áreas para realizar o planejamento, a fim de que os estudantes compreendam de maneira crítica o tema gerador; 5ª Trabalho em sala de aula: Desenvolvimento das atividades em sala de aula com os estudantes.

5.1 LEVANTAMENTO PRELIMINAR: Estudo da realidade da comunidade local

As vivências tidas na comunidade ao longo dos anos permitem perceber a evasão dos jovens do Distrito de Volta Grande para o Centro de Rio Negrinho ou para outros municípios, assim como as intenções de não permanência dos jovens na comunidade após concluírem o Ensino Médio. Falas como “Eu quero ir embora daqui, trabalhar em algum lugar que não seja a CVG”, “Assim que eu me formar vou para a cidade procurar emprego” ou “Eu quero estudar, fazer faculdade, como que vou fazer isso aqui? Onde vou trabalhar depois que me formar?” são comuns de serem ouvidas dos jovens da comunidade.

Essa situação era vista como preocupante pela gestora da escola, que nos relatou das aflições que tinha diante do abandono da comunidade por parte dos mais jovens e do fato de o Distrito não ser visto por eles como espaço de permanência e de desenvolvimento.

O êxodo dos jovens não é uma problemática exclusiva do Distrito de Volta Grande, pois é vital para a manutenção do campo sendo enfrentada em distintos contextos rurais (ABRAMOVAY, 1998; FERRARI *et al.*, 2004). Desenvolver um projeto com os jovens do Distrito de Volta Grande, comprometido com os sujeitos a quem se destinaria, nos levou a considerar esse tema como potencial assunto do projeto, buscou-se ouvir e entender as percepções e as explicações dos jovens estudantes diante da situação.

O sentimento de abandono pelo poder público municipal que a população do Distrito de Volta Grande nutre reflete nos jovens, principalmente no sentimento de que faltam oportunidades/opções de emprego, a possibilidade de cursar o ensino superior e/ou cursos técnicos e a falta de atividades e espaços de lazer. É comum ouvir dos estudantes falas como “Eu quero ir para a cidade, quero ter um emprego e quero fazer cursos. Porque aqui não tem escolhas de emprego” ou “Gostaria que aqui tivessem mais oportunidades de lazer, mas não tem nada. Não tem o que fazer aqui”. Falas como essas são comuns de ouvir na comunidade, não só entre os jovens, mas da população em geral. Situações como as explicitadas acima têm grande influência na decisão dos jovens de deixar a comunidade e buscar outros lugares para viver.

Deixar o Distrito de Volta Grande na ótica da comunidade local está relacionada com a ideia de progresso pessoal, do ‘querer algo de bom para a vida’, do ‘ter perspectiva de futuro e de uma vida melhor’. O ficar na comunidade, muitas vezes, é visto como comodidade, não progresso, do ‘viver às custas dos pais’, do ‘se contentar ganhando pouco’ ou do ‘não querer nada com nada’. Sendo assim, o êxodo é, na maioria das vezes, naturalizado na comunidade, visto como sinal de crescimento daqueles que foram em relação aqueles que ficaram.

5.2 CODIFICAÇÃO: Análise das contradições vivenciadas pelos sujeitos

Diante da necessidade de entender as percepções e as explicações tidas pelos jovens sobre a permanência ou não na comunidade, as quatro horas de regência obrigatórias em turmas do Ensino Médio foram planejadas buscando entender se permanecer na comunidade é mesmo um problema para os jovens que vivem no Distrito e quais os motivos que os levam a acreditar que permanecer na comunidade não é uma opção. Tendo como objetivo levantar dados, falas e explicações que propiciem o entendimento sobre os motivos pelos quais os jovens decidem deixar Volta Grande após a conclusão do Ensino Médio.

Como instrumento de codificação, foi utilizado o vídeo *Diz Aí Juventude Rural - Identidade* (2011), que retrata algumas situações vivenciadas por jovens que vivem em áreas campesinas, trazendo questões como a marginalização do campo, o acesso à terra, o viver no campo como sinônimo de fracasso, o incentivo a ir para a cidade, a vergonha de dizer que é do campo, as possibilidades de lazer, as questões culturais, entre outras.

A atividade planejada foi aplicada em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, composta por 18 estudantes das distintas comunidades que compõem o Distrito de Volta Grande.

5.3 DESCODIFICAÇÃO: Síntese das contradições em tema gerador

Diante da apresentação do vídeo, os estudantes foram instigados a refletir sobre a relação do que foi apresentado com as vivências que eles têm na comunidade e a maneira como eles se sentiam em relação a essas experiências. Ao decorrer do diálogo, foi possível identificar que muitas das situações relatadas no vídeo faziam parte do cotidiano dos estudantes, como as questões de lazer, a questão do preconceito, o incentivo de ir para a cidade e o acesso à terra.

À medida que os estudantes iam tecendo relações com o vídeo apresentado, novas perguntas eram realizadas. Questionando-os sobre suas expectativas para depois da conclusão do Ensino Médio, as pretensões de não continuar no Distrito, os motivos do posicionamento de não permanecer, como percebiam as possibilidades de viver da agricultura, entre outras questões, que tinham como objetivo aprofundar as discussões, entendendo, de forma mais concreta, as percepções e as explicações dos estudantes.

A partir desse momento de aprofundamento, foi possível levantar falas e explicações dos estudantes que contribuíram com a compreensão do universo temático. As falas listadas abaixo foram coletadas durante o momento de aprofundamento, em sua maioria, são falas particulares, mas representam as percepções da maioria dos estudantes em relação à comunidade.

1. “Aqui nunca tem nada”.
2. “Não quero continuar aqui, porque na Volta Grande não tem nada”.
3. “Pretendo mudar de ‘cidade’, porque não temos oportunidades de empregos e nem melhorias no acesso à educação, pois pretendo fazer um curso superior”.
4. “Eu quero ir para a cidade, quero ter um emprego e quero fazer cursos. Porque aqui não tem escolhas de emprego”.
5. “Aqui não tem muita oportunidade de estudar e de emprego, quero entrar na PRF ou na Polícia Militar”.
6. “Eu quero ir embora para um lugar onde eu tenha um emprego e consiga fazer uma faculdade”.
7. “Aqui não tem o que fazer, só trabalhar na CVG mesmo”.
8. “Quero fazer uma faculdade e aqui não consigo fazer”.
9. “Gostaria que aqui tivessem mais oportunidades de lazer, mas não tem nada. Não tem o que eu fazer aqui”.
10. “Não me vejo aqui depois que terminar o Ensino Médio, aqui não tem nada. Onde que eu vou trabalhar?”.
11. “Eu não tenho terra para viver da agricultura”.
12. “Não, eu não gosto muito de terra e bicho”.
13. “Eu não gosto muito da agricultura, apesar de meus pais trabalharem com isso”.
14. “Não gosto muito de plantar”.

No que tange à análise das falas, mesmo que algumas não são classificadas como falas significativas, se mostraram importantes para a compreensão do contexto local, pois constituem o universo temático, contribuindo no entendimento das explicações que levam os estudantes planejar deixar o Distrito.

Entre os motivos que mais se destacam, estão a procura por outras oportunidades de emprego e o interesse em cursar o Ensino Superior ou Técnico. A agricultura também não se faz uma alternativa viável

e interessante aos jovens, visto que quando questionados sobre essa possibilidade, apenas dois consideraram uma alternativa válida, dos 18 estudantes que estavam presentes na discussão.

Ao habitar a comunidade e vivenciar o contexto, assim como ao ler as falas, é notório a intenção de não permanência dos estudantes no Distrito. Essa questão ocorre diante das percepções que se constroem a respeito da comunidade, e, também, pela desvalorização do Distrito por pessoas externas à localidade, situação recorrente nas áreas campesinas.

As falas proferidas pelos estudantes são, em sua maioria, falas explicativas, uma vez que “As falas explicativas são consideradas aquelas que privilegiam análises e juízos que expressam as concepções das situações vivenciadas” (SILVA, 2004, p. 217). Nota-se nas falas dos estudantes que Volta Grande é percebida por eles como um espaço que não tem as condições necessárias para a permanência. Afinal, não têm oportunidades de trabalho, não tem oportunidades de continuar os estudos, não têm lazer e, para muitos, não têm terra. Entender Volta Grande como um lugar que não tem nada, é perceber o Distrito a partir de uma visão reducionista, considerando todos os aspectos que o envolvem e constituem.

Ao olharmos para a fala nove, “Gostaria que aqui tivessem mais oportunidades de lazer, mas não tem nada. Não tem o que eu fazer aqui”, é possível perceber uma visão fatalista e reducionista do estudante em relação às atividades de lazer disponíveis na comunidade. Ao afirmar que não há o que fazer, o estudante não está reconhecendo o que tem na comunidade, como os pontos turísticos (não reconhecido por grande parte das pessoas), as atividades esportivas, os parques, os eventos culturais, as festas, os campeonatos e os demais espaços e as atividades de recreação como oportunidades de lazer.

Quando analisamos a fala quatro, “Eu quero ir para a cidade, quero ter um emprego e quero fazer cursos. Porque aqui não tem escolhas de emprego”, assim como as falas três, cinco, seis e dez, é possível perceber que os estudantes não reconhecem as potencialidades da comunidade no que diz respeito ao trabalho, uma vez que percebem a indústria de papel como única oportunidade. Nesse sentido, acreditam que por não se interessarem em trabalhar na fábrica, o que resta é sair da comunidade, afinal, em suas percepções, Volta Grande não tem nada para além da indústria de papel a lhes oferecer.

Essas percepções, em maioria fatalistas, condicionam uma postura não proativa dos estudantes em relação às problemáticas locais por eles identificadas. Desta forma, podemos ver essas situações como desumanizadoras, uma vez que os estudantes não se percebem como sujeitos que podem transformar a realidade. Exercendo, então, uma postura conformista em relação ao Distrito e acreditando que a eles não cabe fazer nada, que não podem agir sobre as condições atuais, vistas como problemáticas, para modificá-las.

Após a análise das falas, foi realizada a seleção do tema gerador, fala significativa que sintetiza as outras. Sendo assim, a fala selecionada como tema gerador foi **“Não quero continuar aqui, porque na Volta Grande não tem nada”**. Uma vez que esta é uma fala recorrente na comunidade em geral, não apenas entre os jovens e que também sintetiza a visão da comunidade sobre o Distrito como o lugar que não tem: emprego, lazer, estudos, crescimento profissional e pessoal, em suma, “não tem nada”. O contratema desenvolvido foi “Na Volta Grande, há várias oportunidades, o que acontece é o não reconhecimento ou desvalorização dessas oportunidades por parte dos sujeitos. Grande parte disso é ocasionada pela marginalização social exercida sobre o Campo”.

5.4 REDUÇÃO TEMÁTICA: Escolha de conceitos das respectivas áreas para realizar o planejamento, a fim de que os estudantes compreendam de maneira crítica o tema gerador

Compreendemos o fato de os estudantes entenderem Volta Grande como um Distrito que não possui nada e que não oportuniza a permanência, como uma situação desumanizadora. Com isso, é importante que o projeto desenvolvido possibilite a percepção de que o Distrito de Volta Grande oferece condições de permanência e o entendimento de que eles, enquanto sujeitos que habitam esse espaço, podem contribuir para a promoção de condições de desenvolvimento.

Com isso, foi realizada a problematização programática, com o objetivo de elencar os pontos a serem problematizados, e aprofundamentos que essas problematizações demandariam no desenvolvimento do projeto que objetivava propiciar um movimento de desnaturalização da fala

recorrente – tema gerador –, no sentido de propiciar outras percepções do próprio contexto local e deles mesmos como jovens construtores de sua realidade local e do futuro dessa realidade. E, então, ocorreu o recorte de conteúdos, em que foram selecionados conceitos que desencadeiam as problematizações e auxiliam na busca de construir novas percepções a respeito da situação problematizada.

O objetivo ao realizar o nível Local 1 da organização pedagógica (problematização inicial na implementação do projeto) era de propiciar o reconhecimento dos estudantes no contexto ao qual estão inseridos. Nesse sentido, as problematizações programáticas vinham com o intuito de construir com os estudantes, ao longo desse momento, um panorama de como esses sujeitos percebem e como se percebem dentro de seu próprio contexto. Com isso, os conteúdos selecionados para esse momento poderiam contribuir para o reconhecimento e a reflexão dos estudantes sobre a realidade em que estão inseridos, propiciando, também, a identificação (docente) de como os estudantes se ‘identificam’ na comunidade.

No nível Micro-Macro da organização pedagógica (organização do conhecimento na implementação do projeto), o objetivo era o de desenvolver a elaboração de outras percepções a respeito da comunidade, propiciando que os estudantes vislumbrassem outras alternativas e explicações para além daquelas que eles já apresentam. As problematizações programáticas desse momento buscam construir, com os estudantes, as explicações pelas quais as problemáticas tidas por eles ocorrem e de conceber nossas explicações/percepções sobre estas. O recorte de conteúdos para esse momento busca desmistificar algumas ideias defendidas pelos estudantes, assim como entender as raízes de algumas situações problemáticas vivenciadas e vislumbrar Volta Grande como um espaço de oportunidades para além daquelas apresentadas.

Já no nível Local 2 da organização pedagógica (aplicação do conhecimento na implementação do projeto), tem-se como objetivo inspirar mobilizações coletivas a partir dos conteúdos estudados e das percepções desenvolvidas ao longo do processo de construção do conhecimento. A problematização programática visa à mobilização da juventude em prol da criação de ações com o intuito de desenvolver condições de permanência na comunidade. O recorte de conteúdos tem como objetivo iniciar um diálogo sobre o que se quer para a comunidade, desenvolvendo a percepção da importância dos movimentos coletivos em causas como as tidas no Distrito.

Quadro 2 – Problematização programática, recorte de conteúdos realizado a partir da fala e da síntese das etapas abordadas dos 3MP Programáticos

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROGRAMAÇÃO DO PROJETO COMUNITÁRIO		
Momento Pedagógico e níveis	Problematização programática	Recorte dos conteúdos e das atividades desenvolvidas
<p>Problematização inicial</p> <p>Local 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● O que tem em Volta Grande? ● O que não tem em Volta Grande? 	<p>Levantar dos sujeitos suas concepções a respeito do que tem em Volta Grande:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Construção de um quadro na óptica dos estudantes relatando o que não tem em Volta Grande; → Construção de um quadro na óptica dos estudantes relatando o que tem em Volta Grande; → Atividade oral resgatando o que tem na Volta Grande que passa despercebido aos olhos dos estudantes; → Elaboração de um <i>folder</i>, descrevendo as possibilidades de lazer encontradas em Volta Grande.

<p>Organização do conhecimento</p> <p>Micro-macro</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Por que nunca tem nada em Volta Grande? ● O que é ter nada? ● Qual a relação entre a organização social e o que reconhecemos como ter “algo”? ● Qual o papel das mídias para formar a ideia do que é “algo”? 	<p>Construção, interpretação e análise de gráficos e de tabelas:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conceitualização de gráficos e de tabelas; → Construção da tabela e dos gráficos a partir de uma situação hipotética. <p>Razão e proporção:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conceitualização de razão e proporção; → Atividade relacionando razão e proporção à construção de gráficos. <p>Formação histórica-geográfica de Volta Grande e as mudanças na paisagem local ao longo do tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Construção de uma linha do tempo coletiva situando a formação de Volta Grande; → Conceitualização de paisagem; → Relação das mudanças na paisagem com a atual constituição de Volta Grande. <p>Ecosistemas na Volta Grande:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conceitualização de ecossistema e demais fatores presentes na constituição deste; → Levantamento e estudo dos ecossistemas presentes em Volta Grande.
<p>Aplicação do conhecimento</p> <p>Local 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Como a juventude poderia se organizar para criar “algo” em Volta Grande? 	<p>O que se quer na Volta Grande? Para que?</p> <ul style="list-style-type: none"> → Roda de conversa sobre o que se quer para Volta Grande. → Avaliação da semana.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Foi realizado, com os estudantes, a construção de uma linha do tempo, que tinha o intuito de discutir e entender coletivamente, a partir da história da comunidade, acontecimentos que podem ter ocasionado algumas das problemáticas pontuadas pelos estudantes ao longo da investigação preliminar e da decodificação. Diante da situação, construímos coletivamente uma linha do tempo que trouxesse acontecimentos a respeito da formação e constituição de Volta Grande.

Para a construção da linha do tempo, foi demandado que os estudantes conversassem com os familiares sobre a história da família na comunidade, quando chegaram, por que vieram, onde moravam, em que parte do Distrito foram morar e, também, outros fatos locais marcantes para a comunidade. Para além da história oral das famílias, utilizou-se o livro *Volta Grande*, escrito por José Kormann (2002).

Foi realizado com os estudantes, também, a construção, a interpretação e a análise de gráficos e de tabelas, assim como foram discutidos assuntos de razão e proporção. A discussão desses conceitos ocorreu através da apresentação de uma situação hipotética em que os estudantes saíram da comunidade para trabalhar em uma empresa em outro município.

Na primeira atividade relacionada aos conceitos, os estudantes quantificaram as despesas que teriam ao longo do mês no novo município, realizaram a atividade com base em valores médios indicados, obtidos através de pesquisas e mais despesas adicionais com base em suas experiências. Posteriormente, apresentou-se aos estudantes as variedades e as funcionalidades dos gráficos e das tabelas, diante da conceitualização e da justificativa, os estudantes realizaram a elaboração de suas tabelas, inserindo as despesas que eles teriam ao longo do mês. Após a realização destas, abordamos questões referentes à razão e à proporção, possibilitando que os estudantes realizassem os cálculos para saber qual a porcentagem do salário que seriam gastos com cada despesa.

Um dos objetivos acerca da atividade era de possibilitar que os estudantes relacionassem os gráficos com suas vivências cotidianas. A partir da atividade, foi possível propiciar momentos de reflexões

sobre a questão das despesas que precisam ser consideradas ao deixar a comunidade ou sobre as despesas que teriam ao permanecer na comunidade. Como gastos com aluguel, despesas de locomoção, despesas domésticas, entre outros fatores que podem surgir dependendo dos objetivos de cada indivíduo.

Foram abordados também assuntos relacionados à paisagem. Primeiramente, os estudantes foram indagados sobre o que entendiam como paisagem natural. Majoritariamente, os estudantes responderam que a maioria das paisagens de Volta Grande eram paisagens naturais, uma vez que tem bastante vegetação. Com o intuito de diferenciar paisagem natural de paisagem cultural, algumas fotos do Distrito de Volta Grande foram colocadas em tela para iniciar a discussão.

Para conceitualizar paisagem e estabelecer relações entre as mudanças na paisagem e na atuação humana, os estudantes realizaram a leitura do texto “Paisagem e lugar”, do livro *Território, cultura e representação*. Após a leitura do texto, realizamos uma roda de conversa estabelecendo relações sobre o conteúdo do texto e a linha do tempo.

5.5 TRABALHO EM SALA DE AULA: Desenvolvimento das atividades em sala de aula com os estudantes.

Com o objetivo de propiciar que os estudantes identificassem pontos turísticos ou lugares com potencial turístico no Distrito de Volta Grande e perceber os pontos e os lugares que os estudantes consideram interessantes/atrativos na comunidade, foi lançado um desafio à turma. Este consistia na confecção de um *folder* que apresentasse um pacote de viagem para o Distrito, contendo hospedagem, alimentação e roteiro de passeio pela comunidade.

Os lugares com maior destaque por parte dos estudantes foram os *campings* situados na Represa Alto Rio Preto, ponto bastante frequentado por turistas de várias regiões do Planalto Norte. Pontos como cachoeiras, lagos, produtos coloniais produzidos pelos moradores, o Parque das Araucárias, a pousada Butiá Ecoturismo, a Lage dos Pires e os eventos tradicionais da comunidade foram pouco explorados pelos estudantes, questões que puderam ser problematizadas no decorrer do processo de socialização.

Assim como foram problematizadas, as concepções dos estudantes a respeito dos valores que deveriam ser cobrados para que os turistas viessem até a comunidade. Valores extremamente baixos e fora do padrão foram selecionados. Ao serem indagados sobre o motivo de inserir esses valores para hospedagem e alimentação, eles colocaram que caso o valor fosse maior não chamariam a atenção das pessoas para que viessem até a comunidade. Falas como “Claro que tem que ser esse valor, aqui não tem nada de muito chamativo, se for mais caro quem que vai querer vim?”, “Tem que ser esse valor aqui, porque se for mais caro ninguém vai vim” ou “Eu não ia querer nem por esse preço, imagina se colocar mais caro, ninguém vem” eram colocadas pelos estudantes na tentativa de justificar as escolhas.

Entendendo a migração dos jovens das áreas rurais para os espaços urbanos como uma problemática, Martins e Fudemma (2014) colocam que o turismo nas áreas rurais pode ser uma ação que proporcione a permanência dos jovens nesse espaço. Segundo as autoras, os processos de mobilização comunitários em prol do turismo sustentável são oportunidades de desenvolver o protagonismo dos jovens, sobretudo em assuntos relacionados às questões tecnológicas. Elas destacam, também, a importância de buscar formas de incentivo e meios para que os jovens se envolvam nas ações coletivas e protagonizem os processos.

No entanto, para que haja o envolvimento e o protagonismo dos jovens em ações voltadas para a fomentação do turismo, se faz necessário o reconhecimento por parte destes das potencialidades e das possibilidades existentes no local. Ou, então, que estes tenham vivências práticas de experiências turísticas no contexto em que estão inseridos, para que assim percebam que há abertura para o desenvolvimento de ações voltadas ao turismo, o que nos parece ser um desafio, de natureza pedagógica, a ser enfrentado no contexto de Volta Grande em que os jovens negam seu contexto.

Durante a construção da linha do tempo, muitos momentos reflexivos com a turma foram desencadeados, trazendo para a discussão questões sociais e ambientais importantes, como a questão da quase dizimação dos indígenas que frequentavam a região antes da ocupação por imigrantes, a

concentração de terras por parte das famílias de imigrantes que ocuparam a região, a exploração da madeira local, a busca de trabalhadores para a fábrica de papel e de celulose, entre outros assuntos relacionados com a constituição da comunidade.

A partir daí, foi possível estabelecer algumas relações com as problemáticas enfrentadas pelos estudantes, por exemplo, a questão do ‘não ter terra’ e por esse motivo não poder desenvolver a agricultura e/ou outras atividades que necessitam de propriedades de terra. Essa problemática tem relação com a concentração de terras fruto da colonização, pois a maioria das terras que fazem parte da comunidade de Volta Grande pertencem às famílias colonizadoras, que chegaram na região em 1913, ou então a empresa de papel e de celulose. Os habitantes de Volta Grande, principalmente das famílias que vieram a partir de 1951 para auxiliar na construção e posteriormente trabalhar na fábrica de papelão, ao longo dos anos foram comprando pequenos lotes de terra com casas que pertenciam à empresa. As famílias colonizadoras, por sua vez, foram aumentando seus descendentes e com o passar dos anos algumas propriedades de terra passaram a ser insuficientes para toda a família viver das terras.

Outro ponto colocado pelos estudantes, consiste na dependência da fábrica de papel como opção emprego, já que esta é a única empresa que possui um grande número de funcionários contratados, sendo na maioria dos casos a única opção de emprego para os jovens na comunidade. Diante da constituição histórica da comunidade, é possível perceber que a empresa era a maior proprietária das terras da região e que em determinados momentos trouxe famílias de outros municípios para trabalhar na fábrica, pois não havia disponível mão de obra suficiente para o funcionamento da empresa naquela época. Sendo assim, ao considerar a questão de mão de obra e também a propriedade das terras, era inviável para outras empresas se estabelecerem na região.

Questões como a exploração da madeira local e os reflorestamentos de pinus; a construção da represa Alto Rio Preto e o represamento do rio que corta a Vila de Volta Grande; o desmatamento da vegetação para a construção e utilização das terras; a construção de casas e a formação da Vila, foram assuntos que apareceram durante as discussões.

Uma grande dificuldade, para a elaboração do projeto, foi selecionar os conceitos de Ciências da Natureza e Matemática. A seleção dos conceitos não poderia ocorrer de forma arbitrária, estes precisam estar articulados com a temática central, visando contribuir com o enfrentamento das situações desumanizadoras.

Outras adversidades foram os momentos mais conceituais e expositivos, que não proponham momento de maior interação entre os estudantes e professor, e mais desconexo das questões voltadas à problemática central, a participação dos estudantes diminuiu consideravelmente, mesmo quando aberto para questionamentos e dúvidas eram raros os momentos que os estudantes se expressavam, ainda mais difícil que trouxessem pontuações e percepções sobre o conteúdo.

Os momentos com maior engajamento dos estudantes foram aquelas em que era propiciado o espaço para que os estudantes pudessem trazer suas percepções diante do que estava sendo colocado. Principalmente quando era possível eles colocarem seus conhecimentos, como válidos e contribuintes para o processo que estava sendo desenvolvido. Como na construção da linha do tempo, por exemplo, que mesmo eles não terem trazido todas as informações solicitadas inicialmente, foram contribuindo com pontuações de situações e acontecimentos que conheciam e que se relacionavam com a linha do tempo. Ou no estudo das paisagens, que buscavam lugares como a represa, o rio, o parque das araucárias e traziam o debate se aqueles eram lugares que foram modificados ou então lugares que permaneceram sem alterações, estabelecendo relação com “marcos” que foram colocados na linha do tempo, para embasar a tomada de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição e o desenvolvimento do programa de ensino se deram diante da participação e da contribuição de diversos agentes: dupla de estágio, professores do curso, graduandos da turma e os estudantes. Contando com um grande período de tempo para a elaboração deste, possibilitando imersão no contexto, trocas com os estudantes visando entender a realidade, discussões em seminários com a

turma e docentes da graduação e contribuições teóricas e práticas dos professores que ministravam a disciplina. Com isso, cabe considerar que há a necessidade de condições de trabalho que permitam o exercício de uma docência que se proponha humanizadora, tanto para os docentes como para os estudantes, que estes tenham a possibilidade de se desenvolver curriculistas e não aplicadores de *scripts* alheios.

Durante o desenvolvimento das aulas, fruto do planejamento analisado, foi perceptível que os estudantes, em geral passivos e silenciosos nas aulas de Ciências e Matemática, se reconheceram durante o projeto como agentes daquela realidade que estava sendo assunto das aulas. Houve discussões a partir de situações que reconheceram como parte de suas vivências. Dentre essas situações reconhecidas pelos estudantes, podemos destacar principalmente: as frustrações em relação às oportunidades de emprego, ao ensino técnico ou superior; a ideia de que “não tem nada” em Volta Grande.

No que tange ao desafio de ouvir os estudantes, a postura de buscar e analisar as “falas significativas” (SILVA, 2004) propiciam a imersão docente acerca da realidade concreta dos estudantes, possibilitando a aproximação e a compreensão da realidade concreta dos estudantes. Elas se tornam, também, um instrumento permanente de observação, registro e análise ético-crítica. Uma vez que, por meio da análise delas, é possível problematizar e, com isso, aprofundar com maior precisão nas percepções, nas explicações e nas proposições sobre a realidade que vão sendo elaborada pelos estudantes ao longo do planejamento e do desenvolvimento do programa de ensino, possibilitando o levantamento de outras situações desumanizadoras a serem problematizadas.

Cabe destacar o papel que considerar o que os estudantes pensam sobre sua realidade como parte da realidade teve, de forma crucial, para que se chegasse em assuntos abordados no projeto, reconhecidos por eles como significativos a ponto de romper a barreira do silêncio em direção de se perceberem protagonistas de sua própria realidade. Esse protagonismo, nos parece, pode não emergir muitas vezes pela insegurança que, como docentes, tenhamos sobre nosso papel e sobre a possibilidade do protagonismo dos educandos no processo educativo. Foi o reconhecimento do protagonismo dos estudantes que aguçou nossa curiosidade em relação ao seu pensamento-linguagem referido ao seu mundo. Sem essa convicção do papel protagonista dos estudantes não teria sido possível considerar suas percepções e explicações por meio das falas significativas proferidas por eles, mesmos com todo procedimento metodológico estruturado e condições materiais para realização do projeto. Destacamos que essa curiosidade sobre o pensamento-linguagem dos educandos sobre sua realidade, mais do que os métodos e ferramentas em si, que permitiram realizar a descodificação com os estudantes, ainda no momento de planejamento, que propiciou uma maior participação e engajamento durante todo o restante do processo de construção e desenvolvimento do projeto, propiciando a realização de atividades que se aproximavam mais das situações cotidianas vivenciadas por eles.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. **Reforma agrária**, v. 28, n. 1, p. 2, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 11 fev. 2021.

BRICK, E. M. **Realidade e ensino de ciências**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182727>. Acesso em: 11 fev. 2021.

- CERNY, R. Z. **Gestão Pedagógica na educação a Distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.
- DA SILVA THIESEN, J.; DE OLIVEIRA, M. A. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 45, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/33>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- DELIZOICOV, D. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, v. 1, n. 2, p. 37-62, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37486>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/75757/82794.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- DELIZOICOV, D. A Educação em ciências e a perspectiva de Paulo Freire. In; PERNAMBUCO, Marta Maria. e PAIVA, Irene Alves de. **Práticas Coletivas na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN : UFRN, 2013.
- DIZ Aí Juventude Rural - Identidade. [S. l.: s. n.], 26 maio 2011. 1 vídeo (9 min.). Canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AlhqskKjriw>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- FERRARI, D. L. et al. Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir? **Estudos Sociedade e Agricultura**, [s. l.], 2004. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/251>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FURLAN, P. G.; CAMPOS, G. W. de S. Pesquisa-apoio: pesquisa participante e o método paideia de apoio institucional. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 885-894, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v18s1/1807-5762-icse-18-1-0885.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- GUTIÉRREZ, J.; DELGADO, J. M. Teoría de la observación. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Orgs.) **Método y técnicas cualitativas de investigación em ciências sociais**. Espanha: Síntesis, 1998. pp. 141-173.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados: Rio Negrinho**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/rio-negrinho.html>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- KORMANN, J. **Volta Grande**. Rio Negrinho: Gráfitec Impressos, 2002.
- MARTINS, M. R.; FUTEMMA, C. O PROTAGONISMO DOS JOVENS E O TURISMO EM ÁREAS RURAIS. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistasnj.mdh.gov.br/index.php/snj/article/view/10/Mayara%20Martins>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- MENEZES, Luis Carlos. **Crise, Cosmos, Vida Humana. Física para uma Educação Humanista**. 1988. Tese de Doutorado. Tese de Livre Docência, IFUSP.
- CARLOS DE. Paulo Freire e os físico. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire uma biobibliografia**. 1996: Cortez

/ Instituto Paulo Freire, 1996. p. 639 - 642. Disponível em:

http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 199-215, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00199.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PERNAMBUCO, M. M. C. **Educação e escola como movimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PIERSON, Alice Helena Campos; HOSOUME, Yassuko. **O cotidiano e a busca de sentido para o ensino de Física**. 1997. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RIO NEGRINHO. **Decreto nº 5.873, de 5 de junho de 1998**. Rio Negrinho: Leis Municipais, 1998. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/r/rio-negrinho/decreto/1998/587/5873/decreto-n-5873-1998-dispoe-sobre-a-criacao-do-projeto-de-nucleacao-das-escolas-rurais-do-municipio-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ROSO, C. C.; AULER, D. A participação na construção do currículo: práticas educativas vinculadas ao movimento CTS. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 371-389, June 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000200371&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2021.

SANTUR. **Caminho dos Príncipes**. [S. l.], [20--]. Disponível em:

<http://turismo.sc.gov.br/?destinos=caminhos-dos-principes>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto Alegre: Porto Editora, 1998.

SAUL, A. M. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 129-142, 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/saul.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

SILVA, A. F. G. da. Das falas significativas às práticas contextualizadas: a construção do currículo na perspectiva crítica e popular. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2004.

STOEBERL, F. Contribuições da perspectiva freireana para uma prática de ensino de ciências da natureza na Educação do Campo. **TCC** (Licenciatura em Educação do Campo) – Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204124>. Acesso em: 11 fev. 2021.

WEGNER, P. Z.; POMPÊO, C. A.; RODRIGUES, R. M. Caracterização dos recursos naturais e uso do solo da Área de Proteção Ambiental da Represa do Alto Rio Preto, Rio Negrinho/SC. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/78517>. Acesso em: 9 fev. 2021.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

ⁱ Gostaríamos de registrar nosso agradecimento a Jonas Ambrósio Hamud, pela elaboração da figura 1, ao Diego Rodrigues Lopes pela revisão textual e aos professores Danilo Piccoli Neto, Michel Soares Caurio e Marcelo Gules Borges da Universidade Federal de Santa Catarina que participaram de trabalhos anteriores, tal como Stoeberl (2020), fontes de inspiração para este trabalho.