

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO LITORAL NORTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Karen Cavalcanti **TAUCEDA**¹.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
karen.taucedada@ufrgs.br

Jairo Alfredo Genz **BOLTER**²
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
jairobolter@ufrgs.br

Jaqueline Mallmann **HAAS**³
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
jaquelinehaas@ufrgs.br

Jonas José **SEMINOTTI**⁴.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
jseminotti@ufrgs.br

Roniere dos Santos **FENNER**⁵.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
ronieri.fenner@ufrgs.br

¹ Doutora em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde – UFRGS. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte.

² Doutor em Desenvolvimento Rural pela UFRGS. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte.

³ Doutora em Extensão Rural pela UFSM, Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte.

⁴ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte.

⁵ Doutor em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde – UFRGS. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte.

Resumo: A presente pesquisa tenciona a abordar os aspectos socioeducacionais do primeiro ano de funcionamento do curso de Educação do Campo na UFRGS Litoral Norte. A intenção foi analisar a relação que se estabelece entre a proposta político pedagógica, com ênfase às Ciências da Natureza e a concepção de desenvolvimento territorial, considerando aspectos socioeconômicos do Litoral Norte do RS. Para compreender os avanços pedagógicos neste processo de implementação do curso, realizou-se uma pesquisa qualitativa entre os alunos da primeira turma buscando problematizar sobre o entendimento dos mesmos em relação à concepção do curso de Educação do Campo, o papel das práticas pedagógicas no debate sobre o desenvolvimento sustentável da região, a relação que se estabelece entre Educação do Campo, Desenvolvimento e Ciências da Natureza e como o curso tem contribuído para a formação pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação do Campo – Desenvolvimento – Ciências da Natureza

Abstract: This research intends to address the social and educational aspects of the first year of the Rural Education course at Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) North Coast Campus. The intention was to analyze the relationship established between the political pedagogical proposal, with emphasis on the natural sciences and the design of territorial development, considering socio-economic aspects of the North Coast of the RS. To understand the pedagogical advances in this ongoing implementation process, there was a qualitative research among students of the first class seeking to question about the understanding of the same in relation to the design of the Rural Education course, the role of pedagogical practices in the debate on sustainable development of the region, the relationship established between the Rural Education, development and Natural Sciences and as the course has contributed to the personal and professional training.

Keywords: Rural Education - Development - Natural Sciences

1. A Educação do Campo no Litoral Norte do RS

A Educação do Campo tem se constituído como uma das estratégias que pode provocar transformações no campo brasileiro, porque o resgata não só como espaço de produção, mas como território de relações sociais, culturais e de fortes laços com a natureza.

Neste sentido, Caldart (2015), destaca que a Educação do Campo surgiu com o objetivo principal de associar lutas de diferentes sujeitos com interesses sociais comuns, no movimento entre a luta por direitos feita diretamente por quem se percebe excluído deles e a luta comum entre diferentes sujeitos, inclusive aqueles que já têm atendido esse direito, por políticas que garantam o acesso e a qualidade social da educação.

No contexto histórico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.9394/96) tem sido considerada o primeiro documento a expressar o reconhecimento da necessidade de reformulação de medidas de adequação da escola do campo. Dentre aspectos significativos destacados neste documento encontra-se no Art. 28 as seguintes considerações: Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I) Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades dos alunos da zona rural; II) organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III) adequação à natureza do trabalho rural.

O tratamento público da Educação do Campo é o tema abordado por Miguel Arroyo (2011), ao reconhecer que a trajetória dos movimentos sociais do campo avança na consciência de uma educação como direito público, que se contrapõe a uma educação rural que reproduz o uso privado do que é público, e atrela a educação ao mercado. Seu texto é propositivo e instigador para pensarmos que o reconhecimento da Educação do Campo como Política Pública implica no reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construído a partir da luta camponesa, com toda a sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões.

Reconhecidamente, uma grande mudança no paradigma do desenvolvimento, especialmente do rural, ocorreu nas décadas de 1980 e 1990, do *top-down*, caracterizada por tecnologias externas e políticas nacionais de alto nível, para o *botton-up*, que prevê o desenvolvimento rural como um processo participativo que capacita moradores de zonas rurais para assumir o controle de suas próprias prioridades para a mudança (ELLIS, BIGGS, 2001).

Assim, as experiências de desenvolvimento mais local mostraram que o caminho a seguir passava pela definição e execução de uma estratégia de desenvolvimento, instrumentada através de ações que perseguissem os objetivos de produtividade e competitividade, porém também os de equidade e ecologia (BARQUERO, 2000).

A criação do curso da Educação do Campo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, campus Litoral Norte nos remete ao debate sobre a relação histórica que se estabeleceu entre os mais variados projetos de desenvolvimento desta região e as categorias sociais ligadas ao campo, formadas por Quilombolas, Indígenas, Pescadores, Agricultores, Ribeirinhos, Artesões, entre outros.

Neste sentido, cabe questionar: O projeto de desenvolvimento planejado e implementado no Litoral Norte tem incluído as potencialidades socioeconômicas e a diversidade cultural de diferentes grupos, estimulando através de Políticas Públicas o seu desenvolvimento e a permanência dos sujeitos do campo na região? Qual deve ser o papel e a contribuição da Educação do Campo da UFRGS no planejamento de uma proposta de desenvolvimento que inclua os diferentes povos? Como a Ciências da Natureza pode contribuir na formação de professores de Química, Física e Biologia com o desenvolvimento sustentável, com o meio ambiente e a saúde do homem do campo?

Considerando que a Educação do Campo se constrói no próprio campo, o Projeto Político da Educação do Campo precisa ser construído com as novas relações entre os sujeitos da educação e os seus conhecimentos e saberes e de novos pactos entre Estado, Escola e Sociedade.

O entendimento sobre a concepção que a proposta pedagógica da Educação do Campo deve ter, passa a ser um elemento fundamental para o avanço nas relações entre

educadores e atores sociais do campo para a construção de um projeto de desenvolvimento. A coleta de respostas de alguns alunos do curso da Educação do Campo nos mostra como os mesmos compreendem atualmente a proposta político-pedagógica do curso.

a) Qual é a sua compreensão sobre a proposta do curso da Educação do Campo da UFRGS Litoral Norte?

“Preparar professores para trabalhar com os sujeitos do campo, procurando atender as necessidades de acordo com a realidade desses sujeitos.”

“Formar sujeitos preparados para trabalhar com os estudantes que vivem no campo. Também, buscar identidades da região. Busca suprir a falta de professores (qualificados) para trabalhar no campo.”

“Trazer um nova proposta e uma nova perspectiva sobre educação e reconhecimento do sujeito do litoral norte.”

Um elemento central neste processo de formação de professores que vão atuar no campo é a compreensão desses educandos que o campo é um espaço de vida, de relações sociais, e, sobretudo, de sujeitos com identidade própria que tem o direito de participar da construção de seu projeto educacional.

Sobre a necessidade de se estabelecer forte relação entre a proposta pedagógica da Educação do Campo e o desenvolvimento do campo, a Declaração Final da Conferência (II CNEC, 2004) destaca dois argumentos básicos para sua concretização:

[...] a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica [...]; a diversidade dos processos produtivos e culturais, que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto de Educação do Campo (p.3).

Podemos considerar que as lutas identificadas na Educação do Campo se colocam em um patamar mais geral, ainda que específico em relação à realidade mais ampla, do que as lutas feitas por cada grupo ou organização que a compõe. A grande novidade histórica da Educação do Campo e que não podemos deixar se perder é que a mesma foi construída por trabalhadores do campo, como ferramenta para disputas políticas, no sentido de garantir

condições e construir Políticas Públicas no coletivo, e ainda proporcionar uma educação emancipatória aos sujeitos que vivem no campo.

2. Características rurais de um território “aparentemente” urbano

Na região do Litoral Norte Gaúcho, a divisão entre rural e urbano é notória, sendo que sua população está distribuída com 84% localizada no meio urbano e 16% de população localizada no meio rural (CODETER Litoral RS, 2015). No entanto, destacam-se características muito peculiares, que auxiliam a instigar o repensar do debate em questão. Os sujeitos que compõe o rural da região são na grande maioria pescadores, que apresentam uma dinâmica muito específica e nem sempre são lembrados e considerados como povos do campo⁶. Na sequência, pode-se destacar o grande número de cata-ventos presentes no meio rural da região, trazendo uma renda significativa aos agricultores que tem suas terras utilizadas para a instalação dos mesmos. Outro exemplo relevante é o avanço dos condomínios sobre as áreas rurais, que vem ocorrendo sistematicamente em muitos municípios do Litoral Norte, extinguido as áreas rurais, pois as prefeituras têm através dos Planos Diretores, tornado toda a área dos municípios em áreas urbanas, para assim permitir esse avanço dos condomínios nas diferentes regiões.

Assim como o meio rural, o meio urbano do Litoral Norte Gaúcho também tem suas peculiaridades, especialmente nas cidades com praias, que apresentam uma dinâmica bastante própria, tendo sua população aumentada significativamente durante os meses de veraneio e assim exigindo toda uma estrutura diferenciada para atender essa população que é “flutuante”.

Talvez, essa série de características diferenciadas, explique a constatação apresentada por Fochezatto (2014), onde no período de 2000 a 2010, houve significativo crescimento da população dos municípios praianos do Litoral Norte em comparação com a capital Porto Alegre e com o Rio Grande do Sul. A média de crescimento da população

⁶ Por dispor de uma estrutura geográfica única, centralizada nas águas, o Campo no Litoral Norte é um espaço diferenciado. Além das águas salgadas, oriundas do Oceano Atlântico, a região dispõe de inúmeras lagoas que proporcionam uma paisagem onde o território agrícola, muitas vezes praticamente inexistente.

total em oito municípios (Xangri-lá, Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Imbé, Cidreira, Capão da Canoa, Tramandaí e Torres), especificamente, foi de 33,60%, enquanto que a de Porto Alegre foi de 3,58% e a do Rio Grande do Sul, 4,97% (FOCHEZATTO, 2014).

E para destacar a relação e a importância do rural, do campo, nesta região aparentemente urbana, e logo a existência do curso de Educação do Campo, a partir do site Escolas.info (<http://www.escolas.info/>), podemos verificar que dos municípios que compõem o Litoral Norte Gaúcho, o número total de escolas são 235, sendo destas 117 são escolas rurais e 118 escolas urbanas.

O Litoral Norte do Rio Grande do Sul, assim como outras regiões litorâneas do país tem particularidades específicas e diferenciadas em relação aos povos do campo, ao compararmos com regiões agrícolas existentes no país. Na região, especificamente, existem seis (06) diferentes categorias sociais ligadas ao campo: Quilombolas; Indígenas; Pescadores; Agricultores; Ribeirinhos; Artesões.

Segundo a Federação das Associações das Comunidades Quilombolas do Rio Grande do Sul, existem mais de 130 comunidades quilombolas em território gaúcho, sendo que destes aproximadamente 800 famílias vivem no Litoral Norte Gaúcho, divididos em 10 Quilombos⁷.

Já em relação as Comunidade Indígenas que vivem na região, destaca-se a dificuldade de obtenção de dados reais, sobre o número de pessoas e famílias, visto que as mesmas são consideradas itinerantes. Segundo dados da Secretaria de Desenvolvimento Rural do Estado do Rio Grande do Sul (SDR), vivem em média aproximadamente 300 famílias na região, divididas em sete (07) comunidades, localizadas nos seguintes municípios: Palmares, Capivari, Osório, Caraá, Maquine, Torres e Imbé, este ultimo onde se localiza ainda um acampamento.

No que diz respeito aos pescadores, segunda maior categoria social vinculada ao campo da região, existem, segundo dados da SDR, aproximadamente 2000 pescadores

⁷ Capão do Meio em São José do Norte, Vô Vergelino e Vovó Marinha em Capororocas e Olho D-Água em Tavares, Beco do Colodianos, Teixeiras e Casca em Mostardas, Limoeiro em Palmares, Moro Alto em Maquiné, Terra de Areira em Terra de Areia e o Quilombo Mampituba em Mampituba.

legalmente cadastrados que vivem na região. Os pescadores estão divididos em 7 Colônias⁸ e 1 Sindicato de Pescadores.

A maior categoria social vinculada ao campo da região fica a cargo dos agricultores e trabalhadores rurais. Segundo a Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAG existem aproximadamente 3000 famílias de trabalhadores rurais e agricultores na região. Os quais estão divididos em 10 Sindicatos que abrangem a partir de suas extensões de base 18 municípios⁹. Em menor número e não organizados socialmente existem na região a categoria social dos Ribeirinhos e dos Artesões Rurais.

3. A concepção de desenvolvimento enquanto território

O desenvolvimento perpassa uma determinada área, período ou situação. Segundo Sen (2000), ao definir desenvolvimento como liberdade, defende-se que o processo de desenvolvimento deve ser construído pelos próprios seres humanos incluídos e ou atingidos pelo processo. Esses poderiam agir de acordo com seus anseios, sua situação e o seu modo de vida, em suma, só teríamos desenvolvimento onde as pessoas fossem livres para agir, pensar e participar do processo.

Neste sentido, surge um enfoque nos meios de vida mais sustentáveis, que colocam especial interesse naqueles fatores que afetam a forma de vida dos indivíduos, entre eles: a) suas prioridades; b) a estratégia que adotam para alcançar tais prioridades; c) as instituições, as políticas e as organizações que determinam seu acesso a ativos e oportunidades, e os benefícios que podem obter deles; d) o acesso ao capital social, humano, físico, financeiro e natural; e e) o contexto em que se desenvolvem, incluídas as tendências externas, choques e períodos que os afetam (SEPÚLVEDA, et al, 2003).

⁸ Colônia de Torres, Colônia de Terra de Areia e Capão da Canoa, Colônia de Xangri-lá, Colônia de Balneário Pinhal e Cidreira, Colônia de Palmares, Colônia de Tavares, Colônia de Passo de Torres (onde se vinculam os pescadores empregados que trabalham em barcos de pesca de alto mar) e Sindicato dos Pescadores de Tramandaí.

⁹ STR de Mostardas (abrange também os municípios de Tavares e São José do Norte e é o único Sindicato da região vinculado Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF) e não a FETAG; STR de Santo Antonio da Patrulha; STR de Osório (o qual tem extensões de base nos municípios de Imbé, Tramandaí, Cidreira, Balneário Pinhal, Palmares e Capivari); STR de Caraá; STR de Terra de Areia; STR de Três Cachoeiras; STR de Três Forquilhas; STR de Morrinhos; STR de Torres e STR de Mampituba.

A enorme diversidade das configurações socioeconômicas e culturais, bem como das dotações de recursos que prevalecem em diferentes micro e mesorregiões, excluem cada vez mais a aplicação generalizada de estratégias uniformes de desenvolvimento. Para tanto identifica-se a necessidade de garantir a participação de todos os atores envolvidos (trabalhadores, empregadores, Estado e a sociedade civil organizada) no processo de desenvolvimento (SACHS, 2004).

A partir da ideia de participação na formulação de estratégias de desenvolvimento, a segunda questão respondida pelos alunos buscou problematizar sobre a relação existente entre a Educação do Campo e o Desenvolvimento do Campo.

b) No seu entendimento, que relação se estabelece entre Desenvolvimento do Campo e Educação do Campo?

“A educação do campo vem para contribuir com os conhecimentos já existentes levando-os a um melhor desenvolvimento social”

“A partir do reconhecimento de seus direitos, seus valores e suas qualidades o sujeito pode atuar no seu meio de outro modo”

“O grande desafio é levar aos sujeitos do campo uma educação de qualidade que possibilite sua permanência, se assim o desejar, em seu território desenvolvendo suas atividades tanto economicamente quanto culturalmente da melhor maneira possível aperfeiçoando-as e expandindo-as dentro de suas especificidades.”

Expressões como: “valorizar os conhecimentos já existentes”, “reconhecimento de seus direitos”, “educação de qualidade que possibilite sua permanência”, são aspectos que dimensionam o desenvolvimento como algo concreto, possível, que parte da mais pura realidade, mas que deve ser reconhecido pela educação e pelos educadores no processo de formação dos sujeitos que vivem no campo.

Para Abramovay (2003), é através de uma visão territorial do desenvolvimento que se pode revelar os potenciais que até hoje o meio rural não revelou à sociedade. Visto como a base física da produção agrícola, seu destino dificilmente escapa à tragédia do esvaziamento social, econômico, político e cultural. Entretanto quando encarado como base de um conjunto diversificado de atividades e de mercados potenciais, seus horizontes podem ser ampliados. O maior desafio, então, segundo o autor consiste em dotar as

populações rurais das prerrogativas necessárias a que sejam elas as protagonistas centrais na construção dos novos territórios.

4. A Ciências da Natureza no contexto da Educação do Campo

As Ciências da Natureza e a Educação do Campo representam áreas de conhecimentos que articulam, através da aprendizagem¹⁰, diferentes interpretações para os mais variados fenômenos. A sociedade e a natureza, com suas peculiaridades contextuais da realidade do campo, podem promover uma aprendizagem dita sistêmica, onde as particularidades e os significados construídos a partir do cotidiano do campo são elementos conceituais que, quando identificados, contribuem para uma aprendizagem que relacione os problemas identificados no dia a dia do campo com os conhecimentos da Ciências da Natureza.

Conforme Chassot (2001), não se ensina Química, Física e Biologia para formar cientistas. Ensina-se na intenção de formar cidadãos capazes de entender o mundo do qual fazem parte. Por isso, deve-se fazer do ensino da Ciências da Natureza uma linguagem que facilite o entendimento do mundo, conduzindo os aprendizes a atribuírem significados aos conteúdos específicos das disciplinas.

Assim a preocupação dos professores de Química, Física e Biologia é justamente esta: como oferecer um ensino voltado à compreensão do universo do estudante e uma formação para a vida e o mundo do trabalho?

A questão que se impõe é saber o que significa realmente ensinar Química, Física e Biologia voltadas para a formação plena do cidadão. Ou ainda: se o cidadão necessita de conhecimentos em Ciências da Natureza e se o ensino dessas ministrados em salas de aula, prepara o estudante para o exercício de sua cidadania (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Para Morin (2007), este tipo de aprendizagem contextualizada, não pode ser tratada como um simples somatório de partes de um todo, mas como a compreensão do todo através de uma ligação e articulação de conhecimentos, que produzirão interpretações.

¹⁰ O sentido da aprendizagem aqui mencionada, é o processo cognitivos construído a partir das interações dos sujeitos histórico-culturais, considerando os referenciais de Vergnaud (1998) e Vygostsky (1988).

Só podemos propor interpretações, hipóteses, a partir de problemas a serem investigados. Por exemplo, no caso do contexto do Litoral Norte, a aprendizagem que se articula com o desenvolvimento social/ambiental, deve necessariamente considerar os problemas evidenciados pelas comunidades que compõem esta região.

Quando se observa o que passa no interior das escolas, percebe-se que os conteúdos ministrados nas salas de aulas, muitas vezes, não são os mais adequados para proporcionar uma formação para a vida, ainda mais, em se tratando do sujeito do campo.

A educação do campo, a partir do enfoque das Ciências da Natureza, tem se revelado um grande desafio para educadores que atuam de forma interdisciplinar. Portanto, é fundamental que haja a compreensão dos alunos sobre a relação que se estabelece entre as Ciências da Natureza, o desenvolvimento e a Educação do Campo.

c) Que contribuição a área das Ciências da Natureza pode dar considerando a perspectiva interdisciplinar da Educação do Campo?

“E a interligação do que tratamos como disciplina (conhecimentos fragmentados) que passa a ser componente curricular (conhecimento significativo, contínuo, relacionado).”

“Dar subsídios científicos para vida, produção e autossustentação no campo.”

“Um olhar socioambiental, para se construir um cidadão consciente e que desenvolva um olhar analítico crítico para os problemas ambientais.”

Um dos instrumentos para facilitar a compreensão dos papéis da Ciências da Natureza para o campo, são os trabalhos de pesquisas desenvolvidos no tempo comunidade, onde os alunos, a partir da fundamentação teórica do tempo universidade, apropriam-se de experiências relacionadas às atividades do trabalhador do campo, empoderando-se do conhecimento teórico e prático em seu processo de formação.

Neste sentido, Cachapuz e colaboradores (2011) enfatizam a importância da adoção de um currículo básico para todo o cidadão. Assim, o estudante teria maior compreensão e entendimento dos fenômenos que ocorrem na natureza e, com isso, ter condições de problematizar as várias situações que a vida lhe impõe.

Assim, para uma aprendizagem crítica e transformadora (FREIRE, 1987), os sujeitos devem compreender a natureza conceitual/contextual dos problemas, para que suas

propostas possam apresentar uma ação mais efetiva, pois consideram os conhecimentos envolvidos naquela ação. Uma das dificuldades encontradas para a aprendizagem crítica é a própria estrutura dos conhecimentos envolvidos, que consideram diferentes áreas/disciplinas de ensino. Japiassu (1976), reconhece a necessidade de estabelecer elos entre os problemas de diferentes disciplinas para integrá-las.

Vergnaud (1998, 2007) propõe uma aprendizagem que problematize o cotidiano, através de situações educativas interativas, dialógicas e conceituais significativas, que promovam a relação entre os diferentes conceitos de ensino e os do dia a dia, possibilitando uma aprendizagem “operacional”, que relaciona a teoria com a prática.

Com o avanço do curso de Educação do Campo na UFRGS Litoral Norte, na busca por uma aprendizagem problematizadora tem-se procurado articular os saberes populares, as experiências vivenciadas pelos educandos e os conceitos de Educação do Campo, de desenvolvimento territorial e das Ciências da Natureza, entre outros temas geradores de igual relevância.

A última das quatro questões respondidas pelos alunos nos permite dimensionar a contribuição do curso para a formação pessoal e profissional dos mesmos, considerando que atuam como educadores em escolas públicas da região.

d) Em sua análise, até o presente momento, qual é a contribuição do curso de Educação do Campo para sua formação pessoal e profissional?

“Tem contribuído para minha formação política e social quando vejo que não sou a única a acreditar nas ações coletivas e também para formação do sujeito crítico. Valorizar e relacionar os conhecimentos empíricos”

“Possibilitou a mudança de vários conceitos e estruturou outros que nem conhecia, abriu um novo horizonte pessoal e profissional.”

“Posso dizer que muitos conceitos mudaram, inclusive a definição de sujeito do campo e de movimentos sociais e que vem contribuindo cada dia mais no meu crescimento como pessoa e como profissional da educação.”

Conclui-se, portanto, que os saberes têm a intenção de promover o entendimento de reinventar uma prática, vindo ao encontro do que Freire (1996) afirma, ou seja, para o

autor, reinventar uma prática é problematizá-la. Trazer para si, se responsabilizar pela aprendizagem do estudante é (re)significar as práticas, é dar sentido para a vida. O educador deve colocar-se junto ao aluno, como alguém que problematiza um mundo real e imaginário, contribuindo para que o mesmo possa compreendê-lo, tentando vivenciar seus conflitos, invenções, curiosidade e desejos.

5. Considerações

Ao final deste trabalho, desenvolvido junto ao curso de Educação do Campo da UFRGS Litoral Norte, enfatizando conceitos e o entendimento dos alunos sobre Educação do Campo, Desenvolvimento e Ciências da Natureza, destacamos que este processo tem permitido avanços significativos na compreensão de tais conceitos pelos educandos.

Por outro lado, novos desafios surgem neste processo, em especial a necessidade de maior interação dos sujeitos da educação com os sujeitos do campo, uma vez que os dois primeiros semestres priorizaram atividades acadêmicas e pesquisas com abordagens direcionadas à trajetória pessoal, à formação sociocultural e nos conhecimentos prévios sobre o campo.

Temos a clareza que a especificidade do contexto da Educação do Campo e de seus sujeitos são aspectos que precisam ser levados em consideração nas propostas educacionais e principalmente nos currículos que pretendem implantar cursos de formação de professores, pois os tempos e espaços são distintos e precisam ser considerados e respeitados. É preciso reconhecer que a escola do campo está intimamente relacionada com o mundo produtivo, mas, sobretudo, com os processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais.

Podemos dizer que a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, produzidas nos diferentes contextos educativos do campo, quando abordada pelos sujeitos professores/educadores, de forma crítica, problematizadora, questionadora e portanto, contextualizada, apresenta muitas possibilidades para que os sujeitos compreendam as

relações entre os conhecimentos e, ao compreendê-las, proponham ideias para resolver os problemas por eles identificados.

Referências

- ABRAMOVAY, R. *O futuro das regiões rurais*. Porto Alegre: Ed. Ufrgs, 2003.
- ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli Salet. MOLINA, Mônica Castagna(Org.) *Por uma educação do campo*. 5ª ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2011.
- BARQUERO A. V. *Desarrollo Económico Local y Descentralización: Aproximación a un marco conceptual*. Projeto CEPAL/GTZ “Desarrollo Económico Local Y Descentralización En América Latina”. Santiago, Chile, 2000.
- CHASSOT. A. *Alfabetização Científica: Questões e desafios para a educação*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- Chevallard, Yves. (2005). *La transposicióndidáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- CACHAPUZ, A.; Gil-Perez, D.; Carvalho, A. M. P.; Praia, J.; Vilches A. (Org). *A Necesária Renovação do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- ELLIS, F.; BIGGS, S. Evolving Themes in Rural Development 1950s-2000s. *Development Policy Review*, Vol. 19, Nº 4, p. 437 – 448, 2001.
- FOCHEZATTO, A. *Dinâmica demográfica no Rio Grande do Sul: o expressivo aumento da população nos municípios praianos do Litoral Norte entre os anos 2000 e 2010*. Porto Alegre: FACE/PUCRS, Vol. 1, Núm. 1, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.9394/96)
- JAPIAUSSI, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SACHS, I. *Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado*. Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. *Educação em Química*. Compromisso com a cidadania. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEPÚLVEDA, S., et al. Territorios Rurales, Estrategias y Políticas en América Latina. IICA - Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. *Seminário Internacional "Território, Desenvolvimento Rural e Democracia"*. Fortaleza. Brasil, 2003.

VERGNAUD, G. A comprehensive theory of representation for mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior*, v. 17, n. 2, p. 167-181, 1998.

VERGNAUD, G. En qué sentido la teoría de los campos conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo? *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 12, n. 2, p. 285-302, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.