



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS**

CAMPUS MANAUS CENTRO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MARLECE MELO FONSECA

**DE MÃOS DADAS EM TERRITÓRIO CAMPONÊS TECENDO UMA PROPOSTA
EDUCATIVA E FORMATIVA PARA O TRABALHO**

Manaus

2020

MARLECE MELO FONSECA

**DE MÃOS DADAS EM TERRITÓRIO CAMPONÊS TECENDO UMA PROPOSTA
EDUCATIVA E FORMATIVA PARA O TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deuzilene Marques Salazar

Manaus

2020

Biblioteca do IFAM - Campus Manaus Centro

F676d Fonseca, Marlece Melo.

De mãos dadas em território camponês tecendo uma proposta educativa e formativa para o trabalho. / Marlece Melo Fonseca. – Manaus, 2020.
127 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Espaços não formais. 3. Planejamento participativo. I. Salazar, Deuzilene Marques. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL



MARLECE MELO FONSECA

DE MÃOS DADAS EM TERRITÓRIO CAMPONÊS TECENDO UMA
PROPOSTA EDUCATIVA E FORMATIVA PARA O TRABALHO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional E Tecnológica.

Aprovado em 07 de agosto de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Sergio Ricardo Pereira Cardoso:29901120225

Assinado de forma digital por Sergio Ricardo Pereira
Cardoso:29901120225
Dados: 2020.08.19 11:52:05 -03'00'

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Pereira Cardoso – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – PROFEPT/IFPA

Profa. Dra. Simone Souza Silva – Membro Externo
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

MARLECE MELO FONSECA

CONSTRUINDO UMA PROPOSTA EDUCATIVA E FORMATIVA: DE
MÃO EM MÃO ENSINANDO NO CAMPO COM OS FIOS,
A PALHA E O BARRO.

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus Manaus Centro*, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional E Tecnológica.

Validado em 07 de agosto de 2020..

COMISSÃO EXAMINADORA

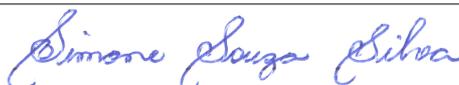


Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Orientadora – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Sergio Ricardo Pereira Cardoso:29901120225

Assinado de forma digital por Sergio Ricardo Pereira
Cardoso:29901120225
Dados: 2020.08.19 11:53:48 -03'00'

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Pereira Cardoso – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – PROFEPT/IFPA



Profa. Dra. Simone Souza Silva – Membro Externo
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Dedico este trabalho aos meus filhos Felipe e Mayara e aos participantes da pesquisa do centro educativo "De Mãos Dadas".

AGRADECIMENTOS

Essa intensa e maravilhosa caminhada acadêmica só foi possível ser concretizada porque pessoas especiais me incentivaram e acreditaram neste percurso.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela existência e pelo fortalecimento de minha fé nas situações cotidianas;

A Idalece e Martinho, meus pais, por estimularem e apoiarem de forma contínua minha formação com amor, dedicação e carinho;

Ao meu amado esposo, Francedilson Martins por dividir sua vida comigo e estar sempre presente nos momentos difíceis e alegres;

Aos meus filhos Felipe e Mayara por estarem sempre ao meu lado, dando amor e carinho.

A minha orientadora e porque não dizer amiga, parceira Deuzilene Marques Salazar pela orientação fundamentada no diálogo, respeito e, principalmente, pelo incentivo e dedicação;

Ao professor Doutor Sérgio Ricardo Pereira Cardoso pelas contribuições na banca;

A Professora Doutora Simone Souza Silva, pelas contribuições e diálogos na qualificação e na defesa final;

Aos professores do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica;

Ao professor Maildson Fonseca pela amizade e constante incentivo no mestrado;

A Sâmela e Jhuan Lucas pelos ensinamentos e parceria;

As minhas queridas irmãs que acreditaram ser possível esse sonho;

Aos colegas da turma do mestrado 2018 pelos momentos inesquecíveis, dividindo as alegrias, anseios e vitórias;

À Fundação de Amparo Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pelo financiamento da pesquisa, dando suporte no período da pesquisa.

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

(Gilvan Santos)

RESUMO

A pesquisa intitulada “De mãos dadas em território camponês tecendo uma proposta formativa para o trabalho” apresenta-se como uma contribuição para as discussões sobre a educação pelo trabalho e a construção coletiva e participativa da proposta educativa de uma organização não-governamental em território camponês. A questão que norteou a pesquisa consistiu em: como construir uma proposta educativa e formativa fundamentada no trabalho como princípio educativo para um espaço não-formal em território camponês?. O estudo objetivou contribuir com a construção de uma proposta educativa e formativa por meio do planejamento participativo em espaço não-formal em território camponês norteada pelo trabalho como princípio educativo e incorporou o planejamento participativo (GANDIN, 1994, 2002) como referencial teórico para sustentar a tessitura da proposta educativa e se vincula a linha de pesquisa “Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica” do ProfEPT. A presente pesquisa se apropria da abordagem qualitativa utilizando a pesquisa-ação na perspectiva de Barbier (2007) e foi realizada no Centro Educativo De Mãos Dadas localizado no Distrito de Caburi (comunidade rural do município de Parintins/AM). Realizou-se três rodas de conversas que versaram sobre o Centro e sua articulação com a comunidade e três oficinas fundamentadas nas etapas do planejamento participativo discutindo o marco situacional, o diagnóstico e a programação. Os dados foram analisados por meio da análise categorial que conforme Bardin (2011) consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas e aglutinadas de acordo com as aproximações inferenciais. Como resultado ficou evidenciado que o Centro de Mãos Dadas desenvolve um trabalho educativo e formativo e indica a necessidade do planejamento participativo na efetivação de atuação pedagógica em território camponês. O Produto Educacional propõe oficinas que objetivam dar subsídios na construção de uma proposta educativa e formativa para a educação pelo trabalho em território camponês fundamentada no planejamento participativo e no trabalho como princípio educativo.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Espaços não formais. Proposta educativa e formativa da educação pelo trabalho. Educação no/do Campo. Planejamento participativo.

ABSTRACT

The research entitled "Hand in hand in peasant territory weaving a formative proposal for work" presents itself as a contribution to the discussions on education through work and the collective and participative construction of the educational proposal of a non-governmental organization in peasant territory. The question that guided this research was: "how to build an educational and training proposal based on work as an educational principle for non-formal space in peasant territory?". The study aimed to contribute to the construction of an educational and training proposal through participatory planning in non-formal space in peasant territory guided by work as an educational principle and incorporated participatory planning (GANDIN, 1994, 2002) as a theoretical framework to support the structure of the educational proposal. This research appropriates the qualitative approach using action research in the perspective of Barbier (2007) and was carried out at the Centro Educativo De Mãos Dadas located in the rural area of the municipality of Parintins-AM. Three rounds of conversations were held that focused on the Center and its articulation with the community and three workshops based on the stages of participatory planning, discussing the situational framework, diagnosis, and programming. The data were analyzed by means of the categorical analysis which, according to Bardin (2011), consists of breaking up the text into categorized and grouped categories according to inferential approximations. As a result, it became evident that the Centro De Mãos Dadas develops educational and training work and indicates the need for participatory planning to carry out pedagogical activities in rural areas. The Educational Product proposes a set of workshops that will subsidize the construction of an educational and training proposal for education through work in peasant territory based on participatory planning and work as an educational principle.

Keywords: Professional and Technological Education. Non formal spaces. Educational and formative proposal of education through work. Rural Education. Participatory planning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização do Mocambo do Arari, Parintins-AM	39
Figura 2 - Vista frontal do Centro “de Mãos Dadas	41
Figura 3 - Meios de transporte utilizado pela pesquisadora	47
Figura 4 - Crianças e jovens em atividades de pintura, confecção de painéis de barro e crochê	63
Figura 5 - Participantes escrevendo na caixinha da realidade: o real e o ideal	81
Figura 6 - Interface inicial do produto educacional	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção Acadêmica na Base de Dados de Teses e Dissertações	19
Quadro 2 - Questões fundamentais do planejamento e modelo básico de plano no planejamento participativo	31
Quadro 3 - Percentual da população de Parintins por grupo de idade	38
Quadro 4 - Distribuição das crianças e jovens por oficinas	42
Quadro 5 - Caracterização dos participantes da pesquisa	45
Quadro 6 - Características dos educadores sociais e da gestora	46
Quadro 7 - Questões temáticas desenvolvidas nas rodas de conversa	49
Quadro 8 - Categorias resultantes das rodas de conversa com os jovens	58
Quadro 9 - Processo de formação da primeira categoria intermediária	59
Quadro 10 - Processo de formação da segunda categoria intermediária	60
Quadro 11 - Processo de formação da terceira categoria intermediária	61
Quadro 12 - Processo de formação da categoria final	62
Quadro 13 - Categorias resultantes das rodas de conversa com os educadores sociais e a gestora.....	64
Quadro 14 - Processo de formação da primeira categoria intermediária resultante das falas dos educadores sociais e gestora	65
Quadro 15 - Processo de formação da segunda categoria intermediária resultante das falas dos educadores sociais e gestora	66
Quadro 16 - Processo de formação da terceira categoria intermediária resultante das falas dos educadores sociais e gestora	67
Quadro 17 - Processo de construção da categoria final das rodas de conversa	68
Quadro 18 - Categorias resultantes da primeira oficina com os jovens, os educadores sociais e a gestora.....	73
Quadro 19 - Formação da primeira categoria intermediária resultante das falas dos jovens	73
Quadro 20 - Formação da segunda categoria intermediária resultante da Oficina 1	74
Quadro 21 - Formação da categoria final resultante da Oficina 1	75
Quadro 22 - Categorias resultantes da segunda oficina com os jovens, os educadores sociais e a gestora.....	77
Quadro 23 - Processo de formação da primeira categoria intermediária resultante da	

Oficina 2	77
Quadro 24 - Processo de formação da segunda categoria intermediária resultante da Oficina 2	78
Quadro 25 - Categoria final resultante da Oficina 2 com educadores sociais, gestora e jovens	79
Quadro 26 - Categorias resultantes da terceira oficina com os jovens, os educadores sociais e a gestora.....	81
Quadro 27 - Formação da primeira categoria intermediária resultante da Oficina 3	82
Quadro 28 - Formação da segunda categoria intermediária resultante da Oficina 3	82
Quadro 29 - Formação da terceira categoria intermediária resultante da Oficina 3	83
Quadro 30 - Formação da categoria final resultante da Oficina 3	83

LISTA DE FLUXOGRAMA

Fluxograma 1 - Planejamento da oficina 1 – Marco Referencial	51
Fluxograma 2 - Planejamento da oficina 2 – Diagnóstico	52
Fluxograma 3 - Planejamento da oficina 3 – Propostas de ação	53
Fluxograma 4 - Desenho metodológico do estudo	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação da metodologia de elaboração da proposta	88
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EPT	Educação Profissional e Tecnológica
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
ONG's	Organizações Não-Governamentais
UEA	Universidade do Estado do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	22
2.1 Educação do Campo e o trabalho como princípio educativo.....	22
2.2 Proposta educativa e formativa para uma instituição em território camponês: questões fundamentais para o planejamento participativo	28
3 O TRABALHO EDUCATIVO DO CENTRO DE MÃOS DADAS EM PARINTINS-AM	34
3.1 O espaço não-formal como mediador de uma proposta formativa para o trabalho	34
3.2 O Centro Educativo De Mãos Dadas como espaço não-formal de educação para o trabalho com sujeitos do campo	37
4 METODOLOGIA.....	42
5 ENTRANDO DE MÃOS DADAS NAS RODAS E OFICINAS	56
5.1 Os jovens e as rodas de conversa	56
5.2 Os educadores/gestora e as rodas de conversa	62
5.3 Encontro coletivo: de mãos dadas nas oficinas.....	71
6 A PROPOSTA EDUCATIVA E FORMATIVA DO CENTRO EDUCATIVO: UMA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA.....	83
7 CONCLUSÕES	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A - Planejamento das rodas de conversa - educadores sociais.....	97
APÊNDICE B - Planejamento das rodas de conversa - jovens.....	98
APÊNDICE C - Planejamento das rodas de conversa- gestora e educadores sociais.....	99
APÊNDICE D - Planejamento das Oficinas.....	100
APÊNDICE E – Produto Educacional.....	103
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	124

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado “De mãos dadas em território camponês tecendo uma proposta educativa e formativa para o trabalho” apresenta-se como uma contribuição para as discussões sobre a educação em espaço não-formal imerso em território do campo. Entendemos que esta temática apresenta relevância social na medida em que compreendemos a Educação do Campo associada a projetos societários que assegurem o desenvolvimento social, humano e profissional.

Ao adentrar no curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica no ano de 2018 uma das primeiras atividades consistiu na escrita do memorial. Essa atividade acadêmica reavivou as minhas memórias sobre a infância e a juventude no Distrito de Caburi (comunidade rural do município de Parintins/AM) e também das experiências profissionais em escolas de uma comunidade rural do município de Parintins no Estado do Amazonas somadas às atividades no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas retomaram a necessidade de discutir o processo educativo em um espaço não formal de educação profissional no território onde nasci e vivo.

Somado a isso, as atividades realizadas no Programa Projovem Campo Saberes da Terra desenvolvido na Escola Estadual Caburi onde lecionei a disciplina de Língua Portuguesa para as turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e também o ingresso em Curso de Especialização em Educação do Campo pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) proporcionaram acesso a disciplinas que contribuíram efetivamente na constituição do trabalho docente e na aproximação da discussão sobre a educação em território camponês.

Essas experiências recrudesceram a investigação sobre a educação e o trabalho em território camponês e, ao mesmo tempo, se entrelaçaram a linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” que aborda os processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, com intuito de focalizar nas estratégias transversais e interdisciplinares, possibilitando a formação integral e significativa do estudante, tendo como base o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. A pesquisa se insere no Macroprojeto 6 – “Organização de espaços

pedagógicos da EPT que investiga as relações desses espaços com a EPT e as suas interlocuções com o mundo do trabalho e os movimentos sociais”.

A temática torna-se relevante no âmbito acadêmico pois em levantamento realizado, em março de 2019, na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos oito (8) produções acadêmicas, sendo duas teses de doutorado e seis dissertações de mestrado. Os filtros utilizados no levantamento consistiram em três itens: (a) combinação de termos entre “educação do campo”, “campo”, “ensino profissional”, “ensino profissional e técnico” e “educação profissional”; (b) documentos em Língua Portuguesa e publicados no Brasil; e (c) trabalhos publicados e/ou defendidos no período de 2010 e 2018.

Os termos utilizados resultaram em 40 ocorrências, mas ao nos debruçarmos na leitura dos resumos apenas 8 trabalhos discutiam educação profissional no âmbito do território camponês. O quadro 1 mostra o resultado do filtro das produções acadêmicas.

Quadro 1 – Produção Acadêmica na Base de Dados de Teses e Dissertações

Título	Tipo de documento	Ano
Assistência técnica e extensão rural como educação de jovens e adultos contemporânea no campo: uma construção de indicadores territoriais de avaliação participativa da formação profissional na agricultura familiar.	Tese	2012
Profissionalidade docente na educação do campo	Tese	2013
A formação de profissionais nas áreas de agropecuária e agroindústria para jovens assentados da reforma agrária-IFPB-Campus Sousa	Dissertação	2010
Entre o campo e a cidade: a oferta de educação profissional do campo no espaço/lugar de contato	Dissertação	2011
Educação profissional e desenvolvimento local: a prática de formação do trabalhador no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins- Cametá.	Dissertação	2014
A educação popular na práxis do ProJovem Campo – Saberes da Terra no Espírito Santo.	Dissertação	2015
Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o desenvolvimento do território: uma análise da política de educação profissional e as suas contribuições para o município de Barreiros	Dissertação	2015
Por corações e mentes: a configuração do projeto da classe dominante na educação profissional	Dissertação	2016

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora, 2019

Os dados mostram que somente a dissertação “Por corações e mentes: a configuração do projeto da classe dominante na educação profissional” discutiu projetos educativos no campo. Isto indica a necessidade emergente de investigações

nesse direcionamento com vistas a ampliar a discussão sobre educação do campo e educação profissional.

Outro fator na definição da temática trata-se da participação, como membro da comunidade, de uma organização não governamental que desenvolve atividades educativas, dentre elas cursos de artesanato com palha, barro e fios em uma comunidade do município de Parintins. Nessa incursão, constatamos a inexistência de uma proposta educativa e formativa que norteasse o processo de educação profissional dos sujeitos do campo bem como fornecesse diretrizes educativas e pedagógicas para o processo formativo dos sujeitos participantes das atividades dessa organização não governamental.

Entendemos que o território camponês, dada a sua especificidade, exige ações ou projetos que eduquem e formem profissionalmente os sujeitos do campo com ênfase no desenvolvimento social e econômico. Daí a importância da inserção nos centros de formação de propostas pedagógicas fundamentadas em aprendizagem que promovam o exercício da cidadania e que subsidiem o processo de formação técnica e humana dos sujeitos do campo.

Frente a esta problemática estabelecemos como questão norteadora: como construir uma proposta educativa e formativa fundamentada no trabalho como princípio educativo para espaço não-formal em território camponês?

Para construção da proposta pedagógica incorporamos o planejamento participativo como referencial teórico para sustentar a propositura da proposta educativa e formativa de uma instituição educacional em território camponês. Neste pensar, buscamos colaboração de, dentre outros, Caldart (2002, 2012), Gandin (1994) e Veiga (1995).

O estudo objetivou contribuir com a construção de uma proposta educativa e formativa por meio do planejamento participativo em espaço não-formal em território camponês norteada pelo trabalho como princípio educativo.

Para isso, propomos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir o princípio do trabalho como princípio educativo na educação em território camponês.
- Caracterizar o trabalho educativo e formativo de uma organização educacional de educação para o trabalho em território camponês.
- Elaborar uma proposta educativa e formativa para uma organização não governamental de educação para o trabalho no contexto do campo.

A presente pesquisa foi desenvolvida no Centro “De Mãos Dadas”, uma organização não governamental localizada a 66 km em linha reta da cidade de Parintins, sito a Avenida São João, número 100 na Comunidade do Mocambo do Arari¹ no Município de Parintins, Estado do Amazonas. Os participantes de pesquisa foram 10 (dez) jovens, 05 (cinco) educadores sociais e a gestora de um espaço não-formal que desenvolve atividades em EPT de nível médio no campo. Assumimos a abordagem qualitativa e os dados foram gerados nas rodas de conversa e nas oficinas, sendo que as inferências decorreram da análise de conteúdo.

Organizamos a dissertação em sete seções, sendo esta introdução a primeira seção na qual se apresentam a temática, a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos da investigação

Na seção 2 abordamos a discussão teórica sobre os Fundamentos da Educação para o trabalho e sua articulação com a educação no campo. Na seção “Educação do Campo e o trabalho como princípio educativo” resgatamos uma breve abordagem de uma das Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, nomeado o trabalho como princípio educativo. Na seção “Proposta educativa e formativa para uma instituição em território camponês: questões fundamentais para o planejamento participativo”, apresentamos o planejamento participativo como um processo relevante na busca das melhorias do trabalho educativo em uma instituição educacional em território camponês.

Na seção 3 são discutidas especificamente as questões relativas ao Trabalho Educativo do Centro de Mãos Dadas em Parintins-am. A seção apresenta o espaço não-formal como mediador de uma proposta formativa para o trabalho, demonstra o Centro Educativo De Mãos Dadas como espaço não-formal de educação no campo que promove a formação técnica e humana de jovens e crianças no sentido de atuar na colaboração para uma educação mais ampla e emancipadora que assegure participação política em território camponês.

Na seção 4 detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados para a geração de dados bem como contextualizamos o *lôcus* de investigação, apresentação dos participantes envolvidos no processo e os caminhos percorridos que

¹ Arari é um peixe “*chalceus erythrus*” que vive na superfície em cardumes dos lagos, igarapés e rios Amazonas, Solimões até drenagem do rio Ucayali no Peru.

possibilitaram responder aos objetivos propostos. Também descrevemos o movimento de análise dos dados por meio da análise de conteúdo.

A seção 5 discute os resultados incorporando a análise do trabalho como princípio educativo na educação em território camponês estabelecendo um debate quanto a educação para o trabalho em território camponês a partir dos dados obtidos por meio das falas transcritas das rodas de conversa e das oficinas aplicadas com os sujeitos da pesquisa, registros e observações *in loco*.

A seção 6 demonstra a tessitura de uma proposta educativa e formativa para uma organização não governamental no contexto do campo. Apresentamos de forma sucinta as principais ações que nortearam o desenvolvimento da investigação e que possibilitou a construção do produto intitulado “*Construindo uma proposta formativa: de mão em mão ensinando no campo com os fios, a palha e o barro*”.

A proposição dessa pesquisa se associa ao compromisso político e social assumidos nos processos educativos que contribuam para o pleno desenvolvimento da pessoa e de uma sociedade mais humana e igualitária para os povos do campo.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Ao propormos o estudo sobre a educação para o trabalho em território camponês buscamos primeiramente trazer o contexto da educação do e no campo e, portanto, sujeitos em um espaço social, cultural e histórico. Embora, as representações do trabalhador do campo estejam impregnadas de imagens associadas unicamente na investidura da força física, compreendemos que o trabalho, independentemente de sua natureza ou ordem, traz o movimento da práxis. Entendemos que trabalho e educação são movimentos indissociáveis para a ação do homem na natureza.

Assim, neste capítulo no primeiro momento apresentamos a discussão sobre a Educação do Campo e suas interlocuções com a educação para o trabalho, destacando a formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo. No segundo tópico damos ênfase a proposta formativa para uma instituição em território camponês por meio dos fundamentos do planejamento participativo.

2.1 Educação do Campo e o trabalho como princípio educativo

A Educação do Campo nasceu das lutas dos movimentos sociais camponeses, sendo que para Caldart (2012) esse modelo de educação nasceu vinculado aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra a situação em que se encontravam ampliando o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

A Educação do Campo propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham e, ainda, que, a identidade da educação do campo “deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana” (BRASIL, 2004, p.35).

Na perspectiva de Hage (2014, p. 1167), a Educação do Campo vincula-se:

às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.

Assim, a Educação do Campo fundamentada na formação humana deve instrumentalizar os sujeitos quanto a sua atuação política em seus territórios em busca

do desenvolvimento social e econômico. Para isso, a educação se constitui como estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável do campo e também de sujeitos do campo.

Para os sujeitos que vivem no campo não tem sido nada fácil a formação técnica e humana, pois são excluídos de políticas públicas que garantem efetivamente o acesso a espaços educativos. Para Caldart (2012, p. 262), a educação do campo por tratar de práticas e lutas contra hegemônicas exige teoria e análise da realidade concreta, ou seja, a bandeira de luta que a constitui, reafirmando uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo.

Em consonância com Vasconcelos (2016) entendemos que a prática pedagógica deve observar as condições e níveis de aprendizagem de cada um, pois no cotidiano do campo, a criança enfrenta inúmeros desafios que se interpõem no seu desenvolvimento integral. Assim, a autora propõe que sejam evidenciados os interesses da vida no campo, com propostas e estratégias específicas, levando em consideração aspectos cultural, social e político dos povos do campo.

Devemos então, superar a visão de campo como atraso, compreender que o campo é um “espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço de produção econômica, como o lugar de atraso, da não cultura. O campo é, acima de tudo o espaço da cultura” (BRASIL, 2004, p. 33).

Na perspectiva de Silva (2009), o termo Povos do Campo é usado em diferentes documentos de movimentos sociais para se referir à heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo: agricultores(as) familiares, assentados(as) e acampados(as), reassentados, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, comunidades quilombolas, caiçaras, comunidades de fundo de pasto, pantaneiros, vaqueiros que produzem e reproduzem sua vida numa relação direta com a terra, a floresta e as águas, considerando suas diferentes modulações de gênero, geração, raça, etnia e orientação religiosa.

Em geral, temos uma visão restrita da identidade da educação do campo. Muitas vezes a compreendemos como destinada ao pequeno agricultor, porém, ela é muito mais abrangente, diversificada e heterogênea. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p.4) a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos a quem se destina: agricultores(as) familiares, assalariados (as), assentados (as), ribeirinhos, caiçaras,

extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro.

Entendemos que a Educação do Campo só passou a ter visibilidade como política pública, por meio dos movimentos sociais que visualizaram a possibilidade de efetivação de um projeto de educação que considere as singularidades dos povos do campo. Pode-se dizer que o movimento Educação do Campo, protagonizado por movimentos sociais do campo (com destaque para o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e por pesquisadores, intelectuais e militantes atuantes nessa esfera educativa, contribuiu para a emergência de políticas públicas atentas com as necessidades e direitos dos sujeitos que vivem no meio rural brasileiro.

O MST é oriundo de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Trata-se, conforme Caldart (2002) de um movimento que nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na região Centro-Sul do país, vindo, aos poucos, expandir-se por todo o Brasil.

Nesse sentido, Caldart (2002) frisa que o MST tem uma pedagogia norteada por uma prática e uma teoria combinadas de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana, que as pessoas se educam aprendendo a ser, nas ações que realizam e nas obras que produzem; que as pessoas se educam produzindo e reproduzindo a cultura; que as pessoas se educam vivenciando valores e aprendendo a conhecer para resolver; que as pessoas se educam em coletividade; que o educador educa pela sua conduta; e que é necessário conceber a escola como uma oficina de formação humana.

De acordo com Dorneles (2012) muitas alternativas estão sendo construídas em nível de Brasil pelos movimentos sociais para minimizar os problemas educacionais no campo. Desde 1969 existe no país iniciativas designadas como Escola Família Agrícola e as Casas Familiares Rurais. Estas alternativas de educação se constituem em um modo de organização do ensino e da aprendizagem que congrega diversas experiências formativas, organizadas em tempos e espaços distintos objetivando a formação profissional e a formação humana integral.

Nesse sentido, Ribeiro (2009, p. 437) defende que tendo o trabalho como princípio educativo, traços de uma concepção/prática de formação omnilateral podem ser captados nas experiências pedagógicas de trabalho-educação do movimento camponês. Assim, o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo,

aliando-se a ciência, a cultura e tecnologia numa perspectiva de ação humanizadora, possibilitando aos sujeitos do e no campo acesso ao conhecimento.

Entendemos que é possível pensar em trabalho educativo para os sujeitos do campo com princípios que atendam aos interesses da população, ou seja, educação construída e debatida com as populações do campo. De acordo com Arroyo (2004), a educação deve ser incorporada à vida e ao trabalho de seus membros tendo em vista a garantia de seus direitos.

Saviani (2003) afirma que toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. Nesse sentido, a educação é a promoção do homem que se estabelecerá através da dialética entre a atividade humana no mundo da cultura, por meio da atividade vital que é o trabalho.

Entendemos que os sujeitos que vivem no campo se constituem por uma diversidade de expressões e singularidades nos modos de pensar, sentir e agir, mas apresentam alguns aspectos similares ou comuns em busca de melhores condições de vida por meio de oportunidades de trabalho e renda que assegurem não somente a subsistência, mas, principalmente, qualidade de vida social com acesso aos bens e serviços.

Ramos (2010), por sua vez, destaca o trabalho, como práxis produtiva, fortemente vinculado à ciência e à tecnologia, esta última compreendida como aplicação da ciência à produção; bem como à cultura, considerada em seu sentido ampliando como uma construção humana que articula significados, símbolos, representações e comportamentos. Assim, os trabalhadores do campo reivindicam o modelo de produção camponesa, porque pressupõe muitas pessoas envolvidas na produção, um campo com estrutura para que todos vivam dignamente.

Percebemos que o processo da produção camponesa muitas vezes é entendido como uma dissociação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, separando a ciência, a tecnologia e a cultura. Portanto, promover ruptura com esse modelo formativo e incorporar o conceito de formação omnilateral na esteira de um projeto societário que, como defende Frigotto (2012, p. 267), “[...] libere o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista” e que desenvolva o pensamento que contribua com o posicionamento frente a realidade atual e a atuação na história.

Segundo Caldart (2012), para uma parcela dos sujeitos que habitam o campo o acesso à educação e a qualificação profissional são restritas ou ausentes. A escola no contexto camponês, quando existe, é mantida em condições desfavoráveis e precárias. Esses elementos fortalecem as imagens hegemônicas de campo e sua ruralidade como lugar de atraso e de invisibilidade dos sujeitos, e fortalece a ideia de desenvolvimento vinculada à cidade. Quando referido ao campo, o desenvolvimento aparece atrelado ao agronegócio, contrapondo-se às possibilidades da agricultura familiar e camponesa (CALDART, 2012).

Para Caldart (2002) a educação do campo deve assegurar a apropriação do conhecimento produzido na sociedade e que construa “referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital” (p. 38). Portanto, a autora afirma que o questionamento contemporâneo da educação do campo para as teorias pedagógicas contemporâneas diz respeito ao significado das relações educação e trabalho, levando em conta os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo.

É preciso entender que a educação é um direito da classe trabalhadora e é um dever do Estado propiciar os recursos e estruturas necessárias para que seja garantida uma educação que interesse aos sujeitos do campo. Para Molina e Sá (2012) a educação do campo deve desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que “materializam o projeto marxiano da formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora” (p.324). Então, a formação humana integral asseguraria a formação de trabalhadores conscientes, organizados, com a condição de refletir, discutir sobre as condições de seu trabalho.

Como formação omnilateral, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como sujeito histórico e social em busca de assegurar os direitos humanos básicos. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Pensando juntamente com Caldart (2002) em uma nova concepção de educação entendemos que não basta apenas construir escola no campo é preciso também escolas do campo, pois é necessário conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico das pessoas que habitam e estudam no campo.

Assim, o “No” refere-se ao direito do povo de ser educado no lugar onde vive e “Do” assegura o direito do povo a uma “educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.18). A educação do campo dessa forma, é pensada a partir dos sujeitos e com os sujeitos do campo tendo em vista a incorporação de seus ideais, suas práticas de trabalho e organização social e cultural no debate para a formulação das políticas públicas.

Como destaca Kolling, Néry e Molina (1999), a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada e “que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (p. 15).

Nesta perspectiva, a discussão de uma proposta formativa para a educação do campo de acordo com as particularidades e necessidades, remete problematizar a proposta pedagógica das instituições educativas, bem como sua forma de organização e mediação dos conhecimentos. Pois, acreditamos que essa educação deve possibilitar aos sujeitos do campo sua emancipação, assim como deve estar vinculada ao seu trabalho, caso contrário continuará sendo uma forma de fortalecer as divisões sociais e de classe.

Assim, esse movimento político amplo pela emancipação social, no qual se situa a educação do campo, deve englobar a educação como um direito inalienável de todo ser humano, o que nunca se deu de graça, mas, sim, com muita luta por essa e outras reivindicações da classe trabalhadora. Nesse sentido, Molina e Sá afirmam que a escola do campo deve “construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

Trata-se de uma perspectiva formativa complexa, e, por isso mesmo, desafiadora, pois o princípio de totalidade que a caracteriza inclui não só a apropriação do conhecimento, mas também sua articulação com a vida no campo e com a realidade social mais ampla.

Portanto, o trabalho formativo em espaços não formais no campo requer uma articulação com temas e problemas próprios da vida no campo, que estabeleçam o trabalho coletivo entre os sujeitos educativos e a comunidade local. Requer, ainda, que os princípios basilares do trabalho pedagógico efetivem pelo protagonismo dos

sujeitos e pela ampliação da cultura geral produzida historicamente pela humanidade, objetivando, sobretudo, a construção de uma sociedade socialmente justa e digna de se viver e conviver com o outro.

2.2 Proposta educativa e formativa para uma instituição em território camponês: questões fundamentais para o planejamento participativo

Os sujeitos do campo têm direito a uma educação voltada aos seus interesses, singularidades e especificidades da comunidade, que valorize o homem do campo mostrando a importância da formação de sujeitos para atuação no seu território com características naturais, produtivas, sociais, políticas e culturais próprias.

Compreender o que é território é fundamental. Segundo Raffestin, o território: “[...] se forma do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (aquele que realiza um programa) em qualquer nível” e nessa perspectiva o homem territorializa o espaço ao se apropriar desse espaço, concreta ou abstratamente (RAFFESTIN, 1993, p. 128).

O território, assim, “é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 1999, p.08), enfim, o território é um espaço usado de construção da identidade e, por conseguinte, de pertencimento a um lugar.

Entendemos que a Educação do Campo por ser um lugar de identidade e pertencimento assume uma concepção de sociedade, de mundo e de educação. Nesse contexto, a proposta pedagógica se constitui em um processo permanente de articular as intencionalidades e finalidades educativas, a definição do itinerário formativo, a verificação da infraestrutura e dos recursos didático-pedagógicos bem como delinea o processo de formação continuada da equipe educativa.

Segundo Kramer (1997), toda proposta pedagógica é imersa em um contexto e “[...] traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta” (p. 17). A autora defende uma proposta pedagógica construída no caminho e indica procedimentos e critérios de análise e avaliação da implementação de proposta pedagógica. São eles:

- a) Ver a situação da maneira como ela se apresenta;
- b) Fazer um balanço do que existe, do que falta e dos problemas a serem solucionados;

- c) Com base na realidade encontrada, no balanço crítico de seus problemas e nos objetivos traçados, elaborar a proposta e as formas de colocá-la em ação;
- d) Ser capaz de reformular-se no caminho, adaptar-se, romper ou manter práticas e processos, auto avaliar-se.

Articulado a esses procedimentos, uma das atividades para a consecução desse processo é o planejamento. Gandin (1994) diz que o planejamento tem duas dimensões: (a) técnicas, metodologia, processos e instrumentos do planejamento e (b) conteúdo e análise da realidade, das propostas, da nossa teoria, das nossas escolhas.

Veiga (1995) diz que a construção do projeto pedagógico assinala para uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente e que precisa ser constituído em processo participativo de decisões, preocupado em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, procurando eliminar as relações de competição, corporativistas e autoritárias, permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Assim, o planejamento participativo é um processo relevante na busca das melhorias do trabalho educativo, possibilitando a organização e funcionamento das organizações educacionais de maneira eficaz, bem como cumprimento das suas funções sociais e educativas. Ao implementar o planejamento participativo, as tomadas de decisões deixam de ser centralizadas e alinham-se às possibilidades de trabalho participativo e coletivo com vistas a eliminar os improvisos e ações isoladas.

Diante do exposto, o planejamento participativo tem por objetivo a decisão coletiva das tarefas, adotando medidas e práticas educativas em conjunto, visando a melhoria da qualidade pedagógica e, ao mesmo tempo, contribuir com o fortalecimento do processo democrático por meio de uma participação efetiva dos atores envolvidos no processo formativo.

A elaboração do planejamento participativo na organização educacional deve ser caracterizada por ações coletivas, envolvendo de forma objetiva todos os que dela fazem parte. A participação é um dos caminhos mais seguros de realização pessoal e social, na família e nas organizações educacionais.

Para Veiga (1995) o planejamento participativo incorpora procedimentos que assumem os sujeitos como em processo de formação fomentada uma prática intencionada para a reflexão. Essa prática vai sendo organizada de forma democrática e participativa e que pode potencializar o trabalho educativo e pedagógico.

O planejamento participativo é o processo de organização do trabalho coletivo das instituições educativas. Segundo Gandin (1994) o planejamento participativo, enquanto metodologia, isto é, enquanto processo técnico, abre espaços especiais para a questão política. As questões de qualidade, da missão e, obviamente, da participação são especialmente valorizadas. Mais do que isso, assume um caráter e proposta de futuro para a instituição que se planeja, onde está contido um ideal do campo de ação da instituição.

Gandin (1994) diz que trabalhar participativamente significa estar em um grupo num processo de construção de suas ideias e de sua prática, de tal modo que todos estejam caminhando no mesmo direcionamento com um conjunto de pessoas realizando suas tarefas próprias. Isto quer dizer que cada um traz suas ideias, sua paixão, seus anseios e suas dificuldades e todos juntos vão organizando e decidindo a cada momento.

A realização do planejamento participativo exige um diálogo com os saberes de todos os envolvidos no processo educativo. As questões fundamentais para a consolidação de um processo de planejamento participativo são descritas no quadro 2, conforme indica Gandin (1994).

Quadro 2 - Questões fundamentais do planejamento e modelo básico de plano no planejamento participativo

Aspectos a considerar	Significado de cada parte	Modelo (esquema) do Plano
A. Realidade global existente	Diz como o grupo percebe a realidade global em seus problemas, desafios e esperanças	1.1 Marco situacional
B. Realidade global desejada	Expressa utopia social o “para que direção nos movemos” do grupo. Expõe as opções sobre o homem e sobre a sociedade e fundamenta essas opções em teoria.	1.2 Marco doutrinal
C. Realidade desejada do campo e ação e da instituição (grupo ou movimento)	Expressa a utopia instrumental do grupo. Expõe as opções (em termos ideais) em relação ao campo de ação e à instituição (grupo ou movimento) e fundamenta essas opções em teoria	1.3 Marco operativo
Confronto entre C e D	Expressa o juízo que o grupo faz da sua realidade, em confronto com o ideal traçado para seu fazer. Deste julgamento (avaliação) ficam claras as necessidades da instituição.	2 Diagnóstico Necessidades

D. Realidade institucional existente	É a descrição da realidade. E da prática específicas da instituição (grupo ou movimento) que se está planejando.	(Não se inclui no plano, mas é necessário conhecê-las para elaborar o diagnóstico)
E. Proposta concreta para transformação da realidade institucional existente (para o tempo do plano)	Propõe: 1) ações; 2) comportamentos, atitudes; 3) normas e 4) rotina para modificar a realidade existente (da instituição, do campo de ação), diminuindo a diferença entre C e D e, como consequência, influenciando na realidade global.	3 Programação 3.1 Objetivos 3.2 Políticas e estratégias 3.3 Determinações gerais 3.4 Atividades permanentes

Fonte: Gandin, 1994.

Ressaltamos que todo processo de planejamento participativo tem por função transformar uma dada realidade e com a implementação é possível mudanças políticas, pedagógicas e administrativas na realidade escolar, pois, de outra forma, o planejamento não passa de mera formalidade legal do sistema educacional.

A compreensão do planejamento participativo como processo que se realiza dentro de um ciclo de previsão, implementação e avaliação das ações que resultam de decisões democráticas para os fins desejados apresenta-se, conforme Gandin (2002, p.82):

Como “uma tendência (uma escola) dentro do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade” numa visão estratégica que vai muito além da participação passiva de antes, mas que trata da participação como “distribuição de poder”, que possibilita ao sujeito conhecer a situação real da escola (diagnóstico) para decidir em todas as fases de um planejamento e com ele comprometer-se.

Ainda nessa trilha, concordamos com Moura (2007) ao definir que uma proposta educativo-pedagógica contribuirá para uma formação integrada e integral ao permitir que os seus sujeitos:

- a) conheçam e utilizem as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- b) compreendam a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como, produtos da ação humana e do seu papel como agente social;

- c) leiam, articulem e interpretem símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber;
- d) compreendam os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber e em sua área de formação profissional específica;
- e) adquiram conhecimentos e capacidades próprios de cada curso específico ou habilidades técnicas específicas.

Ainda nessa esteira, Hage (2014, p. 1177) sugere que as instituições educacionais em território camponês devam transgredir aos modelos hegemônicos educacionais, ou seja, “construir e implementar as proposições, as políticas e as ações **com** os sujeitos do campo” [grifos nosso] e isso implica, segundo o autor, em ouvi-los e “aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação” e, ao mesmo tempo, oportunizar o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquização dos conhecimentos.

Assim, planejamento participativo, enquanto ação organizativa corrobora com essa transgressão e, ao mesmo tempo, intenciona processos educativos e formativos que atuem na formação omnilateral e seja capaz de intervir na realidade para transformar os paradigmas sociais vigentes para uma sociedade mais fraterna e humana.

Para uma efetividade dos processos educacionais do/no campo com intencionalidade na formação omnilateral, o projeto político e pedagógico assume o compromisso político e social nas instituições educacionais do/no campo como um instrumento norteador dos processos formativos.

Diante disso, é preciso fomentar nas instituições educacionais o diálogo com as diversidades no território camponês e, principalmente, de acordo com Arroyo (2006) reconhecer o valor do homem e cidadão que reside no campo e possui uma cultura que lhe é própria, logo no campo deverão ser desenvolvidos processos educativos que devem priorizar as necessidades educativas do homem do campo.

Segundo Arroyo (2004) um projeto de educação do campo tem que incluir uma visão mais rica do conhecimento e da cultura. É preciso que sejam incorporados os saberes do campo, que prepare o homem para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a realização plena como ser humano. Neste sentido, não se pode separar o tempo da cultura e tempo do conhecimento. Sendo

assim, é preciso que a escola do campo crie sua própria identidade, que quando olharmos para a proposta pedagógica possa ver o homem do campo identificado nela, para isso, é importante que a escola esteja mais aproximada da realidade na qual está inserida e mais preparada para dela participar efetivamente.

Araújo (2007) afirma que a Educação do Campo ganha legitimidade quando estiver sendo implementada junto com um projeto de desenvolvimento do campo e de sociedade que se quer construir, ou seja, é preciso que os movimentos sociais e as organizações em território camponês se interroguem cotidianamente sobre suas intencionalidades educativas.

Assim, a elaboração de uma proposta educativa e formativa para uma instituição em território camponês é complexo. Deve iniciar com um movimento da prática social da comunidade e ser entendido e assumido como compromisso de todos para a formação omnilateral dos sujeitos do campo com vistas a uma atuação política e compromissada com a vida e com a humanidade.

3 O TRABALHO EDUCATIVO DO CENTRO DE MÃOS DADAS EM PARINTINS-AM

A educação não-formal ganha notoriedade e visibilidade a partir dos anos de 1990 decorrente segundo Gohn (2010a) das mudanças na economia, na sociedade, no mundo do trabalho e, principalmente, na atuação de agências e organismos internacionais. Com intuito de contribuir com a discussão sobre os espaços não-formais em educação profissional e tecnológica, apresentamos nesse capítulo alguns conceitos básicos sobre espaço não-formal e uma interface com uma instituição que desenvolve educação profissional técnica de nível básico em território camponês.

3.1 O espaço não-formal como mediador de uma proposta formativa para o trabalho

A educação constitui-se em um dos direitos fundamentais para que as pessoas possam acessar o conjunto de conhecimentos historicamente construídos pela sociedade. Entendemos que a educação contribui com a formação das pessoas e, ao mesmo tempo, desenvolve processos sociais, políticos e culturais. Isso ocorre de duas maneiras: aquela que consideramos formais por seu caráter regulamentar, planejado, especializado e intencional; e aquela que chamamos de não-formal, por ocorrer fora do âmbito oficial/ escolar, porém de maneira organizada e sistemática.

Segundo Gohn (2006, p.30), a educação não-formal atua sobre aspectos subjetivos do grupo e “trabalha e forma a cultura política de um grupo”. Outro destaque citado por Gohn refere-se à contribuição da educação não-formal na construção da identidade coletiva do grupo bem como a colaboração no “desenvolvimento da autoestima e do empoderamento do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo” (p.30).

Para Souza (2009) a prática educativa pode ocorrer em espaços e tempos escolares ou nos espaços de socialização política, onde florescem as experiências e trocas de saberes que ocorrem fora dos espaços e tempos escolares, mas que guardam a intencionalidade do desenvolvimento de processos educativos necessários à formação humana.

Jacobucci (2008), por sua vez, afirma que existem dois tipos de espaços não formais: os espaços institucionalizados, que dispõe de planejamento, estrutura física e monitores qualificados para a prática educativa dentro deste espaço; e os espaços não institucionalizados que não dispõe de uma estrutura preparada para este fim,

contudo, bem planejado e utilizado, poderá se tornar um espaço educativo de construção científica.

Gohn (2006) destaca que o espaço e tempo na educação não-formal flexibiliza a operacionalização de conteúdo, objetivos e criação e recriação de espaços, segundo os modos de ação previstos, bem como as metodologias são “operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos” (p.31). A educação não-formal intenciona, segundo a autora, a problematização da vida cotidiana bem como indica metodologias com elevado grau de provisoriade pois “o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal” (p 32).

Assim, na educação não-formal, o aprendizado ocorre no decorrer do dia a dia, nos processos de compartilhamento das experiências, especialmente em espaços, lugares e ações coletivas e cotidianas (GOHN, 2006). Dessa forma, a educação na sociedade contemporânea ocorre em diferentes e diversos lugares, seja na roça, na mata, os rios ou associações comunitárias etc. são lugares educativos que, às vezes, justamente por causa do contato diário, passam despercebidos, esquecidos no momento da elaboração dos planejamentos de ensino.

Gohn (2006, p.31) também indica algumas lacunas na educação não-formal, dentre elas:

- Definição mais clara de funções e objetivos da educação não-formal;
- Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano;
- Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho que vem sendo realizado;
- Construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado;
- Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram de programas de educação não-formal.

Estes aspectos destacados por Gohn (2006), permitem entendermos utilizando Veiga (1992), que as organizações educacionais que assumem a educação não-formal se constituem em lugares de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessitam organizar seu trabalho pedagógico fundamentada na vivência cotidiana dos seus integrantes e na defesa de processos educativos que assegurem o acesso aos conhecimentos da humanidade em prol da vida.

Podemos afirmar na esteira de Arroyo (2004) que os espaços não formais em território camponês deverá contribuir com as bases pedagógicas e operações da concepção de uma educação profissional com ênfase na crítica ao modelo de desenvolvimento hegemônico; a procura da ruptura epistemológica com a ciência dominante; uma concepção pedagógica que valorize os espaços e a sabedoria dos povos do campo, garantindo os diferentes tempos e espaços de formação; bem como uma proposta de formação que consiga dialogar com a realidade do campo, não simplesmente procurando conhecê-la, mas também transformá-la numa perspectiva que promova uma vida ética e solidária com acesso às tecnologias que favoreçam e garantam sua vivência e não apenas sobrevivência.

Segundo Marinho (2008), muitas propostas educacionais destinadas às populações do campo chegaram como pacotes prontos, tratando-se de uma educação forjada fora do espaço do campo, não respeitando as especificidades culturais do meio rural. Para superar essa concepção de “pacote pronto”, buscamos em Veiga (1992) a defesa da necessidade das organizações com fins educacionais de gestar seu próprio projeto político-pedagógico como instrumento de luta e como uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador.

A organização do trabalho pedagógico também requer a formação do educador, de forma que ele possa fazer as escolhas dos conteúdos essenciais da e para a comunidade pedagógica. A questão da educação não-formal, se é que poderíamos dizer, trata-se de uma forma de educação em que os “espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vidas dos grupos e dos indivíduos, fora da escola” (GOHN, 2010a, p. 17), em locais informais, mas que há intencionalidade do processo de aprendizagem. Somado a isso, estas organizações em território camponês devem contribuir com a compreensão do lugar onde os sujeitos do campo residem, bem como a preservação dos saberes tradicionais e sociais, a própria história, as relações e experiências no espaço vivido, sem priorizar um tipo de ensino baseado em saberes e práticas urbanas (HAGE, 2011).

Portanto, na elaboração de uma proposta formativa buscamos contribuir com o Centro Educativo de Mãos Dadas, como organização não-governamental e espaço não formação de educação, numa perspectiva de contribuir com a discussão das intencionalidades e finalidades educativas e os fundamentos do trabalho como princípio educativo.

3.2 O Centro Educativo De Mãos Dadas como espaço não-formal de educação para o trabalho com sujeitos do campo

O Centro Educativo De Mãos Dadas, doravante Centro, configura-se como espaço de educação não-formal em território camponês e desenvolve atividades de cunho teórico-técnico para crianças e jovens no Distrito do Mocambo do Arari em Parintins-AM.

O município de Parintins se situa geograficamente no norte do Estado do Amazonas e é composto de oito distritos: Parintins, a sede do Município, a Vila Amazônia, o Zé Açu, o Caburi, a Sabina (Rio Mamurú), o Marajó, a Valéria e o Mocambo do Arari. O Município possui 115 comunidades rurais, distribuídas ao longo do Rio Amazonas e seus afluentes, em área de várzea e terra firme, localizadas próximas e distantes da área urbana. A população total foi estimada, no ano de 2019, em 114.273 habitantes, com densidade demográfica de 17,14 hab/km², sendo 69.890 residentes na zona urbana e 32.143 residentes na zona rural (IBGE, 2020), distribuída pelo grupo de idade, conforme quadro 3:

Quadro 3 – Percentual da população de Parintins por grupo de idade

GRUPO DE IDADE	PERCENTUAL (%)	
	RURAL	URBANA
0 a 5 anos de idade	17.0	12.6
6 a 14 anos de idade	26.4	22.3
15 a 24 anos	18.8	21.2
25 a 39 anos	18.7	21.1
40 a 59 anos	13.3	15.4
60 anos ou mais	5.9	7.5

Fonte: IBGE, 2020.

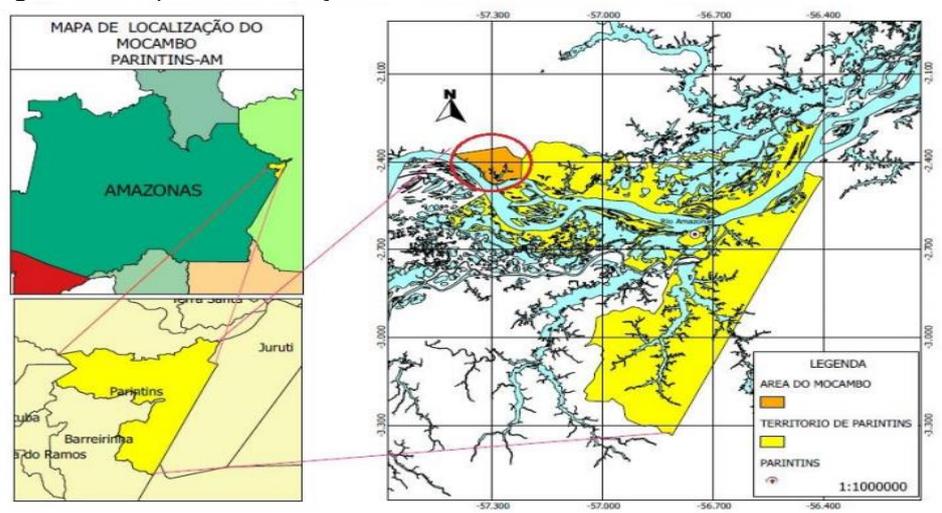
Constatamos pelo quadro 3 que a faixa etária correspondente a juventude conforme a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude. Estes dados indicam a necessidade de organizações formais e não formais para assumirem o trabalho educativo de crianças e jovens com vistas a contribuir com a fixação dos jovens no campo e o desenvolvimento do território camponês com foco na sustentabilidade social e econômica.

O Distrito do Mocambo do Arari localiza-se a Oeste da cidade sede do Município de Parintins/AM, tendo a distância em linha reta entre a sede municipal e o Distrito do Mocambo de 63 km. Atualmente o tempo de viagem em média navegando

subindo o rio (a montante) é em média de 5 horas e 30 minutos, navegando no sentido oposto (a jusante) o tempo médio de viagem ocorre entorno de 4 horas.

Instituído pela Lei Estadual nº 1707 de 23 de outubro de 1985 (AMAZONAS, 1985), o Distrito Mocambo do Arari é instalado em uma área de terra firme com uma distância aproximada de 3 km da margem do Rio Amazonas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) residem 10 mil habitantes e a região é composta geograficamente por 14 comunidades: São João Batista, Comunidade de Nossa Senhora de Lurdes, São Tomé, Santo Antônio, São Pedro, Remanso, Monte Sinai, Anjo da Guarda, Arquinho, Costa do Arco, Borralho, Guaribas, Saracura, Ilhas das Onças.

Figura 1 – Mapa de localização do Mocambo do Arari, Parintins-AM



Fonte: Eleutério (2015).

O acesso para a comunidade do Mocambo do Arari a partir da sede principal do Município de Parintins é feito em embarcações motorizadas, típicas da região amazônica, com saídas semanais regulares da escadaria localizada em frente ao prédio dos Correios de Parintins, pela manhã, ou outros horários.

Os principais barcos que viajam no trecho Parintins-Mocambo são: B/M27Aranha, B/M Brilho do Sol, B /M Associação do Mocambo e B/M Cidade do Mocambo (PEREIRA, 2012, p. 14). As lanchas também facilitam o acesso à região mocambense, principalmente no período da vazante dos rios quando o percurso fica mais difícil devido aos bancos de areia e quando há o fechamento da entrada que dá acesso ao lago do Mocambo. A lancha Raja é a mais utilizada pelos moradores da localidade, mas outras lanchas fazem o transporte de passageiros, principalmente no período do Festival Folclórico do Distrito do Mocambo.

De acordo com Pereira (2012) a economia de Mocambo do Arari gira em torno da agricultura, da pesca e da pecuária, atividade que tem sido uma das maiores fontes de renda da região. Mesmo com o setor primário produtivo, há carência de investimentos e assistência técnica adequada para que as atividades cultivadas possam se desenvolver em maior escala. O funcionalismo público, o comércio varejista em geral e programas de assistência social do governo federal, como bolsa escola e bolsa família são outra fonte de renda do Mocambo.

Eleutério (2015) destaca que nas comunidades de São Tomé, São Pedro, Santo Antônio os comunitários realizam atividades de caça, pesca e exploração de madeira. Nas comunidades também são produzidas as famosas vasilhas de barro. O trabalho das artesãs há quase quatro décadas, mantém a tradição das técnicas ameríndias que foram cultivadas ao longo do tempo por diferentes gerações.

O Centro está localizado a 66 km em linha reta da cidade de Parintins, sito a Avenida São João, número 100 na Comunidade do Mocambo do Arari no Município de Parintins, Estado do Amazonas. Foi criado em 1998 em resposta ao pedido de um grupo de famílias da comunidade para criar um lugar acolhedor onde as crianças e jovens que vivem em situação de dificuldades econômicas e familiares pudessem aprender diferentes ofícios.

O Centro foi fundado pelas missionárias italianas Catia Battaglia e Marina Alborguete com objetivo de atender crianças e adolescentes, tendo como diretriz em definido no seu documento de criação, educar o menor a ser ele mesmo, de maneira integral, a crescer como pessoa livre, autônoma, aberta aos valores como: solidariedade, amor, respeito, generosidade. Sendo crítico, capaz de construir a sua história e de participar na construção de uma sociedade mais justa.

Uma parte do apoio financeiro ao Centro é oriunda da Associação de Mãos Dadas Onlus (Mão em Mão organização sem fins lucrativos) originária do Curno na Itália, província de Bergamo e, no Brasil, tem como entidade mantenedora a Diocese de Parintins, uma organização religiosa sem fins lucrativos e como parceira a Prefeitura Municipal de Parintins.

Cada entidade mantém de acordo com as indicações: a Associação De Mãos Dadas Onlus, envia doações para amparar economicamente nos cursos oferecidos e nas atividades de promoção humana e social para as crianças e jovens que frequentam o referido Centro. A Diocese de Parintins concedeu o terreno onde foi construído o Centro e contrata os educadores sociais. A Prefeitura Municipal de

Parintins contrata os demais servidores: dois auxiliares de serviços gerais, uma merendeira e um vigilante.

O Centro é composto por cinco casas onde são realizadas as oficinas de trabalhos artesanais; uma sala para reuniões e eventos, uma pequena biblioteca; um refeitório e uma área externa ampla. São desenvolvidas atividades artesanais como: pintura, crochê e bordado, entalham madeira, produzem vasilhas de barro, reaproveitam materiais recicláveis, trabalham com cipó e palha. Também há oficinas de danças: carimbó, lambada e forró e outras danças da cultura local.

Figura 2 - Vista frontal do Centro “De Mãos Dadas “.



Fonte: Fonseca, 2019

O Centro conta atualmente com cinco (05) educadores sociais com formação diferenciadas, do ensino médio ao ensino superior. Os educadores sociais têm a responsabilidade de educar e acompanhar as crianças e os jovens inscritos, possibilitando o acesso aos cursos de artesanato diversificados, assim como abordagens de assuntos diversos e proporcionando momentos de esporte e lazer. Os educadores sociais, com profissionalismo e dedicação, em contato com as crianças e os jovens, tratam assuntos de modo a preveni-los de situações de risco.

Atualmente o projeto atende a 137 crianças, jovens e adolescentes. O Centro se propõe a estimular o potencial de cada criança e jovem proporcionando seu desenvolvimento intelectual e profissional, dando a oportunidade de acesso a cursos de artesanato diversificados, com possibilidades futuras de dar um retorno financeiro a própria família e à comunidade.

De acordo com o Regimento Interno do Centro de Mãos Dadas para a realização das atividades as crianças, jovens e adolescentes são divididos em quatro grupos pareados por idade sendo um educador para cada grupo. A duração das

atividades é definida de acordo com cada educador social, alcançando um total de duas a três horas para cada atividade realizada.

No desenvolvimento das atividades também é realizado um momento de formação sobre autoconhecimento, autoestima, família, higiene pessoal, afetividade, religião, sempre respeitando o outro e as diferenças. As atividades são escolhidas no início do ano de acordo com o interesse das crianças e jovens, como apresentado no quadro 4:

Quadro 4 – Distribuição de crianças e jovens por oficinas

Oficinas	Quantitativo	Horário	
		Manhã	Tarde
Pintura	29	19	10
Bijuterias e trabalho em madeira	51	26	25
Panelas de barro	19	10	9
Linhas e crochês	18	10	8
Danças e teatro	20	10	10

Fonte: Secretaria do Centro, 2019.

No regimento interno do Centro estão definidos também os objetivos específicos: ensinar atividades manuais e artesanais; ensinar o menor a conviver com os outros; educar o menor a assumir as próprias responsabilidades; educar o menor a ser livre e usar sua liberdade com responsabilidade; levar o menor a viver valores como: solidariedade, amor, respeito, generosidade; tornar o menor capaz de refletir sobre os acontecimentos desenvolvendo a capacidade crítica.

O Centro funciona no turno matutino e vespertino, de segunda à sexta-feira e destina-se a acolher crianças e jovens com faixa etária de 07 a 17 anos, sendo um lugar de formação, onde crianças e jovens podem se relacionar, descobrindo o prazer de estar junto, brincando, aprendendo diferentes ofícios. Assim, a construção do projeto educativo pretende registrar as atividades e ações formativas desenvolvidas no Centro, bem como discutir as intencionalidades educativas buscando visibilizar a totalidade da educação e do trabalho como base da constituição humana.

Destarte, como espaço não-formal de educação para o trabalho não se trata apenas de partir dessa realidade ou partir do conhecimento prévio das crianças e jovens, mas também de tomar essa realidade, do trabalho camponês, e as relações sociais que a constroem. Deve-se tomá-la, como essência dos conhecimentos apreendidos, para que tais conhecimentos sirvam de instrumentos na luta e resistência contra a lógica capitalista impregnada em todos os setores e segmentos, ao longo da história e, também, contra sua expansão em territórios camponeses.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa se apropria da abordagem qualitativa por entendermos que ao nos debruçarmos em um determinado contexto não podemos apenas quantificá-los, mas buscamos compreender o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes como define Minayo (2013). Logo, a interação com os jovens, educadores sociais e a gestora do Centro de Mãos Dadas e a possibilidade de inserção no cotidiano e a participação nas atividades do Centro contribuiu não somente com a produção de dados, mas sobretudo para identificarmos as singularidades dos movimentos de uma organização educacional.

Minayo (2013) afirma que realizar uma pesquisa com o enfoque qualitativo significa continuamente questionar os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, os modos como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

O estudo seria realizado em espaço não formal localizado em território camponês, local de moradia da pesquisadora. Logo, a investigação do seu próprio espaço suscitou inicialmente muitas apreensões, mas era necessário mergulhar e conhecer por meio de outras perspectivas o espaço social e cultural de suas vivências e convivências.

Assim, assumimos a pesquisa-ação por compreendermos que a pesquisa se vincularia a “um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível” (BARBIER, 2007, p.119). A esperança de analisar e discutir o trabalho educativo de uma organização não governamental e, por conseguinte, definir o seu papel social junto a educação de crianças, adolescentes e jovens de um território camponês, por meio da elaboração de uma proposta educativa.

Acreditamos que a pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes da pesquisa constituindo-se em “pesquisador coletivo” (BARBIER, 2007, p.121) no qual todos se envolvem na resolução do problema.

O pesquisador que se envolve na pesquisa-ação deve de acordo com Barbier (2007, p 91) “combinar a organização, a informação, a energia, a retroação, as fontes, os produtos e os fluxos”. Assim, em colaboração e negociação entre os participantes da pesquisa, obteve um aspecto participativo e democrático.

Esse tipo de pesquisa consiste em uma metodologia que propõe em seu arcabouço uma dupla proposta como objetivo: a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento. Nesse entendimento, quando falamos em transformação da realidade buscamos por meio da nossa intervenção contribuir com a definição de uma proposta educativa que assuma o trabalho como princípio educativo que contribua com a formação de pessoas comprometidas com a ética e a solidariedade.

No processo da pesquisa-ação, realizamos 6 (seis) rodas de conversa previamente agendadas para cada tipo de sujeito: 03(três) rodas para os jovens e 03(três) rodas de conversa para os educadores sociais e gestora.

Em relação a produção do conhecimento, obtivemos informações sobre o trabalho educativo e formativo desenvolvido pelo Centro por meio de 3 (três) oficinas cujos dados subsidiaram a construção de uma proposta educativa.

Para Barbier (2007), a pesquisa-ação é libertadora uma vez que os participantes dos estudos se responsabilizam pela “própria emancipação, autor organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção” (p.59). Ou seja, o processo de pesquisa-ação ao assegurar a participação da comunidade vislumbra a análise das práticas sociais bem como a mobilização dos sujeitos para atuação política junto ao território.

Os participantes da pesquisa foram 10 (dez) jovens, 05 (cinco) educadores sociais e a gestora do Centro Educativo “De Mãos Dadas”. Os nomes dos participantes foram codificados da seguinte maneira: jovens pela letra J; educadores sociais, ED e a gestora, GE com intuito de manter a identidade dos participantes da pesquisa.

O quadro 2 mostra as características dos participantes na caracterização como jovens.

Quadro 5 - Caracterização dos jovens participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	IDADE	GÊNERO
J1	15 anos	Masculino
J2	15 anos	Masculino
J3	15 anos	Masculino
J4	15 anos	Masculino
J5	15 anos	Masculino
J6	15 anos	Feminino

J7	16 anos	Feminino
J8	16 anos	Feminino
J9	16 anos	Feminino
J10	17 anos	Feminino

Fonte: Informações extraídas das rodas de conversa e sistematizadas pela pesquisadora, 2019.

A definição dos jovens obedeceu aos seguintes critérios: a) jovens entre 15 a 17 anos, por entendermos que faixa etária corresponde ao ensino médio regular; b) estar inseridos nas atividades artesanais do Centro de Mãos Dadas; c) ser residentes na comunidade do Mocambo do Arari, onde está localizado o Centro.

Os cinco (05) educadores sociais foram incluídos na pesquisa seguindo o critério de estarem atuando nas atividades do Centro Educativo. O quadro 6 traz características dos educadores sociais participantes do estudo.

Quadro 6 – Características dos educadores sociais e da gestora

EDUCADOR (A)	GÊNERO	IDADE (anos)	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO (anos)
ED1	Masculino	32	Ensino Médio	3
ED2	Feminino	47	Pedagogia	21
ED3	Feminino	39	Pedagogia	6
ED4	Feminino	49	Ensino Médio	3
ED5	Feminino	38	Ensino Médio	3
GE	Feminino	56	Serviço Social	21

Fonte: Informações extraídas das rodas de conversa e sistematizadas pela pesquisadora, 2019

No primeiro encontro, realizado no turno matutino, com a gestora, educadores sociais e os pais dos jovens participantes apresentamos as finalidades da pesquisa, bem como o detalhamento dos procedimentos que seriam utilizados, ou seja, as rodas de conversa e as oficinas. Assim, informamos aos participantes a natureza do estudo e dos perigos e das obrigações nele envolvido, procurando cumprir os princípios éticos relacionados a pesquisa com seres humanos.

Posteriormente, fizemos a leitura individual do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE junto aos educadores sociais, aos representantes legais dos jovens e a gestora e esclarecemos as dúvidas, os riscos e a divulgação dos resultados da pesquisa. Em um outro momento, solicitamos aos jovens o seu aceite no estudo por meio da leitura, explicação e esclarecimento do Termo de Assentimento.

Durante a realização das rodas de conversa e das oficinas a pesquisadora percorria uma distância de 18 Km utilizando o transporte terrestre, em um primeiro momento, a motocicleta e, no segundo momento, transporte fluvial, conhecido como bajara, para a travessia até o Centro Educativo, como mostra a figura 3.

Como se constata nas imagens evidenciamos alguns tipos de transporte, comum dentre a população camponesa residente no Estado do Amazonas. Assim, destacamos que as crianças, jovens e adultos veem nas águas o principal lugar de lazer. Para elas não precisa ser final de semana ou feriado para desfrutar do prazer que existe no ato de brincar nas águas. Diariamente, no turno oposto às atividades escolares, os meninos e as meninas estão realizando diversas atividades nas águas. Assim como encontram, na beira da praia, dos rios, a possibilidade de continuidade da vida, desenvolvendo por meio da pesca possibilidade de subsistência. Então, o medo de enfrentar os rios se perde ao longo das vivências, por isso não há uma preocupação em usar os equipamentos de segurança, tanto terrestres como fluviais.

Figura 3 - Meios de transporte utilizado pela pesquisadora para acesso ao Centro



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2019.

Como moradora da comunidade e de território camponês desde cedo aprendemos a lidar com as intempéries da natureza, seja sol, seja chuva, seja nas enchentes, seja nas vazantes, trilhamos nossos caminhos por entre barro, água e sol. Por isso, a figura 3 retrata cenas do cotidiano e rotineira de pessoas residentes no Distrito do Arari, utilizando as alternativas de mobilidade no território camponês driblando e percorrendo estradas e rios.

Apesar das distâncias percorridas e as intempéries da natureza, em nenhum momento as dificuldades desanimaram quanto ao desenvolvimento das etapas da

pesquisa para produção dos dados. Os momentos cada vez mais se fortaleciam, pois, toda pesquisa é uma aventura e toda aventura exige correr riscos.

Com a característica de poder intervir, o uso da pesquisa-ação possibilitou realizar as etapas construtivas os dados da pesquisa, sempre agindo de forma coletiva e dialógica. Todas as etapas da pesquisa foram realizadas estabelecendo parcerias com a equipe do Centro, os dados foram coletados por meio da escuta sensível (BARBIER, 2007). Por meio desta técnica o pesquisador deve “saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos” (p.94).

Ao longo do estudo colocávamos em questão: como desenvolver o estudo? Como se aproximar dos sujeitos?. Dentre tantos possíveis caminhos, definimos pelas rodas de conversa e pelas oficinas.

Entendemos as rodas na esteira de Almeida (2011, p.50) que afirma que nela ocorre o “momento de desenvolvimento, participação e reflexão; o momento em que ocorre o reconhecimento na relação com o outro”. Assim, antes de ser um instrumento metodológico a roda representa um posicionamento no mundo, pois a roda se constituiu como espaço para a tomada de decisões, definição de resoluções e atenuação de conflitos permitindo a elaboração conjunta de programação e encaminhamentos das ações, como elementos da proposta formativa para o Centro de Mãos Dadas.

As rodas de conversa foram previamente agendadas com os participantes, sendo realizadas três rodas de conversa com cada categoria de participante. Objetivávamos com as rodas de conversa conhecer os anseios, as percepções, expectativas e perspectivas dos participantes em relação ao Centro. Esse momento caracterizou-se como um rico processo de diálogo, pois “a pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas” (FRANCO, 2005, p. 486).

As rodas adensaram a temática “Centro de Mãos Dadas e sua articulação com a comunidade” e tiveram questões diferenciadas (ver quadro 7) de acordo com a categoria de participante. Assim nos possibilitaram entender a dinâmica do trabalho formativo desenvolvido no Centro bem como o compartilhamento de informações para a construção do produto educacional.

Quadro 7 – Questões temáticas desenvolvidas nas rodas de conversa

Temática geradora: Centro de Mãos Dadas e sua articulação com a comunidade			
PARTICIPANTES	Questões (1ª roda)	Questões (2ª roda)	Questões (3ª roda)
Educadores sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção dentro do processo educativo • Planejamento das atividades artesanais 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação educadores sociais x jovens • Processos avaliativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização pedagógica • Quais os desafios das atividades artesanais para a formação dos sujeitos do campo?
Jovens de 15 a 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> • O que o Centro Educativo significa para mim? • O Centro Educativo contribui para minha formação e para meus projetos de vida? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se sente no Centro Educativo? • Qual a finalidade do Centro Educativo e dos cursos oferecidos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o papel dos educadores sociais neste processo? • Como é a formação recebida e suas relações com a comunidade?
Gestora e Educadores sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se sente no Centro Educativo? • Relação com a comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização das atividades educativas e formativas no Centro Educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimento sobre educação para o trabalho e as relações com a comunidade • Qual a finalidade do Centro Educativo e dos cursos oferecidos?

As rodas de conversas se constituíram em um espaço propício para o diálogo. Inicialmente, havia um certo estranhamento, mas aos poucos os temores e receios se dissipavam, tornando o clima favorável a partilha e escuta. Em alguns momentos, seja quando o silêncio reinava seja na organização das manifestações verbais, a mediação da pesquisadora se tornava essencial para que não houvesse quebra no sentimento de confiança. Com isso, buscávamos a criação de um clima acolhedor e propiciador de interações com o outro. Warschauer (2001, p. 179) enfatiza que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc.

Nesse sentido, Warschauer (2002, p. 2) explica que os "[...] trabalhos comunitários e as iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo."

Na roda de conversa com os jovens que participaram da pesquisa, do ponto de vista operacional, as rodas eram sempre iniciadas com o desenvolvimento de

dinâmicas propiciando acolhimento, entrosamento e estimulando a participação por meio das narrativas nas discussões.

Ao longo do processo, os momentos foram desafiadores: pois como começar? O que fazer? O que promover naqueles espaços? Então seguimos o planejamento para estabelecer as regras e intervir quando necessário para garantir a compreensão dos participantes em relação às questões e diminuir os improvisos.

A pesquisadora e os jovens sentavam-se no chão e nas demais rodas nos bancos, formávamos círculo para posterior questionamentos acerca das questões. Os momentos eram prazerosos e divertidos. A cada roda eram realizados momentos para estimular a participação e o entrosamento.

As rodas de conversa com a gestora e os educadores sociais partindo do olhar e da escuta sensível da pesquisadora junto aos participantes, conseguíamos vislumbrar caminhos possíveis na direção de tornar os momentos dialógicos, articulados com as questões, possibilitando praticarem as suas interpretações usando suas vivências, estimulando o tempo todo o diálogo e trocas de experiência, de saberes e opiniões. Assim, Laurindo (2003) vê a roda de conversa como um espaço de definição coletiva das formas do trabalho e da sua sequência, um espaço para estabelecer compromissos e de convívio coletivo organizado de forma democrática.

Como mediadora da conversa foi possível trazer à tona as opiniões dos participantes tentando não induzir as respostas ou a manipulação das pessoas. Apesar da timidez dos participantes, as rodas de conversas foram importantes para o desenvolvimento das próximas etapas da pesquisa e, principalmente para a definição do produto educacional.

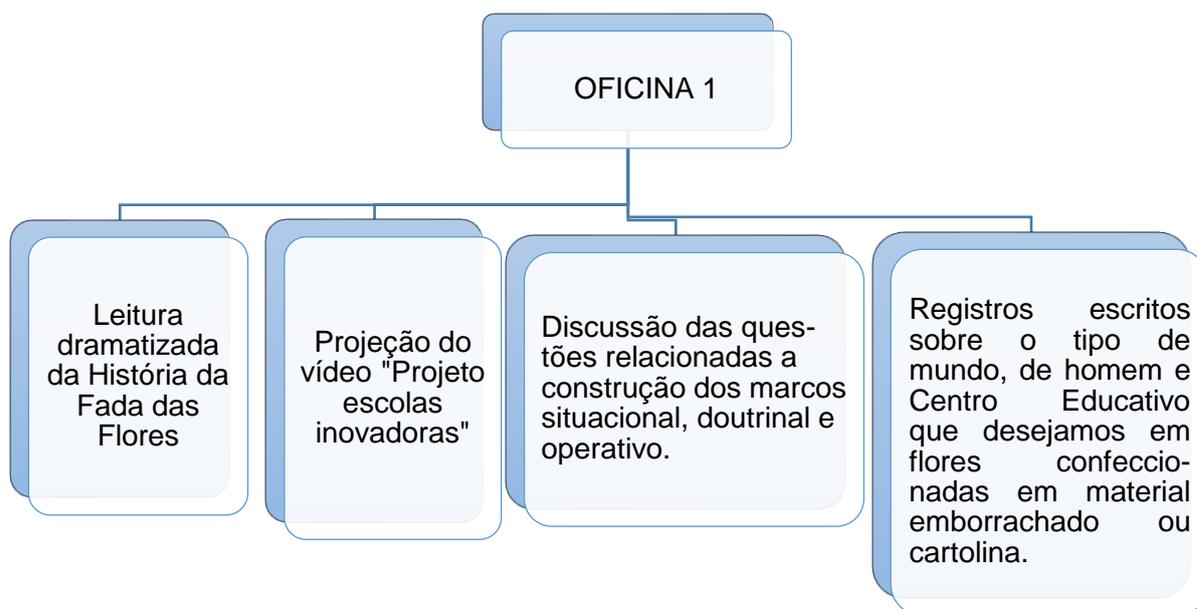
Uma vez definido o produto educacional – proposta educativa e formativa do Centro Educativo – iniciamos a discussão sobre os procedimentos para elaboração da proposta e, assim, planejamos as oficinas.

Para a construção da proposta foram realizadas três oficinas previamente agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa. Segundo Paviani e Fontana (2009, p. 78) “uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”.

De acordo com a educadora Vera Maria Candau (1995) a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a

vivência de situações concretas, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas. Os fluxogramas 1, 2 e 3 mostram o planejamento das três oficinas:

Fluxograma 1 - Planejamento da oficina 1 – Marco Referencial



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Na oficina 1 buscamos discutir o Marco Referencial que segundo Gandin (2001) inclui uma dimensão política, ideológica, de opção coletiva. Assim, objetivamos a compreensão da realidade global na qual o Centro está inserido (marco situacional); a definição de um projeto político-social de ser humano e de sociedade (marco doutrinal); a proposição de um processo técnico ideal para contribuir com a construção deste ser humano e desta sociedade (marco operativo).

Para isso utilizamos as seguintes questões:

a) Marco Situacional:

- Como compreendemos o mundo atual?
- Como percebemos a comunidade em que está inserida a nossa instituição?
- Qual a concepção de homem e sociedade?

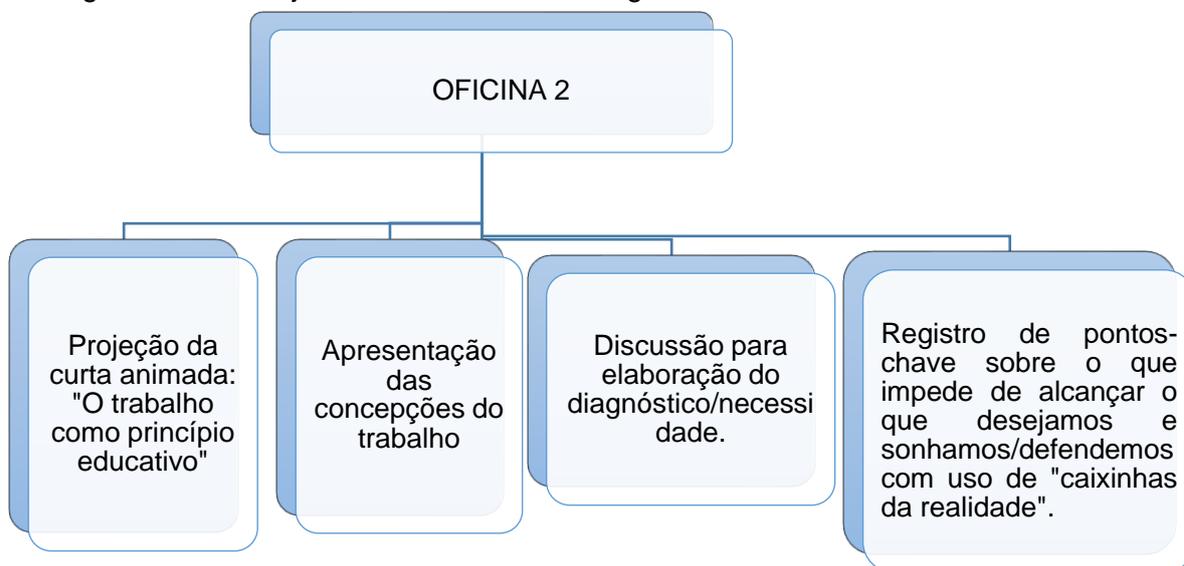
b) Marco Doutrinal:

- Nossa instituição é redentora, reprodutora ou transformadora?
Que fundamentos são importantes para a elaboração de uma proposta pedagógica?

c) Marco Operativo:

- O que pretendemos alcançar nesse contexto educativo?

Fluxograma 2 - Planejamento da oficina 2 - Diagnóstico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Na oficina 2 buscamos definir o diagnóstico, ou seja, “a intermediação entre a proposta ideal, do sonho, e a proposta de prática” (GANDIN, 2001, p.92). O diagnóstico na perspectiva do autor é um juízo continuado sobre a prática, para verificar a distância em que ela está do ideal estabelecido em seu referencial.

Utilizamos as seguintes questões:

- Como é a realidade global da instituição hoje?
- Que características (sociais, econômicas, culturais) tem a comunidade e a clientela a que a instituição atende?
- Que características tem a gestão da instituição?
- Como se dá a participação da comunidade na gestão da instituição?
- O que fundamenta o trabalho educativo e formativo?
- Como é a organização e o planejamento pedagógico
- Que processos e instrumentos de avaliação são utilizados?
- A que distância está nossa instituição do ideal que fazemos? Até que ponto estamos contribuindo para que o mundo humano seja como pretendíamos que fosse?

Fluxograma 3 - Planejamento da oficina 3 – Propostas de ação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

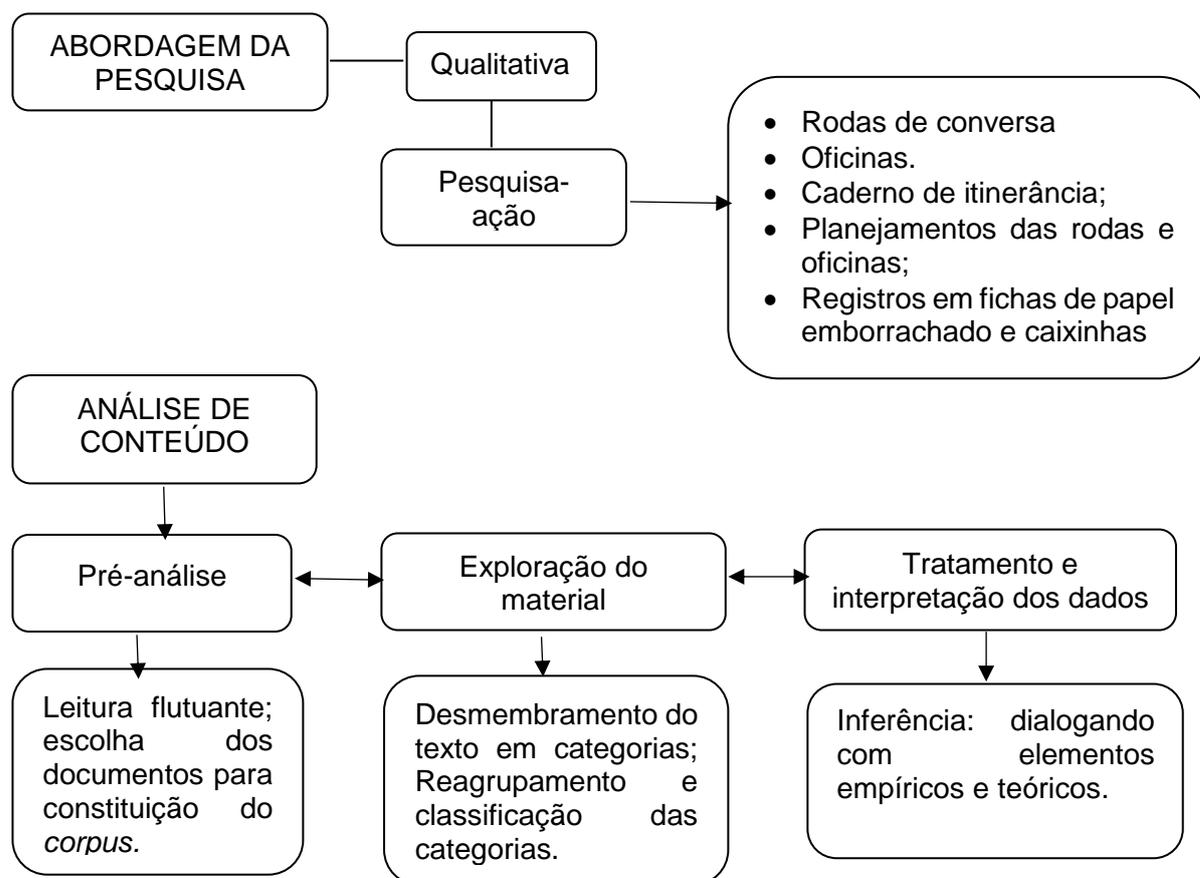
A oficina 3 propõe-se a discutir e elaborar propostas de ação que segundo Gandin (2001) tem uma dupla dimensão: propõem mudanças no fazer e mudanças no ser, pois “é fazendo novas coisas e sendo diferente que se transforma a realidade existente” e ainda conforme o autor o planejamento participativo se constitui em “fonte de crescimento do grupo, tanto em ideias como em paixão” (p.92).

Assim, no decorrer das oficinas os participantes compartilharam as suas vivências, cotidiano e experiências na comunidade e no Centro. Esse tipo de metodologia promoveu a ação coletiva, o debate e os confrontos entre diferentes concepções de mundo.

Durante a pesquisa *in loco* realizamos registros das atividades realizadas no Centro, usamos recursos como máquina fotográfica, gravadores e caderno de itinerância, registros escritos, rodas de conversa; materiais produzidos nas oficinas como as flores e as estrelas em papel emborrachado e registros nas caixinhas.

Apresentamos de forma sintetizada o desenho metodológico do estudo pelo fluxograma 4.

Fluxograma 4 - Desenho metodológico do estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Quanto ao tratamento da informação dos dados coletados nas rodas de conversa e nas oficinas utilizamos a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011, p.47) que se configura:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Iniciou-se o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados constituindo o corpus da pesquisa. Definimos o campo do *corpus* (falas transcritas das rodas de conversas, relatórios das atividades artesanais, fichas transcritas das rodas e oficinas, registros escritos nas flores e estrelas e nas caixinhas do real e ideal) e consideramos

todos os elementos desses campos com o objetivo de configurar e esclarecer o contexto e as condições presentes nas mensagens para assim satisfazer os critérios de exaustividade, da representatividade (a amostra representa o universo); homogeneidade (os dados referiam-se ao mesmo tema, obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos estavam adaptados ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não foi classificado em mais de uma categoria).

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, foram escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os procedimentos de codificação (unidades de registro) em razão de características comuns, classificação (os temas, e categorização (que permitiu reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los). Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo foi a classificação em blocos que expressaram determinadas categorias (foram retiradas as falas que se referiam aos temas das rodas e nas fichas produzidas nas oficinas) que confirmam presentes nas questões norteadoras e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo as categorias foram se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Calcado nos resultados brutos das rodas e das oficinas, tornaram-se significativos e válidos. A inferência foi orientada por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (planejamento das rodas de conversa e oficinas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (referências), segundo Bardin (2011).

A primeira etapa de análise iniciou-se por uma apreciação sistematizada dos dados das três rodas de conversa com horários e datas previamente agendadas, realizadas com os sujeitos da pesquisa: dez jovens; cinco educadores sociais e uma gestora.

Com os dados transcritos, iniciou-se a leitura flutuante. Depois de uma primeira leitura das falas transcritas das rodas de conversa, pretendeu-se codificar (categorizar) o tema da roda: Trabalho educativo e formativo do Centro de Mãos Dadas e sua articulação com a comunidade. As palavras que se repetiram com muita frequência foram recortadas “do texto em unidades comparáveis de categorização

para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p.100).

O processo de codificação das falas transcritas das três rodas de conversa com os jovens resultou em quinze categorias iniciais. Para refinar os dados da aglutinação das categorias iniciais, obteve-se três categorias intermediárias. As categorias iniciais e intermediárias, ampararam a categoria final denominada “Centro como espaço educativo e formativo”.

A codificação das falas dos educadores sociais e da gestora resultantes das três rodas de conversa, resultou em doze categorias iniciais. A aglutinação das categorias iniciais, resultaram em três categorias intermediárias. As categorias iniciais e as intermediárias auxiliaram na formação da categoria final intitulada “**Organização de espaços não-formais em educação para o trabalho do/no campo**”.

A segunda etapa consistiu na análise e discussão dos dados resultantes das três oficinas previamente agendadas com os sujeitos da pesquisa. As oficinas foram apropriadas para ampliar a compreensão a respeito do tema investigado. Assim, no decorrer das oficinas os participantes compartilharam a própria história de vida, onde este cotidiano foi inserido no contexto mais amplo, referindo à realidade local. Esse tipo de metodologia promoveu a ação coletiva, e potencializou o espírito crítico e participativo, possibilitando condições para uma maior interação entre participantes da pesquisa.

As oficinas tiveram três temáticas: (a) Oficina 1: Marco Referencial: situacional, filosófico e operativo; (b) Oficina 2: diagnóstico: comparação entre o ideal e o real; (c) Oficina 3: Programação: propostas concretas para transformação.

Inicialmente, explicamos aos participantes os objetivos das oficinas e enfatizamos a necessidade de gravar e anotar as discussões, com a finalidade de analisar posteriormente as falas, como explicado no TCLE assinado, com o compromisso do anonimato.

O procedimento de codificação das falas transcritas da oficina 1 realizada com os jovens, educadores e gestora resultaram em oito categorias iniciais. A aglutinação das categorias iniciais resultou em duas categorias intermediárias. Das categorias iniciais e intermediárias, emergiu a categoria final denominada “**Compreensões do contexto situacional do Centro**”.

Para constituir o *corpus* da oficina 2, analisamos os registros nas flores, nas caixinhas do real e ideal e da transcrição das falas. Assim, obtivemos um total de sete

categorias iniciais que deram origem a duas categorias intermediárias. Das categorias iniciais e intermediárias emergiu a categoria final nomeada “**Desafios e perspectivas do trabalho educativo e formativo para o trabalho em território camponês**”.

A oficina 3 foi constituída por onze categorias iniciais. Das categorias iniciais e intermediárias emergiu a categoria final denominada “**Organização dos espaços educativos e formativos no campo como possibilidade de emancipação humana**”. Na próxima seção são descritas a formação das categorias.

Após o processo de análise dos dados, nos propomos a construção do produto educacional intitulado “Construindo uma proposta formativa: de mão em mão ensinando no campo com os fios, a palha e o barro” e cuja avaliação se deu por meio de um questionário com os participantes.

O produto educacional se constituiu em um elemento que viabilizou a pesquisa por meio da construção de uma proposta que propõe a discussão sobre a educação e o trabalho em território camponês. Assumimos a perspectiva do trabalho como princípio educativo por acreditarmos que este princípio contribui com o processo de formação técnica e humana das crianças e jovens e no trabalho pedagógico de educadores sociais.

5 ENTRANDO DE MÃOS DADAS NAS RODAS E OFICINAS

O presente capítulo trata da descrição e discussão do *cópus* de dados oriundos das falas transcritas durante a realização das rodas de conversa e das oficinas com os participantes da pesquisa registrados por meio de áudio devidamente autorizados.

As rodas de conversa tiveram como temática geradora “Centro de Mãos Dadas e sua articulação com a comunidade”. Entendemos que as categorias iniciais, intermediárias e finais foram geradas também na confluência das observações de campo bem como as vivências e participação no trabalho educativo do Centro. Portanto, incorporam a subjetividade da pesquisadora.

5.1 Os jovens e as rodas de conversa

Nas rodas de conversa com os jovens geramos um total de quinze categorias. Cada categoria constitui-se a partir das transcrições selecionadas das falas dos participantes.

Quadro 8 - Categorias resultantes das rodas de conversa com os jovens

CATEGORIAS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
1. Lugar de acolhimento 2. Aprendizagem significativa 3. Lugar de educação não-formal 4. Aprendizagem satisfatória 5. Lugar de oportunidades e de trabalho em espaços não-formais	I. “Centro como espaço de aprendizagem e expressão artística/emocional”.	Centro como espaço não formal de trabalho educativo e formativo
6. Ambiente de aprendizagem 7. Lugar de aprendizagem espontânea 8. Formação humana 9. Lugar de oportunidades 10. Formação profissional 11. Aprendizagem técnica e humana	II. “Formação dos jovens camponeses”.	
12. Forma diferenciada de ensinar 13. Desenvolvimento humano, social e cultural 14. Valorização 15. Trabalho como princípio educativo	III. “O trabalho pedagógico em espaços não formais no campo”:	

Fonte: Categorização pela pesquisadora, 2019.

Com o intuito de refinar a análise dos dados, o agrupamento progressivo das categorias iniciais, resultou nas categorias intermediárias. As primeiras categorias foram geradas e nomeadas em conformidade com os dados que as constituíram,

infere-se aqui a subjetividade da pesquisadora ao conceder a identificação das categorias.

Após a apresentação das categorias iniciais, emergiram três categorias intermediárias. As categorias intermediárias apresentadas nesta seção emergiram inicialmente do agrupamento das categorias iniciais. A aglutinação das primeiras cinco categorias iniciais originou a primeira categoria intermediária, denominada “Centro como espaço de aprendizagem e expressão artística/emocional”. O quadro 9 ilustra o processo de formação dessa categoria intermediária:

Quadro 9 - Processo de formação da primeira categoria intermediária

CATEGORIAS	CONVERSAÇÕES	CONCEITO NORTEADOR
1. Lugar de acolhimento	<p>(J1) <i>“O Centro de Mãos Dadas é um lugar de acolhimento e me ajuda a aprender a pintar em panos, desenhar e a questão do respeito, é muito importante e significa um outro lar onde eu tenho uma nova família”</i></p> <p>(J2) <i>O centro é um lugar em que eu possa refletir e entender a vida. É um ambiente em que se sente bem recebido e aprende de forma integral.</i></p> <p>(J4) <i>“o centro é um lugar que se sente à vontade, que me acolhe, é onde eu aprendo tudo mais e tem os melhores educadores”</i></p> <p>(J6) <i>é um lugar de harmonia, que todos os alunos se sentem à vontade. O centro não é só um lugar que nos ensina a amar, a respeitar. O Centro é um lugar que podemos conversar com outras pessoas, então é pra mim a minha segunda casa porque frequento desde pequena.</i></p>	Evidencia que o centro educativo é visto como um lugar acolhedor, um outro lar.
2. Lugar de aprendizagem não-formal	<p>(J6) <i>“Participar dos trabalhos do centro educativo favorece muito minha formação. Quando chego na escola formal, me sinto diferente, pois a forma de desenvolver educação é diferente. Na escola comum aprendo português, matemática, mas no centro posso aplicar e ampliar, visto que ela não aprendo somente as matérias, mas aprendo a conviver com os colegas, o respeito e organização e principalmente aprendo a realizar diversos trabalhos em que me sento muito bem realizando uma delas são as panela de barro, eu me imagina com meu próprio empreendimento”</i></p>	Indica que no centro educativo a aprendizagem é voltada de acordo com os parâmetros dos espaços não-formais.
3. Lugar de oportunidades e de trabalho	<p>(J1) <i>o centro contribui para meus projetos de vida, superar todas as dificuldades para me formar e me tornar um profissional de qualidade na vida.</i></p> <p>(J3) <i>“O Centro de Mãos Dadas significa muita coisa. Ele me ensina muitas formas de ver o mundo que hoje levo comigo. Passo aqui muitos momentos bons e outros nem tanto, mas conseguir superar aqui nesse lugar, só tenho a agradecer por ser hoje uma pessoa madura e ter oportunidades.”</i></p>	Salienta que os espaços não-formais de aprendizagem possibilitam oportunidades de formação e trabalho

	<p>(J4) “Dou bastante ênfase nas atividades, quando estou no Centro de Mãos Dadas me sinto muito feliz. Se é para eu estar nas ruas sem fazer nada, estou em um ambiente agradável aprendendo um ofício e adquirindo uma profissão de forma prazerosa”</p> <p>(J8) é uma ONG muito legal e divertida, legal porque a gente aprende várias coisas e divertidas porque brincamos e trabalhamos nas oficinas.</p>	
4. Lugar motivador	<p>(J10) um lugar diferente, de aprender novas coisas que serão úteis para mim, relatou ainda que é muito bom aprender as atividades do centro porque são atividades motivadoras: temos a fabricação das panelas de barro e aprendemos os valores como organizar os materiais, o respeito e solidariedade.</p>	Denota que no centro educativo a forma do trabalho educativo é motivador e espontâneo.
5. Lugar de expressão artística e emocional	<p>(J5) “Criei amizades verdadeiras, aprendo a me expressar de várias formas: desenhando, pintando e falando com outras pessoas. E não pode acabar porque outras crianças, não poderão senti esse mesmo significado, de amizades, liberdade de se expressar, criatividade e muito mais”.</p> <p>(J9) “Me ajuda a desenvolver nosso lado emocional, social e cultural. E os cursos aprendemos a compartilhar, aprender a respeitar os amigos e nos tornar pessoas melhores.”</p>	Indica que é vislumbrado oportunidades de expressão artística, de formação e de trabalho nos espaços não-formais de aprendizagem

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

A aglutinação das seis categorias iniciais resultou na segunda categoria intermediária. O quadro 10 evidencia a segunda categoria intermediária, intitulada “Formação dos jovens camponeses”.

Quadro 10 - Processo de formação da segunda categoria intermediária

CATEGORIAS	CONVERSAÇÕES	CONCEITO NORTEADOR
6. Formação e memória	<p>(J7) aprendizagem que vou levar pra sempre em minha memória e que vou repassar para meus filhos e outras pessoas.</p>	Relata que as atividades do centro educativo são voltadas para uma aprendizagem autônoma.
7. Aprendizagem significativa	<p>(J9) aprendo muito com os educadores sociais e que é muito legal brincar e aprender a fazer trabalhos artesanais de forma prazerosa e significativa.</p> <p>(J8) Os educadores me ensinam de forma prazerosa. Os cursos são excelentes pois a gente aprende a costurar, tecer crochê, pinturas em panos, e fazer vasos e vasilhas de barro. Os educadores ensinam até a gente pegar jeito.</p>	Indica que os cursos oferecidos no centro são voltados para uma aprendizagem significativa
8. Aprendizagem satisfatória	<p>(J1) o papel do centro é sempre de melhorar o ensino e a aprendizagem, apesar dos</p>	Revela que aprendem nas oficinas de forma integral e satisfatória.

	recursos serem precários temos uma aprendizagem satisfatória.	
9. Ambiente de aprendizagem integrador	J2 <i>“a finalidade é oferecer uma forma de ensinar diferenciada, valoriza a cultura, o esporte, o lazer e o trabalho das oficinas que os educadores me ensinam a coletar os materiais, ajudando o meio ambiente.”</i>	Denota que as metodologias são proporcionadas para criar um ambiente de aprendizagem integrador
10. Formação humana	(J8) <i>como jovem do campo me formar no centro é de um verdadeiro valor na minha vida tecnicamente e pessoalmente. O que eu aprendo é compartilhado com outros colegas, um ajudando o outro de forma livre, mas com todo um planejamento dos educadores.</i>	Referência que as atividades do centro são voltadas para uma formação humana
11. Formação profissional	J1 <i>“o papel do centro é sempre de melhorar o ensino e a aprendizagem, apesar dos recursos serem precários tenho uma aprendizagem satisfatória. Por isso, digo que o centro contribui para meus projetos de vida, superar todas as dificuldades para me formar e me tornar um profissional de qualidade na vida.”</i>	Indica que o jovem tem a possibilidade de uma formação profissional no centro educativo.

Fonte: Categorização pela pesquisadora, 2019.

A terceira categoria intermediária analisa as percepções dos jovens quanto ao trabalho educativo no Centro Educativo. O quadro 11 demonstra a terceira categoria intermediária “O trabalho pedagógico em espaços não formais no campo”:

Quadro 11 - Processo de formação da terceira categoria intermediária

CATEGORIAS	CONVERSAÇÕES	CONCEITO NORTEADOR
12. Forma diferenciada de ensino	<p>(J2) <i>a finalidade é oferecer uma forma de ensinar diferenciada, valoriza a cultura, o esporte, o lazer e o trabalho das oficinas que os educadores me ensinam a coletar os materiais, ajudando o meio ambiente.”</i></p> <p>(J6) <i>O que eu aprendo no centro é diferente da escola formal. Aqui eu aprendo a respeitar e ser respeitado. Esses valores estão se perdendo. Eu posso colocar em prática tudo o que eu aprendo no centro, uma formação completa e autônoma.</i></p> <p>J3 <i>sou formado através do diálogo e da prática, escolho de acordo com minha habilidade o que quero aprender. Dou muito valor a esse espaço não-formal, me ensinam através de valores a ter uma boa conduta. Isso diferencia o espaço do centro educativo, na escola repassam apenas conteúdo.</i></p>	Indicam os princípios educativos do Centro Educativo

13. Valorização	(J2) <i>“O centro é um lugar em que eu posso refletir e entender a vida. É um ambiente em que me sinto bem recebido e aprendo de forma integral, sou muito valorizado, pois escolho o que quero aprender e mostrar toda minha criatividade”</i>	Indica o Centro Educativo como espaço de pertencimento
14. Trabalho como princípio educativo	(J9) <i>“O centro me ensina a respeitar, a ser solidário e oferece cursos interessantes como corte e costura, artesanatos diversos, a trabalhar com o barro e muito mais”</i>	Denota que o trabalho pedagógico tem sua base na emancipação
15. Desenvolvimento humano, social e cultural	(J3) <i>“A finalidade é me ensinar a ser eu mesmo e preparando para ser um bom cidadão e também há outras finalidades como os ensinamentos através da arte, a se expressar através dos artesanatos produzidos. Os materiais os educadores ensinam a coletar e aproveitar os que é descartado pela comunidade e o que está ao nosso redor”.</i>	Referencia que as atividades pedagógicas são voltadas para os sujeitos sociais.

Fonte: Categorização pela pesquisadora, 2019.

As categoriais iniciais e intermediárias apresentadas ampararam a construção da categoria final. A constituição final é formada por uma categoria denominada: “Centro como espaço não formal de trabalho educativo e formativo”, a qual é explorada nesta seção. A categoria final representa a síntese do aparato das significações identificadas no decorrer da análise dos dados das rodas de conversa com os jovens. O quadro 12 explana a formação da categoria final.

Quadro 12 - Processo de formação da categoria final.

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
I- Espaços não-formais de aprendizagem	Centro como espaço não formal de trabalho educativo e formativo
II- Formação dos jovens camponeses	
III- O trabalho pedagógico em espaço não formal no campo	

Fonte: Categorização pela pesquisadora, 2019.

Entendemos que, na perspectiva dos jovens, o Centro se constituía em um espaço pedagógico que possibilitava a educação referenciada pelo trabalho educativo na difusão de valores básicos como respeito e solidariedade bem como pelo trabalho formativo na oferta de oficinas de trabalho manual.

Portanto, compactuamos com Franco (2011) ao afirmar que o trabalho educativo se realiza em toda sociedade, por diferentes meios e em diferentes espaços sociais exigindo-se a definição da intencionalidade educativa. E, ainda nessa perspectiva, Gohn (2010a), afirma que educação visa formar cidadãos capazes de

olhar, conhecer, explicar o mundo a sua volta, que parte dos interesses e necessidades dos indivíduos, para construir relações sociais capazes de transformar a realidade que os cercam.

A educação por ser exercida em variados espaços sociais e ao ser assumida por uma organização institucionalizada, deve definir a sua intencionalidade educativa.

Manfredi (2002) entende que a educação no e para o trabalho:

[...] é um processo complexo de socialização e de aculturação dos jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito trabalhador. Trata-se de processos de aprendizagens multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos. (MANFREDI, 2002 p.54)

Nas falas dos jovens também é recorrente seus anseios quanto a sua inserção no mundo do trabalho, porém, na atualidade isso não é uma tarefa fácil e se torna mais complexa em território camponês. É possível perceber que os jovens reconhecem e reafirmam o trabalho do Centro como possibilidade de formação e com vistas a geração de renda. Assim, podemos dizer na esteira de Grabowski (2014, p. 12) que o comprometimento das instituições imersas em território camponês deve ser com a profissionalização e também com a cultura científica e tecnológica que possibilitem aos sujeitos do campo “oportunidades ímpares de construção das relações e condições de vida justas e dignas”.

Constatamos que o Centro enfrenta desafios de assegurar os jovens e crianças em situação de vulnerabilidade social acesso à formação tecnológica, serviços comunitários, esporte e lazer, além de uma nova abordagem da articulação entre o mundo do trabalho e a educação para jovens. A figura 4 mostra a participação dos jovens do Centro Educativo nas atividades educativas.

Figura 4 – Crianças e jovens em atividades de pintura, confecção de panelas de barro e crochê



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2019

O trabalho é base e mediação entre o homem e a natureza, na qual ele transforma o mundo que o rodeia, tornando-o mais humano. É pelo trabalho que o homem se adapta à natureza, transformando-a e constrói o espaço ou vive sempre em processo de transformação sem parar, conforme assevera Saviani (2003). Mas é pelo e no trabalho que os jovens vislumbram uma oportunidade de aprendizagem, a conquista de uma certa autonomia econômica e a via de acesso ao lazer e à cultura que os recursos advindos de seu trabalho podem propiciar.

Diante das análises das falas e dos registros ficou evidenciado que o trabalho educativo e formativo no Centro de Mãos Dadas está voltado para uma formação que se fundamenta em atividades que são valorizadas pelos jovens por encontrarem nesse espaço, não apenas uma qualificação, mas o desenvolvimento de uma habilidade artística que contribua para a construção de valores e princípios sociais bem como a geração de renda.

5.2 Os educadores/gestora e as rodas de conversa

As rodas de conversa com os educadores sociais e a gestora geraram doze categorias iniciais, sendo construídas mediante a seleção e análise de trechos das falas dos participantes. As categorias iniciais são apresentadas no quadro 13:

Quadro 13 - Categorias resultantes das rodas de conversa com os educadores sociais e a gestora

CATEGORIAS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
1.Oportunidade de participação cidadã 2. Envolvimento no processo educativo 3.Preparação de jovens para o mundo do trabalho	I Atuação pedagógica de educadores sociais em espaços não-formais de educação para o trabalho	O planejamento participativo na atuação pedagógica em espaços educativos e formativos no campo.
4.Ausência de recursos materiais e humanos 5.Superação de desafios na pratica pedagógica 6.Educação em espaços não- formais no campo 7.Parcerias entre funcionários 8.Ausência de parceria com a comunidade	II Desafios do trabalho educativo e formativo do Centro	
9.Planejamento coletivo		

10. Planejamento participativo 11. O planejamento e a identidade campesina 12. O planejamento e a formação de educadores	III Atuação pedagógica de educadores sociais do/no campo.	
--	---	--

Fonte: Categorização pela pesquisadora, 2019.

No agrupamento progressivo das categorias iniciais, emergiram três categorias intermediárias. A aglutinação das primeiras três categorias iniciais originou a primeira categoria intermediária, denominada “Atuação pedagógica de educadores sociais em espaços não-formais de educação para o trabalho”. O quadro 14 ilustra o processo de formação da categoria intermediária.

Quadro 14 - Processo de formação da primeira categoria intermediária resultante das falas dos educadores sociais e gestora

CATEGORIAS	CONVERSAÇÕES	CONCEITO NORTEADOR
Oportunidade de participação cidadã	<p>(ED3) <i>Me percebo dentro do Centro não só educa mais também aprende. Como ex-aluna do centro sei do valor e a importância que a Ong tem. Não é só pelo dinheiro que ela em todos os dias para o centro, mas pela confiança e responsabilidade com a educação brasileira e do Mocambo do Arari, como também pela oportunidade da participação cidadã.</i></p> <p>(ED4) <i>No centro trabalhamos de diversas maneiras ajudando as crianças e jovens a tornarem pessoas melhores, íntegras, responsáveis, autônomas. Me sinto muito bem, pois incentivamos as pessoas a adquirir valores que com o tempo as pessoas estão perdendo.</i></p>	Indica que os educadores sociais em sua atuação nos espaços não-formais em EPT tem oportunidade de participação cidadã
Envolvimento no processo educativo	<p>(ED1) <i>É muito bom participar do Centro de diversas maneiras, não só na educação, mas no modo de despertar os dons que cada menor tem dentro de si.</i></p> <p>(ED2) <i>Percebo que sou muito valorizada, pois observo na participação dos jovens nas atividades do centro.</i></p> <p>(ED5) <i>percebo que as crianças ficam felizes em estar aqui e isso me deixa contente, por que meu trabalho está sendo reconhecido. Então meu sentimento é de valorização dentro do processo.</i></p>	Significa que os educadores sociais são envolvidos no processo educativo
Preparação de jovens para o mundo do trabalho	<p>(ED1) <i>É preciso refletir sobre a prática educativa para preparar os jovens para o mundo do trabalho. No Centro de Mãos Dadas todos estão envolvidos na formação dos jovens seja a cozinheira ou o educador social.</i></p> <p>(ED3) <i>Há cinco anos faço parte desse projeto com a experiência de duas coordenadoras que valorizam</i></p>	Constitui que os educadores contribuem na preparação dos jovens para o mundo de trabalho

	<i>e realizam um bom trabalho, sempre pensando no bem-estar da crianças e jovens. Se um dia o centro fechar pode ter um grande abalo na comunidade e na vida dos jovens. É gratificante conviver com as crianças e jovens, pois é um lugar que você encontra apoio, expõe suas ideias e criações com alegria e entusiasmo.</i>	
--	--	--

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

O quadro 15 evidencia a segunda categoria intermediária “Desafios do trabalho educativo e formativo do Centro” resultante da aglutinação das cinco categorias iniciais.

Quadro 15 - Processo de formação da segunda categoria intermediária resultantes das falas dos educadores sociais e gestora

CATEGORIAS	CONVERSAÇÕES	CONCEITO NORTEADOR
Ausência de recursos humanos e materiais para as oficinas de trabalho	(ED5) <i>A falta de políticas públicas voltadas para educação são precárias. Não há investimentos e materiais. Os recursos principalmente o humano são conseguidos para o Centro com muito esforço e luta, pois se não houver essa parceria o Centro pode ser desativado.</i>	Indica que a ausência de recursos humanos e pedagógicos dificulta a prática pedagógica em território camponês.
Superação de desafios na prática pedagógica	(ED1) <i>É muito difícil trabalhar sem materiais para as oficinas, mas com empenho e dedicação do grupo eles conseguem trabalhar adquirindo os materiais através das feiras culturais.</i>	Indica que a superação dos desafios no trabalho educativo e formativo se dá por meio da dedicação dos educadores sociais.
Formação em espaços não-formais no campo	(ED4) <i>Sou educadora de espaços não-formais, por isso é muito difícil chegar até o Centro encontros para formação, mas realizo pesquisas em revistas, internet para acompanhar as mudanças e tendências educativas.</i> (ED3) <i>Trabalhar em um espaço de educação no campo é maravilhoso. O aluno escolhe o que quer aprender e a efetivação da formação integral desse aluno é vislumbrada de forma prazerosa, criativa e inclusiva, pois as crianças e jovens participam de todas as atividades oferecidas no centro</i>	Assinala que os educadores não recebem formação adequada para realizar o trabalho educativo.
Parcerias entre funcionários	(ED2) <i>É preciso refletir sobre a prática educativa para preparar os jovens para o mundo do trabalho. No centro de mãos dadas todos estão envolvidos na formação dos jovens</i>	Indica que todos os segmentos do Centro estão envolvidos na formação dos jovens, o que contribui com a prática pedagógica.

	<i>seja a cozinheira ou o educador social.</i>	
Ausência de parceria com a comunidade	(GEST) <i>Estou há bastante tempo na ONG, posso dizer que muitos artistas do Boi do Mocambo foram jovens usuários do Centro Educativo e aprenderam um ofício. Hoje, eles conseguem sustentar a família através do trabalho e formação integral, pois muitos gostam do que fazem: artesanato, panelas de barro, barquinhos de madeira, palha e outros. Mas, a ausência da parceria da comunidade cada vez mais distancia do trabalho educativo do Centro Educativo.</i>	Aponta que ausência de parceria com a comunidade, isolando o trabalho educativo e a gestão do Centro.

Fonte: Categorização pela pesquisadora, 2019.

A terceira categoria intermediária, analisa a organização de espaços educativos e formativos para o trabalho. Ressalta-se que a descrição da organização de espaços educativos e formativos foi elencado nas quatro categorias iniciais. O quadro 16 demonstra a terceira categoria intermediária intitulada “Atuação pedagógica de educadores sociais do/no campo”.

Quadro 16 - Processo de formação da terceira categoria intermediária resultantes das falas dos educadores sociais e gestora

CATEGORIAS	CONVERSAÇÕES	CONCEITO NORTEADOR
Organização pedagógica	(ED5) <i>Organizo as atividades pedagógicas de acordo com o cronograma de atividades anuais que o centro possui. Esse cronograma é elaborado com a participação de todos os segmentos do centro e estão contidas as datas comemorativas em que são confeccionados os artesanatos de acordo com a temática</i> (ED4) <i>a organização pedagógica do Centro se dá através da roda inicial com as crianças e jovens e que quando está realizando as oficinas do centro se sente envolvida no processo de transformação da educação e formação humana, mediando a aprendizagem dos jovens.</i>	Sugere que os educadores organizam as atividades com a participação de todos os educadores sociais.
Planejamento participativo	(ED2) <i>o planejamento é realizado diariamente no coletivo em consonância com as temáticas envolvendo Meio ambiente, Cidadania e as datas comemorativas.</i> (GEST) <i>a participação dos educadores sociais no planejamento é constante, pois nessa organização, mesmo que não dê</i>	Estabelece que o planejamento é realizado com a participação de todos os segmentos.

	<i>tempo ou aconteça improviso, tudo pode ser reaplicado. Os jovens são muito participativos nas oficinas, então todos os educadores têm que estar preparados.</i>	
O planejamento participativo e a identidade campesina	<p>(ED4) <i>Planejando com a participação de todos os sujeitos educativos, há a possibilidade de pensar em currículo para educação do campo, é importante valorizar os saberes dos povos campo. Nas oficinas os jovens aprendem de forma diferenciada e no coletivo.</i></p> <p>(ED3) <i>tem que haver a participação de todos os envolvidos no processo educativo: escola, família e comunidade. Pois assim a identidade do campo será formada.</i></p> <p>(ED1) <i>tenho a concepção que valorizar a identidade do campo é valorizar a realidade dos sujeitos que nele vivem e produzem. Acreditam que é importante incorporar os saberes dos jovens, dos educadores, da família, da comunidade. É importante ainda mostrar os trabalhos desenvolvidos para o público, através de debates, eventos culturais.</i></p>	Denota que o planejamento participativo contribui com identidade dos sujeitos do campo
Formação de educadores do campo e o planejamento coletivo	(ED2) <i>“apesar da falta incentivo para formação de educadores do campo e de um suporte pedagógico, os desafios são superados e as oficinas são planejadas e realizadas e organizadas pelo envolvimento dos educadores sociais”.</i>	Significa que apesar de os educadores não possuírem um direcionamento quanto à formação dos educadores sociais eles organizam a prática pedagógica de forma coletiva

Fonte: Categorização pela pesquisadora, 2019.

As categoriais iniciais e intermediárias apresentadas anteriormente auxiliam a construção da categoria final demonstrada no quadro 17. A constituição final é formada por uma categoria denominada “O planejamento participativo na atuação pedagógica em espaços educativos e formativos no campo”.

Quadro 17 - Processo de construção da categoria final das rodas de conversa

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
I Atuação pedagógica de educadores sociais em espaços não-formais em EPT e o planejamento participativo	O planejamento participativo na atuação pedagógica em espaços educativos e formativos no campo.
II A prática pedagógica em território camponês	
III atuação pedagógica de educadores sociais do/no campo e o planejamento coletivo	

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

Para os sujeitos que vivem no campo não tem sido nada fácil a formação técnica e humana, pois são excluídos de políticas públicas que garantem efetivamente o acesso a espaços de formação continuada. Os educadores sociais que atuam no Centro têm o ensino médio e buscam acesso ao ensino superior. Somada a ausência de uma política de formação aos educadores sociais, também se ressalta a falta de investimento em materiais e recursos básicos para a continuidade das atividades educativas do Centro.

É necessário assegurar aos educadores sociais as condições mínimas para o trabalho educativo e formativo e acreditamos que com isso, garantiremos aos profissionais que atuam no Centro, possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica que na perspectiva de Vasconcelos (2016) possibilite a identificação de metodologias adequadas ao desenvolvimento de crianças e jovens que vivem no campo.

As compreensões de Vendramini (2007) contribuem amplamente para a formação dos trabalhadores do Centro na medida em que defende que esta formação deve ter relação entre educação e trabalho no território camponês. Assim, a instituição educacional deve estar em sintonia com as mudanças que ocorrem no território onde se localiza e buscar uma formação profissional que contemple a realidade.

O educador social segundo Serrão e Baleeiro (1999, p.25) é:

[...] é ser agente de transformação. Cabe a ele auxiliar na organização dos desejos e necessidades da população com a qual trabalha. Ele se constitui numa referência para a comunidade, participando da estruturação do movimento popular a partir do seu trabalho com os jovens. Sua função não se restringe ao trabalho com os grupos, mas amplia-se para as famílias e a comunidade em geral.

Constatamos que os profissionais da educação do Centro de Mãos Dadas são comprometidos com o trabalho educativo e formativo e se encontram diante de desafios que afligem de modo geral a educação brasileira, tais como contrato de trabalho e remuneração salarial condizentes e estruturas e materiais educativos e pedagógicos. Estes fatos, encontram-se presentes nas falas dos participantes e, de certa forma, embora impactem nas atividades e causem desânimo nos profissionais, ainda sim, verificamos a extrema vontade e desejo de fazer o melhor pelos jovens e crianças do Centro.

É interessante ressaltar sobre a educação não formal à luz do entendimento de Gohn (2011, p. 4) “deste movimento, podem ocorrer parcerias entre outras frentes de

trabalho, como as organizações sociais, ONGs e outros espaços da comunidade que tenham projetos sociais responsáveis, podendo colaborar para uma formação cidadã”.

A expressão “ONG” - Organizações Não Governamentais foi utilizada no Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980, para designar a emergência de organizações privadas e sem fins lucrativos, atuando em benefício público, através da prestação de serviços às classes populares, tendo em vista a posição de clandestinidade em que se viam submetidos nos governos autoritários dos anos 1960, época que marcou o seu surgimento enquanto um ator político-social (LANDIM, 1993).

No Regimento Interno e nas conversações dos sujeitos educativos o centro é designado como uma ONG em território camponês que tem em espaços educativos e formativos a ênfase voltada à cidadania que se configura desde a construção da mesma, através de uma visão crítica da realidade, perpassando pela ideia da defesa dos direitos, até a formatação do desenvolvimento da vida através de atividades ligadas à cidadania. Tal ênfase remete à essencialidade da ONG na formação de cidadãos com valores, necessidades e dignidade humana e voltados a servir a comunidade, promovendo a transformação da realidade e, ao mesmo tempo, tendo como foco o trabalho educativo e formativo de desenvolver as potencialidades do ser humano.

Outro aspecto presente na fala dos educadores e gestora, refere-se ao planejamento das atividades. Há o reconhecimento da necessidade do planejamento para o andamento do trabalho educativo do Centro. Nesse aspecto, inclusive, identificamos que o Centro não possuía um projeto educativo e formativo sistematizado e organizado.

Entendíamos que havia um trabalho educativo sendo realizado, mas, no entanto, não constatamos clareza nas concepções e fundamentos que constituíam esse trabalho. Assim, na esteira de Libâneo (2003) compreendemos a relevância do projeto pedagógico, principalmente quando resulta de práticas participativas, do trabalho coletivo, da gestão participativa, exigências ligadas à natureza da ação pedagógica, propiciando a realização dos objetivos e o bom funcionamento da organização educacional. Portanto, decidimos contribuir com esse planejamento.

Entendemos que o planejamento é uma característica humana por vislumbrar uma intencionalidade e finalidade e encadear meios para alcançar um resultado. A participação de todos os envolvidos no dia-a-dia da instituição formadora nas decisões sobre os seus rumos, garante a produção de um planejamento no qual estejam

contempladas as diferentes visões do contexto institucional, possibilitando assim, a criação de vínculos entre os sujeitos educacionais.

O planejamento dos educadores sociais ressalta em suas respostas que no Centro trabalham de forma participativa com elaboração de regras de convivência, temas que fazem refletir sobre os problemas do cotidiano como drogas, violência, sexualidade na adolescência, ou seja, desenvolve o trabalho educativo com as crianças e jovens. Ressalta uma prática pedagógica embasada na visão de Freire (1996) quanto a criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Nessa linha de pensamento, a educação social contribui na cultura de valores e na valorização cultural dos sujeitos e o educador social é o principal mediador dessas ações.

ED3 *“De início que nós temos todos um planejamento tem o planejamento com equipe onde nós organizamos assim como nós vamos trabalhar com essas crianças, como por exemplo eu trabalho com crianças de sete a onze anos, e para um bom trabalho um bom funcionamento do trabalho, nós temos toda uma preparação assim não é com pessoas capacitadas de Parintins que às vezes vem informar e formar.*”

Nesse trecho, verificamos que os educadores sociais reconhecem a necessidade de entender e aprender com os contextos locais, estabelecendo relações com a comunidade. Também destacam que a formação continuada pode potencializar o planejamento das atividades e ações bem como nos processos de acolhimento, escuta e intervenção educativa.

Assim, esta fala indica a dimensão política dos educadores sociais defendida por Gohn (2010b) e se distancia da imagem como animadores culturais. Entendemos que os educadores sociais além de fomentar as ações educativas nos espaços não formais, eles subsidiam a construção de ‘espaços de cidadania’, por isso Gohn (2010b, p.52) ressalta “a necessidade de o educador deter conteúdos prévios – sobre o local onde atua - mas também sobre saberes historicamente acumulados pela humanidade”.

Nas falas dos sujeitos é marcante a ausência de programas de formação dos educadores sociais. É necessário entender que para exercer esta atividade, seria essencial uma formação específica sobre estratégias básicas que possibilitem o educador a realizar um planejamento, a preservar-se e a subjugar-se diante dificuldades, estresse, situações problemas, conter ansiedade e encarar com sensatez os limites pessoais, da organização e da equipe.

ED 5 *“Não existe uma política de formação para os educadores do centro, mas através de estudos e a busca pela qualificação por parte dos educadores é intensa. Cada um procura se aperfeiçoar para melhorar o trabalho e as oficinas, possibilitando uma formação integral aos jovens”*

ED4 *Somos educadores de espaços não-formais, por isso é muito difícil chegar até o Centro encontros para formação, mas realizo pesquisas em revistas, internet para acompanhar as mudanças e tendências educativas.*

Entendemos que trabalhar na construção de uma relação próxima à comunidade do entorno é muito importante para o desenvolvimento das instituições educacionais e dos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo. É importante que estas instituições estabeleçam projetos educativos que favoreça o desenvolvimento das pessoas e da comunidade.

É possível identificar nas falas dos educadores sociais que eles não têm uma concepção de educação formalizada, mas que o trabalho é desenvolvido articulando educação e sociedade onde o ponto de partida do ensino é a prática social que é comum entre educadores e os jovens embora do ponto de vista pedagógico, apresentam diferentes níveis de conhecimento e experiência desta prática social.

Assim, desenvolver um modelo de educação do/no campo, não é seguir uma concepção pedagógica pronta e acabada, mas sim pensar nas transformações de todo o conjunto que envolve o processo de ensino presente em cada contexto, ou seja, a identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (COUTINHO, 2011).

Mediante as falas dos educadores sociais e da gestora não encontramos evidências dos objetivos, finalidades e princípios que fundamentam o trabalho educativo do Centro: Por quê? Para quê? Para quem? por isso durante as rodas discutimos os fundamentos da educação para e no trabalho na comunidade local, ficando visível nessa discussão que na organização do trabalho educativo e formativo é fundamentado no processo de formação do educando.

O trabalho educativo e formativo adotado no Centro de Mãos Dadas na visão dos educadores, vincula o mundo do trabalho e a prática social, pois o jovem do campo necessita ter plena consciência de que é produtor de sua realidade e ao apropriar-se dela, a transforma, articulando de forma que os jovens aprendem não só uma formação ou um trabalho, mas a conviver juntos respeitando o espaço de cada sujeito e na construção de um projeto social que assegure o desenvolvimento social e econômico de seu território.

5.3 Encontro coletivo: de mãos dadas nas oficinas

As oficinas ao mesmo tempo que contribuíram para a discussão do Projeto Educativo e Pedagógico do Centro Educativo de Mãos Dadas também propiciou o alicerce para o delineamento do produto educacional.

Conforme demonstrado na metodologia, foram desenvolvidas três oficinas, sendo cada uma delas referente a uma etapa do planejamento participativo defendido por Gandin (2002), quais sejam: (1) Marco Referencial, (2) Diagnóstico: comparação entre o ideal e o real e (3) Programação: propostas concretas para transformação.

Dada a complexidade das questões do “Marco Referencial” optamos em fazer uma oficina para o debate com os jovens e outra com os educadores sociais e a gestora. Assim, ao analisá-las, sistematizamos em sete categorias iniciais, apresentadas no quadro 18:

Quadro 18 - Categorias resultantes da primeira oficina com os jovens, os educadores sociais e a gestora

CATEGORIAS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
1.Descasos das ações políticas, sociais e econômicas 2.Corrupção na sociedade 3.Privação de direitos	I “Compreensões sobre mundo atual”	Compreensões do contexto situacional do Centro
4.Superação das dificuldades sociais: educação, saúde 5.Ausência de parcerias 6.Acomodação da comunidade 7.Participação da família	II “Percepções do contexto local do Centro”	

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

Das categorias iniciais emergiram duas categorias intermediárias. A aglutinação das primeiras três categorias iniciais originou a primeira categoria intermediária “**Compreensões sobre mundo atual**”, detalhada no quadro 19.

Quadro 19 - Formação da primeira categoria intermediária resultante das falas dos jovens

Categorias	Conversações	Conceito norteador
------------	--------------	--------------------

Descasos das ações políticas, sociais e econômicas	<i>(J2) Compreendo que há descasos das ações políticas, sociais e econômicas, além disso estamos vendo muitas coisas erradas, onde homens que se diziam honestos estão deixar suas máscaras cair. (J7) Estamos vivendo em meio a muitas maldades, principalmente com o pessoal do campo. As pessoas têm pouca oportunidade e são poucas também que estão de bem com a vida: na saúde, na educação, no lazer.</i>	Indica que os jovens compreendem a situação da sociedade no mundo atual
Corrupção na sociedade	<i>(J4) compreendo que há muita corrupção e que se alastra e nos afeta muito, pois nossos direitos estão sendo privados cada vez mais. (J9) as pessoas perderam o significado da vida, estão se perdendo no meio da corrupção, egoísmo.</i>	Sugere que os jovens compreendem que há corrupção na sociedade
Privação de direitos	<i>(J10) Precisamos superar a cada dia os sofrimentos, as tristezas, vamos superando as dificuldades e privam os direitos seja na educação, na saúde, para que nosso mundo seja melhor.</i>	Denota que os jovens compreendem que há privação dos direitos

Fonte: Categorização pela pesquisadora, 2019.

O quadro 20 demonstra a segunda categoria intermediária, “Percepções do contexto local do Centro” resultante da aglutinação das quatro categorias iniciais.

Quadro 20 - Formação da segunda categoria intermediária resultante da Oficina 1

CATEGORIAS	CONVERSAÇÕES	CONCEITO NORTEADOR
Superação das dificuldades estruturais	<i>(ED1) Superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, principalmente, na questão estruturais já que é possível melhorar sempre, oportunizando a melhoria da qualidade social da educação.</i>	Sugere que é possível superar as dificuldades estruturais
Ausência de parcerias	<i>(J3) é muito legal morar na comunidade, mas temos pouca ajuda. (J2) O papel do centro é proporcionar uma profissão e preparar nós jovens para o mercado de trabalho, mas a comunidade não se preocupa com isso. (GEST) falta de diálogo com a comunidade, materiais para concretização de outras oficinas (ED4) Ausência de parcerias com os órgãos públicos: energia; água; falta de materiais para aplicação dos cursos técnicos; Ausência dos pais e da comunidade</i>	Indica que os jovens percebem ausência de parcerias no contexto educacional
Acomodação da comunidade	<i>(J6) A comunidade é muito legal, mas se acomoda em relação ao projeto educativo do Centro. A gente aqui se vira para realizar as atividades. (J8) a comunidade não liga muito para nosso projeto, talvez por ser projeto da diocese, a comunidade não dá o apoio que necessita.</i>	Indica que os respondentes percebem acomodação da comunidade em relação ao projeto educativo do centro.
Participação da família	<i>(J4) somente o Centro não consegue dar conta de fornecer a educação básica e uma formação profissionalizante que muitas vezes não possui</i>	Designa que a percepção dos participantes é de

	<p><i>o apoio da família e existem muitas dificuldades para tratar dos problemas e ver os trabalhos que fazemos aqui no centro.</i></p> <p>(J9) <i>Só o Centro de Mãos Dadas não pode realizar um ensino e uma educação de qualidade, precisa do apoio da família.</i></p>	<p>não possuir o apoio participação da família.</p>
--	---	---

Fonte: Categorização pela pesquisadora, 2019.

As categoriais iniciais e intermediárias apresentadas anteriormente fizeram emergir a construção da categoria final. A constituição final é formada por uma categoria denominada “Compreensões do contexto situacional do Centro”, a qual é explorada nesta seção. Estabelecida com intuito de respaldar as interpretações e inferir os resultados. A categoria final representa a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados da primeira oficina realizada com os jovens/ educadores e gestora. O quadro 21 explana a formação da categoria final.

Quadro 21 - Formação da categoria final resultante da Oficina 1

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
I. Compreensões do mundo atual	Compreensões do contexto situacional do Centro
II. Percepções no contexto situacional da instituição	

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

Reconhecemos que os participantes demonstram criticidade quanto ao contexto da sociedade contemporânea, principalmente a sociedade brasileira com as mudanças nas dimensões familiares, econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais. Também os participantes reconhecem que a dinâmica social requer o diálogo para a construção de propostas pedagógicas que sejam problematizadores das práticas sociais.

Outro aspecto destacado refere-se a responsabilidade de todos com o trabalho educativo e formativo dos jovens e crianças, logo é fundamental que a comunidade escolar participe e interaja na construção e efetivação do projeto educativo. Pois, como pondera Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005):

À medida que se reconhece a legitimidade dos pontos de vista de todos esses atores, além de sua capacidade de refletir e de seu direito de participar das decisões, é preciso buscar métodos de avaliação que fomentem o debate coletivo e a atribuição de valor com base na negociação entre os diferentes. Entender ainda que o envolvimento dos agentes escolares e das comunidades é condição essencial para que se produzam mudanças na realidade educacional do país, torna-se necessário fortalecer sua capacidade de refletir sobre o cotidiano e suas conexões com as problemáticas mais gerais dos sistemas de ensino (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 233).

Neste pensar, durante a imersão na pesquisa enfatizamos que é essencial que todos os participantes do processo educativo, pais, comunidade, educadores e estudantes, contribuam com seus saberes diversos para elaborações de propostas que partam das necessidades reais da comunidade. Entendemos que a atuação pedagógica em território camponês precisa identificar as questões que precisam ser resolvidas dentro da prática social e quais conhecimentos são necessários dominar para a resolução dos problemas sociais.

Percebemos que no Centro Educativo versa uma proposta de educação e formação que visa assegurar o domínio de conhecimentos ético-político-cultural, voltados para formar crianças e jovens com autonomia para agir profissional e socialmente, sendo capazes de atuar conscientemente em defesa de uma formação humana que leve em conta a vida pessoal e social.

Na oficina 1 contatamos que o papel a ser exercido pelo Centro e pelos pais, em se tratando de uma sociedade que passa por mudanças constantes, é a busca de novas formas e caminhos para alcançar êxito na formação de valores, pois muitos dos valores considerados essenciais pela humanidade estão sendo abalados, por isso a importância de um lugar em que os filhos dos moradores da comunidade do Mocambo do Arari possam se sentir seguros e confiantes no seu próprio potencial e o Centro de Mãos Dadas pode ser este ambiente, desde que ofereça estrutura adequada e com finalidades educativas claras e articuladas com as demandas da comunidade.

Portanto, o Centro deve proporcionar às crianças e jovens um trabalho educativo e formativo, aliando convivência, comunicação, na busca de um ser humano integral, partindo de seus sonhos, desenvolvendo suas potencialidades, preparando para a vida em grupo, onde atuará de forma ativa e responsável, criando a cada dia a sua própria história afim de escolher os rumos de seu futuro de maneira consciente.

Sobre a segunda oficina tendo como temática “Diagnóstico: comparação entre o ideal e o real”, geramos sete categorias iniciais, disposta no quadro 22:

Quadro 22 - Categorias resultantes da segunda oficina com os jovens, os educadores sociais e a gestora

CATEGORIAS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
1.Ampliação da estrutura física e humana 2.Estrutura física com condições favoráveis 3.Recursos materiais e humanos 4.Materiais tecnológicos e humanos	I. Desafios educacionais na gestão de espaços físicos”	Desafios e perspectivas do trabalho educativo e formativo em território camponês.
5.Qualificação profissional para os jovens no campo 6.Políticas públicas para o jovem no campo 7.Valorização profissional dos educadores sociais	II. Desafios no trabalho educativo no campo”	

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

A aglutinação das primeiras quatro categorias iniciais originou a primeira categoria intermediária, intitulada “Desafios educacionais na gestão de espaços físicos”. O quadro 23 demonstra o processo de formação da categoria intermediária:

Quadro 23 - Processo de formação da primeira categoria intermediária resultante da Oficina 2

CATEGORIA INICIAL	CONVERSAÇÕES	CONCEITO NORTEADOR
Ampliação da Estrutura física e humana	<i>(J3) Eu desejo para o centro de Mãos Dadas ar-condicionado em todas as salas, merenda, uma piscina para os alunos pularem na água, um campo de futebol, uma sala de dança.</i> <i>(ED3) Que se transforme em um centro técnico com diversas oficinas amparadas politicamente; uma quadra poliesportiva onde servisse para atender os eventos e a comunidade; oficinas que atendessem os pais das crianças e jovens, sala de informática, um refeitório</i>	Significa que os jovens e os educadores almejam ampliar a estrutura física e humana do centro educativo.
Estrutura física com condições favoráveis	<i>(J2) Uma casa de informática, mais merenda, construir um muro de concreto, uma sala com instrumentos musicais.</i> <i>(J5) Desejo ter um centro mais valorizado pelas autoridades políticas, sonho que tenham salas climatizadas e melhores, materiais, uma sala de informática, merenda.</i> <i>(J10) falta de estrutura adequada: banheiro, refeitório e outros espaços.</i>	Constitui que os jovens almejam melhores condições físicas.

Recursos materiais e humanos	<p>(J1) <i>Faltam materiais musicais, de artesanatos, materiais esportivos, merenda, sala de informática</i></p> <p>(ED1) <i>falta de recursos para a manutenção das oficinas; contratação de profissionais na área da saúde para atendimento das crianças e jovens</i></p> <p>(J10) <i>Educadores de outras oficinas como dança e música, materiais de expediente para oficinas.</i></p>	Indica que a falta de recursos materiais e humanos constituem desafios educacionais.
Materiais tecnológicos e humanos	<p>(J1) <i>Uma casa de informática, uma sala de instrumentos musicais</i></p> <p>(ED2) <i>Sala de informática climatizada; uma quadra poliesportiva; qualificação para os educadores sociais; profissional da saúde para atender as crianças e jovens do centro.</i></p> <p>(J8) <i>Falta de materiais para realizar oficinas; por falta de acesso a tecnologias.</i></p>	Indica que a falta de recursos tecnológicos e humanos são desafios educacionais na gestão de espaços físicos.

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

O quadro 24 evidencia a segunda categoria intermediária, “Desafios no trabalho educativo no campo” resultante da aglutinação das três categorias iniciais.

Quadro 24 - Processo de formação da segunda categoria intermediária resultante da Oficina 2

CATEGORIA INICIAL	CONVERSAÇÕES	CONCEITO NORTEADOR
Qualificação profissional para os jovens no campo	<p>(J8) <i>porque as pessoas esquecem que moramos no campo mas precisamos de uma formação valorizada.</i></p> <p>(J7) <i>Meu sonho que o centro receba materiais para os cursos de artesanatos, mais educadores sociais, cursos de dança e música.</i></p>	Indica que os jovens almejam uma qualificação profissional
Políticas públicas para o jovem no campo	(ED1) <i>Profissional na área da saúde para acompanhar as oficinas oferecidas pelo centro; uma quadra poliesportiva; merenda; respeito sempre aos costumes e religiões das crianças e jovens</i>	Assinala para Políticas públicas para o jovem no campo
Valorização profissional dos educadores sociais	(J3) <i>Aumentar o salário dos educadores sociais, uma sala de jogos, sala de informática.</i>	Reconhecimento profissional dos educadores sociais

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

As categoriais iniciais e intermediárias apresentadas fizeram emergir a construção da categoria final. A constituição final é formada por uma categoria denominada: Desafios e perspectivas do trabalho educativo e formativo em território camponês, instituída com intuito de respaldar as interpretações e inferir os resultados.

A categoria final representa a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados da oficina 2 realizada com os jovens/ educadores e gestora. O quadro 25 explana a formação da categoria final.

Quadro 25 - Categoria final resultante da Oficina 2 com educadores sociais, gestora e jovens

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
I. Desafios educacionais na gestão de espaços físicos	Desafios e perspectivas do trabalho educativo e formativo em EPT em território camponês
II. Desafios no trabalho educativo no campo	

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

Os educadores sociais entendem que o desafio do trabalho educativo e formativo é ir além do que está aparente, interpretar as reais necessidades e demandas dos adolescentes e de suas famílias, e planejar suas atividades visando à preparação desses jovens para o mundo do trabalho e para a vida adulta.

São muitos os desafios a serem superados diariamente no Centro, um deles foi lembrado pelo educador (**ED1**) ao apontar que as políticas públicas para os jovens do campo não conseguem atingir o espaço educativo do Centro de Mãos Dadas. Por isso, na preparação de eventos locais, os educadores e jovens se esforçam para a construção dos artesanatos produzidos nas oficinas laborais com objetivo de obtenção de recurso financeiro com a comercialização do material como uma ou a única alternativa para manutenção das atividades no Centro. Podemos constatar nas falas:

ED5 *A falta de políticas públicas voltadas para educação em espaços não formais são precárias. Não há investimentos e materiais. Os recursos principalmente o humano são conseguidos para o Centro com muito esforço e luta, pois se não houver essa parceria o Centro pode ser desativado.*

ED1 *É muito difícil trabalhar sem materiais para as oficinas, mas com empenho e dedicação do grupo eles conseguem trabalhar adquirindo os materiais através das feiras culturais.*

As falas dos educadores denotam o compromisso político e social com a educação de crianças, adolescentes e jovens que frequentam o Centro Educativo. Expressam o anseio de procurar desempenhar a sua atuação profissional diante das dificuldades e obstáculos de cunho material. No entanto, reconhecemos que são falas que expressam a atuação dos educadores como sacerdócio e não como profissionais que precisam ter seu reconhecimento em virtude da contribuição educativa como educadores sociais em espaços não formais de aprendizagem.

São muitos os desafios, mas é importante ressaltar que o Centro está inserido em uma comunidade e faz parte de um território e, logo, precisa criar mecanismos de

parcerias e de diálogo em que sejam definidas as atribuições e responsabilidades de cada um no trabalho educativo. Assim, acreditamos que por meio dessas ações haja o fortalecimento das relações entre o Centro e a comunidade com o propósito comum que é a formação e educação das novas gerações.

É preciso entender o trabalho como elemento responsável pela capacidade criadora do homem, orientando-o para novas possibilidades, impulsionando-o para tomada de decisões e escolhas, orientando-o na busca de novas formas de ser cada vez mais emancipadas e autônomas.

O Centro é visto como um espaço educativo que contribui com a formação das crianças e jovens. Diante dos registros e falas dos participantes ficou evidenciado que a parceria entre jovens, educadores e gestora é fundante da prática social educativa, pois como pesquisadora acreditamos que educar para a cidadania requer que todos reconheçam a necessidade de caminharem juntos com outras pessoas, que aprendam a negociar conflitos e projetos que atendam aos anseios coletivos.

Os profissionais do Centro também anseiam por formação continuada e reconhecem as lacunas nas políticas públicas voltadas para o território camponês. O trabalho do Centro necessita de condições adequadas para ser realizado com sucesso e os participantes revelaram que tem perspectivas de dias melhores em relação aos materiais e recursos humanos e tecnológicos que atenda os anseios da comunidade educativa.

Esta constatação também é identificada em Hage (2011) ao discutir que a qualidade social da educação no campo. Nesse estudo o autor apresenta a precariedade das condições existenciais das escolas localizadas nas pequenas comunidades rurais e a sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego, pois como constatado por Hage (2011) “muitos professores são temporários e, por esse, motivo sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação” (p. 100).

Assim, com intuito de superar esses desafios, Silva (2017) indica a necessidade de os professores insistirem “na luta juntamente com movimentos sindicais e sociais contra a precária formação de professores e contra quaisquer formas de opressão e ataque a esta categoria” (p.156). Urge a necessidade de os educadores sociais assumirem sua função social como trabalhadores da educação, ampliando a mobilização e as reivindicações que assegurem condições de trabalho bem como

contrato de trabalho que permita o desenvolvimento de atividades sem interrupções e com efetividade. A figura 5 apresenta o processo da oficina 2.

Figura 5 - Participantes na construção do diagnóstico



Fonte: Registros fotográficos pela pesquisadora, 2019

Outra constatação da Oficina 2 indica que o Centro desejado pelos participantes tem como princípio a inclusão, sem preconceito, onde todos os alunos possam receber uma educação voltada para uma formação humana e integral. Neste centro educativo ideal os educadores sociais terão formação continuada, adquirindo assim cada vez mais conhecimento sobre seu trabalho educativo. Permitirá que todos, crianças, jovens, possam ter um ensino de qualidade socialmente referenciada, que lhes garanta a possibilidade de ascensão social e que entenda que as parcerias serão laços cada vez mais fortes beneficiando a comunidade e equipe escolar.

Também é anseio dos participantes que o Centro não seja apenas um sonho e que os dirigentes sociais possam ver que a educação seja ela formal, informal ou não-formal é capaz de transformar a realidade.

Sobre a temática “Programação: propostas concretas para transformação” correspondente a terceira oficina, foram geradas onze categorias iniciais, sistematizadas no quadro 26:

Quadro 26 - Categorias resultantes da terceira oficina com os jovens, os educadores sociais e a gestora

CATEGORIAS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
1.Trabalho educativo de educação profissional no campo 2.Divulgação do trabalho educativo em eventos culturais 3.Busca de parceria com a comunidade e a família 4.Ações comunitárias	I. “Integração do trabalho educativo de educação para o trabalho e as ações comunitárias”.	Organização dos espaços educativos e formativos da educação profissional no campo como possibilidade de emancipação humana.

5.Encontros de formação continuada 6.Gestão democrática 7.Avaliação contínua 8.Currículo da escola do campo	II. “Fundamentos do trabalho educativo como propostas concretas para transformação”	
9.Trabalhos envolvendo a pesquisa. 10.Reconhecimento profissional dos educadores sociais 11.Educação emancipadora no campo	III. Desafios educacionais na gestão de espaços físicos	

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

Das categorias iniciais geramos três categorias intermediárias. A aglutinação das primeiras quatro categorias iniciais originou a primeira categoria intermediária “Integração do trabalho educativo de educação para o trabalho e as ações comunitárias”. O quadro 27 ilustra o processo de formação da categoria intermediária: Quadro 27 - Formação da primeira categoria intermediária resultante da Oficina 3

CATEGORIA INICIAL	PROPOSTAS ELABORADAS PELOS PARTICIPANTES
Trabalho educativo de educação profissional no campo	<i>Estimular a participação de todos os segmentos que o integram, contribuindo para a vivência na prática.</i>
Divulgação do trabalho educativo em eventos culturais	<i>Reuniões com pais e equipe escolar com o objetivo de divulgar a comunidade, o trabalho e a importância do Centro de Mãos Dadas.</i>
Busca de parceria com a comunidade e a família	<i>Garantir uma escola cidadã no campo, através de parcerias, em que todos se conscientizem de seu papel técnico e humano e da sua contribuição para as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dela. Construir calendário de reuniões</i>
Ações comunitárias	<i>Promover atividades (eventos e palestras) de cunho educativo, social e cultural para os pais e comunidade.</i>

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

O quadro 28 apresenta a segunda categoria intermediária, “Fundamentos do trabalho educativo como propostas concretas para transformação” resultante da aglutinação das cinco categorias iniciais.

Quadro 28 - Formação da segunda categoria intermediária resultante da Oficina 3

CATEGORIA INICIAL	PROPOSTAS ELABORADAS PELOS PARTICIPANTES
Encontros de formação continuada	<i>Valorizar todos os trabalhadores, em especial, os funcionários da escola, acompanhando o processo de formação continuada destes e suas condições de trabalho Realizar encontros de formação</i>
Gestão democrática	<i>Possibilitar a gestão democrática, envolvendo funcionários, professores, pais, alunos e comunidade</i>

Avaliação contínua	<i>Concentrar a atenção nas questões pedagógicas, atuando decisivamente na avaliação anual da proposta pedagógica do Centro. Avaliar o processo formativo realizado periodicamente.</i>
Currículo da escola do campo	<i>Refletir o currículo da escola do campo, de forma que o mesmo atenda às necessidades culturais e de vocação econômica de cada comunidade, onde está inserida.</i>

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

A aglutinação das três categorias iniciais originou a terceira categoria intermediária, intitulada “Desafios educacionais na gestão de espaços físicos”. O quadro 29 demonstra o processo de formação da categoria intermediária:

Quadro 29 - Formação da terceira categoria intermediária resultante da Oficina 3

CATEGORIA INICIAL	PROPOSTAS ELABORADAS PELOS PARTICIPANTES
Trabalhos envolvendo a pesquisa.	<i>Trabalhos envolvendo a pesquisa. Reservar momentos para estudo para aprofundamento teórico das temáticas a serem trabalhadas</i>
Reconhecimento profissional dos educadores sociais	<i>Lutar pelo reconhecimento profissional dos educadores, garantindo respeito aos funcionários do Centro de Mãos Dadas.</i>
Educação emancipadora no campo	<i>Pesquisar materiais e recursos que permitam metodologias diversificadas, que valorizem a identidade dos sujeitos do campo.</i>

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

As categoriais iniciais e intermediárias apresentadas anteriormente fizeram emergir a construção da categoria final. A constituição final é formada por uma categoria denominada “Organização dos espaços educativos e formativos da educação profissional no campo como possibilidade de emancipação humana”, a qual é explorada nesta seção. O quadro 30 explana a formação da categoria final.

Quadro 30 – Formação da categoria final resultante da Oficina 3

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
I- Integração do trabalho educativo de educação profissional no campo e as ações comunitárias	Organização dos espaços educativos e formativos da educação profissional no campo como possibilidade de emancipação humana
II- Fundamentos do trabalho como propostas concretas para transformação	
III- Organização do trabalho da educação profissional no campo e o reconhecimento cotidiano de educadores sociais	

Fonte: Categorização da pesquisadora, 2019.

A organização dos espaços educativos e formativos no Centro de Mãos Dadas de acordo com os participantes propiciam ao jovem o desenvolvimento de sua criatividade e suas potencialidades.

(J4) *Quero uma educação emancipadora que forme a criança e o jovem para criar um futuro, uma nova realidade no campo, voltada para os interesses da comunidade, do Centro de Mãos Dadas e dos trabalhadores tendo um ensino integrador, artístico e humano.*

Neste pensar, o Projeto Político Pedagógico é o eixo norteador para toda a ação educativa porque nele é que as finalidades políticas da escola são traçadas. O Projeto Político Pedagógico da instituição educacional é “[...] justamente a ferramenta, o instrumento, a mediação que propiciará a mudança.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 27).

Evidenciamos que a organização dos espaços educativos e formativos da educação profissional no campo deve ser planejada coletivamente pelos sujeitos educacionais e da comunidade, edificando uma perspectiva de educação para a emancipação humana, para o enfrentamento e transformação da educação que deseduca e do sistema socioeconômico que explora e oprime. Nesse sentido, Luiz Freitas enfatiza que:

Devemos combater ideológica e politicamente as propostas neoliberais e ‘tomar de assalto’ alguns instrumentos criados para tal. Nesse processo, não poderemos aceitar nem a conceituação nem o projeto político embutido nessas propostas e nesses instrumentos. [...] Não se pode recusar a descentralização do ensino, a democratização ou o aumento da participação da comunidade escolar na gestão da escola. Mas se pode tomar essa proposta de forma radical e reivindicar a escola para aqueles que a fazem – em especial para os alunos e professores. Talvez dessa forma consigamos, ao menos, acirrar a contradição entre educar/explorar. (FREITAS, 2008, p. 140)

Nesse entendimento, acreditamos que o Centro possa desenvolver um trabalho que assuma a construção de um projeto pedagógico, democrático e participativo, em que a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente. Assim, as propostas concretas para o trabalho educativo e formativo em espaços da educação pelo trabalho em território camponês são entendidas como ações necessárias para o alcance das intencionalidades educativas e formativas e, assim, contribuam com a apropriação de conhecimentos que assegurem o direito à vida em plenitude.

6 A PROPOSTA EDUCATIVA E FORMATIVA DO CENTRO EDUCATIVO: UMA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA

Neste capítulo pretendemos apresentar de forma sucinta as principais ações que nortearam o desenvolvimento da investigação como um todo e que possibilitou a construção do produto intitulado “Construindo uma proposta formativa: de mão em mão ensinando no campo com os fios, a palha e o barro”.

A construção de uma proposta formativa para uma organização não governamental em território camponês, torna-se relevante para o processo educativo dos sujeitos do campo, pois além de ser um documento que norteará as ações dos educadores sociais, materializará a identidade da instituição ao estabelecer as diretrizes básicas do trabalho educativo e pedagógico e suas interlocuções e articulações com as necessidades da comunidade.

O produto se originou a partir da imersão no trabalho educativo do Centro junto aos jovens, educadores sociais e gestora. A priori, tínhamos outras propostas, dentre elas a discussão dos projetos de vida da juventude em território camponês. No entanto, à medida que mergulhávamos na rotina e no cotidiano da instituição, a discussão sobre uma proposta formativa para esse espaço pedagógico não-formal se tornou mais emergente, pois havia um quadro de desânimo por parte dos atores do Centro por conta dos cortes orçamentários e também alguns estremecimentos quanto ao convênio com a Prefeitura de Parintins. Portanto, era urgente a discussão da proposta educativa e formativa do Centro e, principalmente, a retomada da sua relevância e importância para a comunidade.

Assim, as rodas de conversa contribuíram com a definição do produto educacional - **Construindo uma proposta educativa e formativa** - que foi construída por meio de três oficinas correspondendo aos momentos do planejamento participativo definido por Gandin (1994; 2001).

O produto educacional foi dividido em cinco partes:

- (1) Apresentação
- (2) Planejamento participativo e a educação do campo
- (3) Espaços não formais em educação para o trabalho no território camponês
- (4) Oficinas para construção da proposta formativa
- (5) Referências

A representação de sua interface inicial é apresentada na figura 6.

Figura 6 - Interface inicial do produto educacional



A “**Apresentação**” indica os objetivos do produto educacional e sua relação com a investigação oriunda da dissertação cujo objeto de estudo consistiu na educação para o trabalho em território camponês.

O segundo tópico “**Planejamento participativo e a educação do campo**”, em que apresentamos o modelo de planejamento participativo proposto por Gandin(1994, 2001). No modelo apresentado, todo processo de planejamento participativo tem por função transformar uma dada realidade e com a implementação é possível mudanças políticas, pedagógicas e administrativas na realidade escolar.

O terceiro tópico “**Espaços não formais em educação para o trabalho no território camponês**” refere-se ao trabalho educativo e formativo de espaços não formais de educação para o trabalho em território camponês em que destacamos o trabalho como princípio educativo para a Educação do e no Campo. Assim, defendemos o acesso, o compartilhamento e a socialização dos conhecimentos historicamente construídos para a população campesina. Ao mesmo tempo, consideramos que o trabalho educativo deve se fundamentar nos saberes da comunidade, reconhecendo e valorizando os conhecimentos dos sujeitos, instrumentalizando-os política e tecnicamente para atuação na sociedade em busca de assegurar os direitos fundamentais da humanidade.

O quarto tópico “**Oficinas para construção da proposta formativa**” apresenta a organização, funcionamento e procedimentos das oficinas de elaboração da proposta educativa e formativa para espaços não-formais de educação para o trabalho. Ao construir uma proposta educativa faz-se necessário uma metodologia que favoreça a participação coletiva. Assim, planejamos três oficinas para elaboração da proposta voltada para instituições educativas que desenvolvem atividades de educação para o trabalho.

A oficina 1 refere-se ao Marco Referencial: situacional- doutrinal- operativo- o ideal da instituição. A oficina foi dividida em duas etapas: a primeira realizada com os jovens e a segunda etapa com os educadores e a gestora. A proposta da oficina consiste no desenvolvimento das atividades voltadas para conhecer a realidade global da instituição de ensino.

A oficina 2 faz menção ao “Diagnóstico: comparação entre o ideal e o real” discute os fundamentos do trabalho educativo e formativo. Esta oficina foi dividida em duas etapas para apresentar aos participantes as concepções do trabalho.

A oficina 3 “Programação: propostas concretas para transformação “em que as atividades estão voltadas para elaboração de uma proposta de ação para o trabalho educativo e formativo da instituição de ensino.

Os princípios que sustentam a construção da proposta educativo-pedagógica, traz as proposições de Caldart (2002, 2012), Ribeiro (2009), Arroyo (2006), Gandin (1994) e Kramer (1997).

Após a conclusão das oficinas junto aos participantes do estudo, fizemos a apresentação e os procedimentos de avaliação do trabalho realizado com vistas a formatação final do produto educacional.

O questionário foi constituído pelas seguintes questões:

1. Você já havia participado da elaboração de proposta educativa?
Sim () Não()
2. Como você avalia a metodologia aplicada na elaboração da proposta?
Regular () Bom () Excelente ()
3. Os objetivos propostos nas oficinas para a elaboração da proposta educativa foram atingidos?
Sim () Não()
4. A proposta educativa assegura a autonomia e contribui com a definição da identidade da instituição de educação não-formal em território camponês?
Sim () Não()
5. Como você descreve sua participação na elaboração de uma proposta educativa para a formação dos jovens trabalhadores em território camponês?
6. Sugestões de aperfeiçoamento da proposta educativa

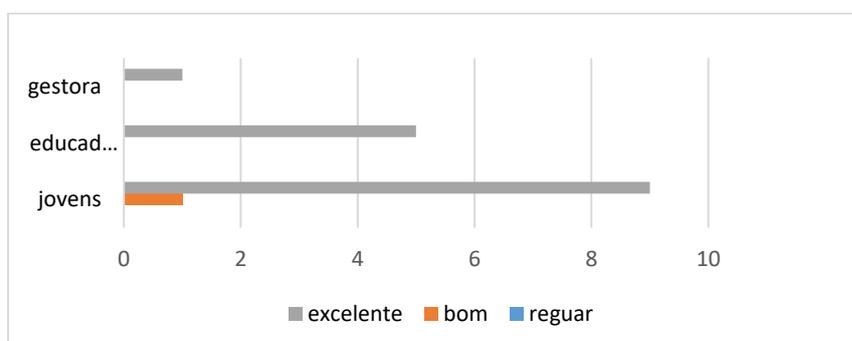
Para realizar a avaliação do produto educacional, foi realizada uma pesquisa com os 10 jovens, 05 educadores sociais e a gestora que participaram efetivamente da construção da Proposta Educativa. Foi elaborado um questionário composto de quatro questões com perguntas fechadas e 1 questão com pergunta aberta.

As questões realizadas tinham o objetivo de saber sobre a participação na elaboração da proposta. Além disso o questionário contava com perguntas ligadas as oficinas para construção do produto, assim houve possibilidade de os respondentes darem sugestões na proposta. As respostas das questões objetivas foram apresentadas em gráficos simples expressando o resultado em percentuais. A questão aberta foi analisada em forma de relato, obedecendo sempre o critério da impessoalidade e originalidade das respostas.

A primeira pergunta procurou saber sobre o envolvimento dos participantes em elaboração de outras propostas pedagógicas. As respostas permitiram a constatação de que nenhum participante da pesquisa havia se envolvido na discussão ou debate sobre uma proposta educativa e formativa. Isso demonstra a necessidade de fomentar nas instituições educacionais, principalmente as que atuam na educação não-formal a construção de projetos educativos que definam as suas intencionalidades educativas.

No Gráfico 1 apresentamos a segunda pergunta que trata da avaliação da metodologia de elaboração (três oficinas previamente agendadas). Dos dez jovens respondentes, 9 avaliam como excelente e 1 avalia como bom. Os cinco educadores sociais avaliam como excelente a metodologia aplicada. E a gestora avaliou como excelente.

Gráfico 1 - Avaliação das oficinas como metodologia de construção da proposta formativa



Fonte: Questionário aos participantes sistematizados pela pesquisadora, 2019.

Na terceira questão perguntamos se os objetivos propostos nas oficinas para a elaboração da proposta educativa foram alcançados. Os participantes responderam afirmativamente, demonstrando que todos tinham ciência do processo de construção e que sua participação foi fundamental para a tessitura da proposta.

Com relação à quarta questão “A proposta educativa assegura a autonomia e contribuir com a definição da identidade da instituição de educação não-formal em território camponês?”, todos concordaram e explicitaram a importância de uma proposta que indique as diretrizes e os caminhos por onde devem trilhar os processos educativos.

Na quinta questão foi elaborada de maneira aberta, houve a pretensão de saber a descrição da participação na elaboração de uma proposta educativa para a formação dos jovens trabalhadores em território camponês. Analisando os resultados, na questão aberta, os respondentes puderam expressar a sua opinião de forma mais livre e os resultados foram muito interessantes.

A descrição dos jovens em relação ao questionamento foi de suma importância para avaliação do produto. Nas respostas ficou evidenciado que a participação possibilita contribuir com a construção da identidade da instituição, de tal forma que caracterizará uma escola única, focada no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e levando um bom retorno para a comunidade a qual se encontra inserida, além de favorecer uma relação amigavelmente entre seus participantes, que inclui corpo docente, discentes e comunidade local.

Durante as oficinas constatamos, por meio da participação dos jovens nos momentos de interlocução, o respeito as diferenças de ideias e de opiniões. A experiência de participar na elaboração da proposta educativa tornou-se um momento primordial e inesquecível.

Por sua vez, os educadores e a gestora enfatizaram que a participação nas oficinas contribuiu para a vivência do trabalho coletivo focado nas responsabilidades pessoais e coletivas para alcançar os objetivos estabelecidos. Como se pôde comprovar via leitura dos relatos no questionário, de uma forma geral, os participantes defendem que participar das oficinas para elaboração da proposta educativa viabilizou a harmonia as diferenças entre os agentes educacionais e fazendo valer o que é melhor para todos.

Solicitamos aos respondentes que fizessem algumas sugestões a respeito do produto educacional com vistas a sua melhoria. Os relatos foram importantes para

identificar algumas necessidades na realidade educacional, assim, poderá ser ajustado e melhorado em futuras versões.

É importante destacar que as avaliações apresentadas pelos jovens, educadores e a gestora não simbolizam uma generalização de opiniões sobre o Produto Educacional. No entanto, representam um panorama que pela experiência da construção da proposta educativa remete a características que podem embasar as atividades artesanais com o intuito de contribuir com a formação dos jovens trabalhadores em território camponês.

A aprovação do produto educacional foi maior do que se esperava. Todos gostaram muito da iniciativa e da possibilidade de ampliar seus conhecimentos por meio da construção coletiva da proposta educativa para o Centro Educativo De Mãos Dadas.

7 CONCLUSÕES

Ao longo do nosso estudo, objetivamos discutir o princípio do trabalho como princípio educativo na educação em território camponês, caracterizar o trabalho educativo e formativo de uma organização educacional de educação para o trabalho em território camponês e, por fim, construir um caminho para a elaboração de uma proposta educativa e formativa para uma organização não governamental de educação para o trabalho no contexto do campo.

Nessa perspectiva, buscamos nas rodas de conversa com os sujeitos educativos e nas oficinas algumas possibilidades de interlocução e de imersão no espaço não formal, com intuito de apreender e compreender as rotinas, os cotidianos e os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na educação em território camponês.

O trabalho como princípio educativo se incorporou às rodas e oficinas por meio das reflexões e dos diálogos, numa perspectiva de compartilhar os fundamentos da educação para o trabalho, buscando com isso ampliar as possibilidades educativas e formativas para os sujeitos do campo que não se reduzissem a mecanização das rotinas da atividade desenvolvida no Centro.

Constatamos que o Centro procura se articular com a base produtiva da comunidade e na interação com o ambiente natural, abrindo caminhos para potencializar a formação de jovens com vistas a assegurar a permanência na comunidade. Exemplo dessa interação é a reutilização de materiais recicláveis e a retirada do barro para a fabricação das panelas. Para ter acesso ao lugar de retirada do barro é preciso uma autorização, expondo a quantidade a ser retirada e o comprometimento com a conservação do meio ambiente.

O movimento de construção da proposta educativa e formativa consistia em um primeiro movimento de olhar para si e de reconhecer o potencial do Centro buscando identificar sua identidade educacional junto à comunidade. Portanto, envolveu primeiramente os profissionais que atuam no Centro que também são moradores da comunidade e os jovens e crianças como público-alvo principal do trabalho educativo. Esse primeiro movimento propiciou a identificação das ações educativas e de afirmação da memória e da identidade do Centro na comunidade.

Nesse sentido, consideramos que deve haver um segundo movimento que fomenta, por meio de processo dialógico, o envolvimento das pessoas da

comunidade, as lideranças locais e outras organizações existentes no território em que o Centro está localizado.

Outra constatação do estudo, é que se torna necessária a discussão sobre a educação do campo e educação para e pelo trabalho. Esta discussão fundamentará o trabalho educativo e formativo no Centro de Mãos Dadas quanto a formação de jovens e crianças que participem ativamente de sua comunidade e se reconheçam como sujeitos e protagonistas da história, valorizando sua cultura e buscando as melhorias da comunidade que vive.

As discussões com os participantes indicaram a defesa por um Centro que desenvolva a formação humana e constitua sua prática educativa fundamentada no trabalho, ou seja, um espaço que propicie acesso aos conhecimentos que possam levar o jovem trabalhador a sua emancipação.

No que concerne à participação das instituições educacionais, de forma mais específica o IFAM, o estudo chamou atenção quanto a possíveis parcerias com os trabalhadores do campo em Parintins com vistas a garantir o acesso à rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade, à pesquisa e aos processos de produção e divulgação do conhecimento. Consideramos que estas parcerias possibilitarão aos sujeitos do campo participar dos espaços, projetos e propostas sociais em meio ao cenário complexo da sociedade contemporânea.

Durante o desenvolvimento da pesquisa as dificuldades foram variadas. Como moradora de uma comunidade vizinha ao Mocambo, localizado no Município de Parintins, as idas e vindas eram sempre uma aventura: sol, chuva, lama, mas apesar da distância, é pertinente dizer que foi um processo de aprendizagem que demandou espaços sociais específicos para a concretização, tempo para que ideias fossem debatidas e analisadas, bem como, e principalmente, o esforço de todos os envolvidos para alcançar os resultados esperados.

Cada observação se constituía momento de riqueza quanto a compreensão da dinâmica do trabalho do Centro. A imersão no campo contribuiu na interação com os profissionais e jovens e crianças, facilitando a aproximação e o desenvolvimento da pesquisa. Durante a aplicação das oficinas, houve um momento de reflexão com os participantes sobre os desejos e os sonhos, manifestações do sentimento de pertencimento e carinho no desenvolvimento das atividades manuais e artesanais. Foram tantos relatos emocionantes que faziam renovar as forças para continuar a nossa aventura: a pesquisa.

Existia um interesse grandioso retornar ao local da pesquisa, pois havia um planejamento de exposição das fotos e dos relatos produzidos nas oficinas com shows musicais e apresentações de danças. Devido a pandemia o momento foi adiado, mas com o desejo e a esperança de amenizar a Covid19 para que brevemente o momento seja efetivado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mara Rita Oriolo de. **Roda de conversa na educação não formal: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2011.

AMAZONAS. PODER LEGISLATIVO. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS. **Lei nº 1707 de 01/11/1985** - Estabelece a divisão territorial do estado. Manaus: ALEAM, 1985.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra.** Tese de doutorado. Salvador: UFBA, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. Apresentação. *In:* SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação.** Brasília: Líber, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Referenciais para uma política nacional de educação do campo.** Brasília: MEC, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In:* KOLLING, E.J. et al. (orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Coleção Por uma Educação do Campo, 4. Brasília: Nacional, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, ano 3, n. 3, 2005.

COUTINHO, N. Paixão; ABREU, W. Ferreira de. Precariedade e fracasso escolar em turmas multisseriadas da escola São Francisco Xavier no município de Concórdia do Pará. *In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA*, 1., 2011, João Pessoa, PB. **Anais** [...] João Pessoa, PB, 2011.

DORNELES, Simone Bochi. A pedagogia da alternância como uma proposta de educação básica para as escolas do campo com base na politecnia. SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1.: 2012, Pelotas-RS. **Anais** [...]. Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas, 2012. Disponível:[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Santa%20Maria/GT%204/Regional_Santa_Maria_2013%20\(2\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Santa%20Maria/GT%204/Regional_Santa_Maria_2013%20(2).pdf). Acesso em 20 mai. 2019.

ELEUTÉRIO, Célia Maria Serrão. **O diálogo entre saberes primevos, acadêmicos e escolares**: potencializando a formação inicial de professores de química na Amazônia. Tese (Doutorado Ensino de Ciências e Matemática), Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Mato Grosso, Rede de Ensino de Ciências e Matemática. Cuiabá: UFMT, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. *In: PIMENTA, Selma G. (org.), Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 9. Ed. São Paulo: Papirus, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação Omnilateral. *In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos movimentos do campo cultural, social, político, religioso e governamental. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.81-95, jan./jun. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em março de 2019.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010a.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010b.

GOHN, Maria da Glória. **O Protagonismo da Sociedade Civil- Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

GRABOWSKI, Gabriel. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Gest%C3%A3o-e-planejamento-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-e-tecnol%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Conheça cidades e estados do Brasil**: Amazonas. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em maio 2020.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, V.7, 2008.

KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: UNB, 1999.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano 18, n. 60, dez. 1997.

LANDIM, L. **A Invenção das ONGs**: Do Serviço Invisível à Profissão Sem Nome. Tese de Doutorado apresentado ao PPGAS do Museu Nacional/ UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.

LAURINDO, Tânia Regina. **A educação pelo outro**: Lorelai, uma experiência de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARINHO, E. Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLINA, Mônica Castagma; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. *In*: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Saete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, mai./ago. 2009.

PEREIRA, Filadelfo. **Mocambo do Arari**: Minha origem, meu legado. Manaus: Edição do Autor, 2012.

RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e básica. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

SANTOS, Gilvan. Construtores do futuro. *In*: MST. **Cantares da Educação do Campo**. 1999. Disponível em: <http://mais.uol.com.br/view/3s719v96cbfa/construtores-do-futuro-040262D8C163E6>. Acesso em 04/12/2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 2003.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 464f.il., 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife: UFPE, 2009.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contexto e contradições**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Manaus, AM: UFAM, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do Campo em Parintins: desafios e possibilidades**. São Paulo: Scortecci, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

APÊNDICE A - Planejamento das rodas de conversa - educadores sociais

DATA: / /

HORÁRIO:

PARTICIPANTES: educadores sociais

QUANTITATIVO: 03 rodas

Tema: Centro de Mãos Dadas e sua articulação com a comunidade

1º MOMENTO:
Acolhida: terá como objetivo propiciar acolhimento, gerar entrosamento, e estimular a participação por meio das narrativas, e neste momento farei a introdução da discussão, utilizando vídeos, slides e dinâmicas
2º MOMENTO:
Apresentação da temática e início das discussões
<p>ROTEIRO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção dentro do processo educativo • Planejamento • Relação educadores sociais x jovens • Organização pedagógica • Avaliação
A palavra será aberta para a escuta sensível sobre a temática e recolher a visão sobre Fundamentos do trabalho pedagógico da educação na ONG “De Mãos Dadas” .
Para finalizar acontecerá avaliação do momento vivido.

APÊNDICE B - Planejamento das rodas de conversa - jovens

DATA:

HORÁRIO:

PARTICIPANTES: jovens 14 a 17 anos

Quantitativo: 03 rodas

Tema: Centro de Mãos Dadas e sua articulação com a comunidade

1º MOMENTO:
Acolhida: terá como objetivo propiciar acolhimento, gerar entrosamento, e estimular a participação por meio das narrativas, e neste momento farei a introdução da discussão, utilizando vídeos, slides e dinâmicas.
2º MOMENTO:
<p>Apresentação da temática e início das discussões</p> <p>ROTEIRO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que o Centro significa para mim? • O Centro me ajuda a entender o mundo? • Contribui para minha formação e para meus projetos de vida? • Qual a finalidade do Centro e dos cursos oferecidos? • Como você se sente no Centro? • Qual o papel dos educadores sociais/a neste processo? • Como é a vivência em território camponês?
<p>A palavra será aberta para a escuta sensível sobre a temática e recolher a visão sobre O trabalho educativo do Centro Educativo De Mãos Dadas</p> <p>Para finalizar acontecerá avaliação do momento vivido.</p>

APÊNDICE C - Planejamento das rodas de conversa- gestora e educadores sociais

DATA: / /

HORÁRIO:

PARTICIPANTES: GESTORA e EDUCADORES SOCIAIS

Quantitativo: 03 rodas

Tema: Centro de Mãos Dadas e sua articulação com a comunidade
1º MOMENTO:
Acolhida: terá como objetivo propiciar acolhimento, gerar entrosamento, e estimular a participação por meio das narrativas, e neste momento farei a introdução da discussão, utilizando vídeos, slides e dinâmicas de acordo com o roteiro das rodas.
2º MOMENTO:
Apresentação da temática e início das discussões ROTEIRO: <ul style="list-style-type: none"> • Relação com a comunidade • Currículo para a Educação no Campo. • Processos avaliativos • Concepções pedagógicas
A palavra será aberta para a escuta sensível sobre a temática e recolher a visão sobre O trabalho formativo do Centro Educativo De Mãos Dadas Para finalizar acontecerá avaliação do momento vivido.

APÊNDICE D - Planejamento das Oficinas

PLANEJAMENTO DAS OFICINAS



OFICINA 1: Marco referencial: situacional, doutrinal e operativo - o ideal da instituição.
OBJETIVO: Conhecer a realidade global do centro de Mãos Dadas
PARTICIPANTES: 05 educadores sociais, 10 jovens e a gestora do Centro “De Mãos Dadas”.
DATA: 22/10/2019
PROCEDIMENTOS DE TRABALHO
<p>(a) PARTICIPANTES: Jovens</p> <p><u>1ª Atividade:</u> Apresentação da História da Fada</p> <p><u>2ª atividade:</u> Percepção do grupo em torno da realidade geral. Discussão com base nas questões integradoras.</p> <p>SITUACIONAL: Como compreendemos o mundo atual? Como percebemos a comunidade em que está inserida a nossa instituição? Qual a concepção de homem e sociedade?</p> <p>DOUTRINAL: Que tipo de sociedade queremos construir? Que cidadão nossa escola deseja formar? Que finalidade queremos para nossa instituição? Nossa instituição é redentora, reprodutora ou transformadora? Que fundamentos são importantes para a elaboração de uma proposta pedagógica?</p> <p>OPERATIVO: O que pretendemos alcançar nesse contexto? Como deve ser nossa ação(globalmente) para buscar o que pretendemos? Que finalidade de funções terá nossa instituição nesse mundo humano? Como trabalharemos? Que enfoque daremos ao nosso trabalho?</p> <p><u>3ª Atividade:</u> Distribuir as flores para os registros sobre qual o tipo de mundo, de homem e Centro Educativo Desejamos</p> <p><u>4ª atividade:</u> avaliação das atividades - diálogo</p> <p><u>5ª atividade:</u> encerramento - músicas</p>
<p>(b) PARTICIPANTES: Educadores sociais e a gestora</p> <p><u>1ª atividade:</u> Apresentação da História da fada</p> <p><u>2ª atividade:</u> Percepção do grupo em torno da realidade geral. Discussão com base nas questões integradoras.</p> <p>SITUACIONAL: Como compreendemos o mundo atual? Como percebemos a comunidade em que está inserida a nossa instituição? Qual a concepção de homem e sociedade?</p> <p>DOUTRINAL: Que tipo de sociedade queremos construir? Que cidadão nossa escola deseja formar? Que finalidade queremos para nossa instituição? Nossa instituição é redentora, reprodutora ou transformadora? Que fundamentos são importantes para a elaboração de uma proposta pedagógica?</p> <p>OPERATIVO: O que pretendemos alcançar nesse contexto? Como deve ser nossa ação(globalmente) para buscar o que pretendemos? Que finalidade de funções terá</p>

nossa instituição nesse mundo humano? Como trabalharemos? Que enfoque daremos ao nosso trabalho?

- Distribuir as os desenhos das flores para os sujeitos como na história
- Pedir para os sujeitos escreverem 3(três desejos) Qual o tipo de mundo, de homem e Centro Educativo Desejamos?

OFICINA 2: Diagnóstico: comparação entre o ideal e o real.

OBJETIVO: Discutir os fundamentos do trabalho educativo e formativo do Centro “De Mãos Dadas”.

PARTICIPANTES: 05 educadores sociais, 10 jovens e a gestora do Centro “De Mãos Dadas”.

DATA: 29/10/2019

DURAÇÃO: 3h

PROCEDIMENTOS DE TRABALHO

1ª atividade: Apresentação da curta animada: **o trabalho como princípio educativo.**

2ª atividade: apresentação das concepções do trabalho (leituras de artigo).

3ª atividade: Questão para discussão:

- Como é a realidade global da instituição hoje?
- Que características (sociais, econômicas, culturais) tem a comunidade e a clientela a que a instituição atende?
- Quais as causas dos fracassos? Quais as coisas do sucesso?
- Que características tem a gestão da instituição?
- Como se dá a participação da comunidade na gestão da instituição?
- Que características tem o trabalho pedagógico desenvolvido?
- O que fundamenta o trabalho educativo e formativo do Centro de Mãos Dadas?
- Como é a organização e o planejamento pedagógico do Centro?
- Que processos e instrumentos de avaliação são utilizados?
- A que distância está nossa instituição do ideal que fazemos? O que aumenta essa distância? O que já existe que ajuda a diminuir essa distância?
- Até que ponto estamos contribuindo para que o mundo humano seja como pretendíamos que fosse?

4ª atividade: Após a discussão os participantes farão o registro de pontos-chave nas caixinhas da realidade sobre o que impede de alcançar o que desejamos e sonhamos/defendemos

5ª atividades: avaliação das atividades - Relato oral

OFICINA 3: Programação - propostas concretas para transformação.

OBJETIVO: Elaborar uma proposta de ação para o trabalho educativo e formativo do centro de Mãos Dadas.

PARTICIPANTES: 05 educadores sociais, 10 jovens e a gestora do Centro “De Mãos Dadas”.

DATA: 12/11/2019

DURAÇÃO: 3h

PROCEDIMENTOS DE TRABALHO

1ª atividade: projeção do vídeo: Projeto escolas inovadoras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RhWJAOe5Lgk>

2ª atividade: Após a projeção do vídeo os participantes farão o registro de pontos-chave: através do quadro de pregas.

METAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS
Encontros de Formação de Continuada		
Aquisição de materiais		
Reservar momentos para estudo para aprofundamento teórico das temáticas a serem trabalhadas		
Avaliar o processo formativo realizado periodicamente		
Construir calendário de reuniões		
Dia da Família no Centro		
Promover atividades (eventos e palestras) de cunho educativo, social e cultural para os pais e comunidade.		
Pesquisar materiais e recursos que permitam metodologias diversificadas		
Montagem da casinha da informática.		

3ª atividade: Elaboração dos fundamentos: processo ensino e aprendizagem, os procedimentos de avaliação, a organização pedagógica, concepções pedagógicas para o centro de Mãos Dadas.

4ª atividade: avaliação das atividades - relato oral

Dinâmica de encerramento.

Material Complementar

- (a) Texto: A relação entre trabalho, educação e movimentos sociais. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-relacao-entre-trabalho-educacao-e-movimentos-sociais>
- (b) Vídeo: Projeto escolas inovadoras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RhWJAOe5Lgk>. Acesso em: em 20/07/2019.
- (c) Vídeo: **O trabalho como princípio educativo**. Prof. Gaudêncio Frigotto. Duração: 9'46". Disponível em: <https://goo.gl/Z1bBZr> Acessado em: 01/06/2019.
- (d) Vídeo: Curta animado: **O trabalho como princípio educativo**

APÊNDICE E – Produto Educacional



AUTORAS:
Marlece Melo Fonseca
Deuzilene Marques Salazar

DIAGRAMAÇÃO:
Deuzilene Marques Salazar

REGISTROS FOTOGRÁFICOS:
Marlece Melo Fonseca

IMAGENS:
<https://br.freepik.com>

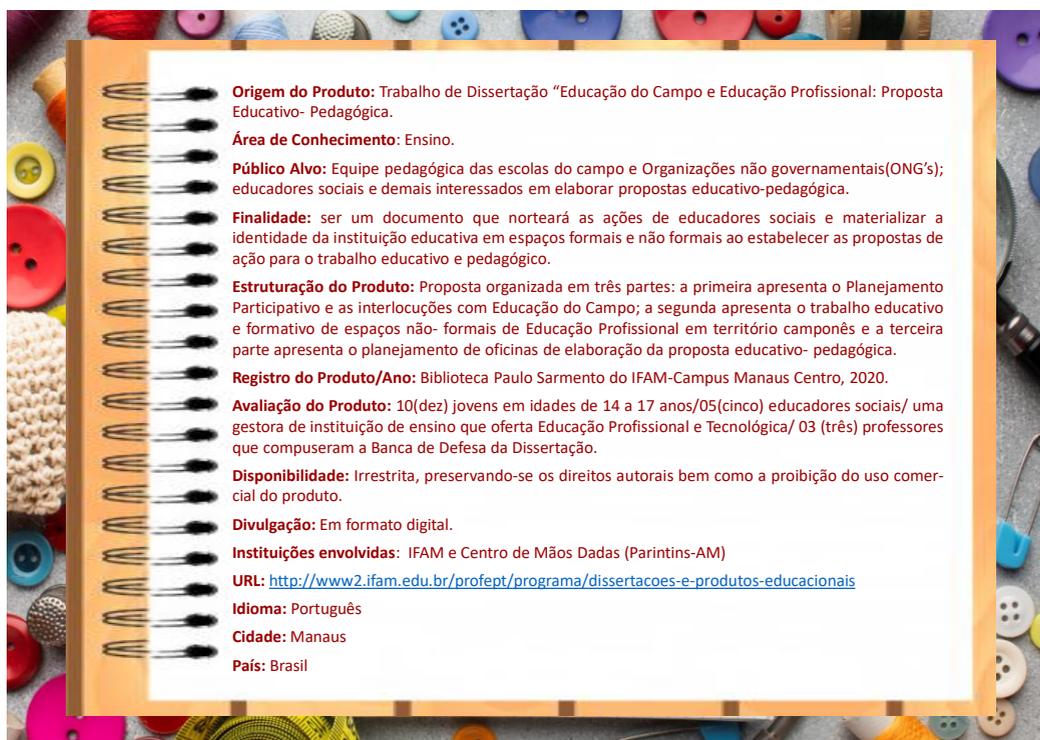
Biblioteca do IFAM- Campus Manaus Centro

F676c Fonseca, Marlece Melo.
Construindo uma proposta educativa e formativa: de mão em mão ensinando no campo com os fios, a palha e o barro. / Marlece Melo Fonseca, Deuzilene Marques Salazar. – Manaus, 2020.
37 p. : il. color.

Produto Educacional oriundo da Dissertação – De mãos dadas em território camponês tecendo uma proposta educativa e formativa para o trabalho. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2020.
ISBN 978-65-88247-09-9

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Proposta educativa e pedagógica. 3. Oficinas pedagógicas. I. Salazar, Deuzilene Marques. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 378.013





RESUMO

Este produto educacional resulta da dissertação intitulada “*De mãos dadas em território camponês tecendo uma proposta educativa e formativa para o trabalho*”. Tem como finalidade orientar e subsidiar a discussão de proposta educativa e formativa para e pelo trabalho em um espaço não-formal de educação em território camponês. A discussão da proposta intenciona identificar a identidade da instituição educativa e sua articulação com o território e a comunidade. O produto divide-se em quatro partes: A “Apresentação” indica os objetivos do produto educacional e sua relação com o estudo desenvolvido no mestrado. O segundo tópico “Planejamento participativo e a educação do campo” apresenta o modelo de planejamento participativo proposto por Gandin (1994, 2001). O terceiro tópico “Espaços não formais em educação para o trabalho no território camponês” refere-se ao trabalho educativo e formativo em espaços não formais de educação para o trabalho em território camponês. O quarto tópico “Oficinas para construção da proposta formativa” apresenta a organização, funcionamento e procedimentos das oficinas de elaboração da proposta educativa e formativa, planejada em três momentos: (a) Oficina 1 refere-se ao Marco Referencial: situacional- doutrinal- operativo- o ideal da instituição; (b) Oficina 2 faz menção ao “Diagnóstico: comparação entre o ideal e o real” discute os fundamentos do trabalho educativo e formativo. (c) Oficina 3 “Programação: propostas concretas para transformação “em que as atividades estão voltadas para elaboração de uma proposta de ação para o trabalho educativo e formativo da instituição de ensino. Os princípios que sustentam a construção da proposta educativo-pedagógica, traz as proposições de Caldart (2012), Arroyo (2006), Hage (2014) e Gandin (1994). Esperamos que esse material contribua com a construção e consolidação das instituições educacionais de educação para o trabalho em território camponês.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta educativa e pedagógica. Educação do campo. Trabalho como princípio educativo. Oficinas pedagógicas.



RESUMO

This educational product results from the dissertation entitled “*Hand in hand in peasant territory weaving an educational and training proposal for work*”. Its purpose is to guide and support the discussion of an educational and training proposal for and through work in a non-formal education space in peasant territory. The discussion of the proposal intends to identify the identity of the educational institution and its articulation with the territory and the community. The product is divided into four parts: The “Presentation” indicates the objectives of the educational product and its relationship with the study developed in the master's degree. The second topic “Participatory planning and field education” presents the participatory planning model proposed by Gandin (1994, 2001). The third topic “Non-formal spaces for education for work in the peasant territory” refers to educational and training work in non-formal spaces for education for work in the peasant territory. The fourth topic “Workshops for the construction of the training proposal” presents the organization, operation and procedures of the workshops for preparing the educational and training proposal, planned in three moments: (a) Workshop 1 refers to the Reference Framework: situational- doctrinal- operative - the ideal of the institution; (b) Workshop 2 mentions the “Diagnosis: comparison between the ideal and the real” discusses the fundamentals of educational and training work. (c) Workshop 3 “Programming: concrete proposals for transformation” in which the activities are aimed at developing an action proposal for the educational and training work of the educational institution. The principles that support the construction of the educational-pedagogical proposal, bring the propositions of Caldart (2012), Arroyo (2006), Hage (2014) and Gandin (1994). We hope that this material will contribute to the construction and consolidation of educational institutions for work in peasant territory.

KEYWORDS: Educational and pedagogical proposal. Rural education. Work as an educational principle. Pedagogical workshops.

Apresentação p. 07



Planejamento participativo e a educação do campo p. 08



**Espaços não formais em educação para o trabalho p. 14
no território camponês**



Oficinas para construção da proposta formativa p. 18

Sobre as autoras p. 34

Referências p. 35

APRESENTAÇÃO

O presente produto educacional é resultante de uma pesquisa aplicada em uma instituição de ensino em território camponês com o título “*Construindo uma proposta educativa de EPT: de mão em mão ensinando no campo com os fios, a palha e o barro*” e se constitui como uma construção coletiva desenvolvida na pesquisa intitulada “De mãos dadas em território camponês tecendo uma proposta educativa e formativa para o trabalho” no contexto no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

A proposta deste produto educacional é dirigida principalmente às instituições educativas que desenvolvem atividades de educação para e no mundo do trabalho em território camponês.

Os participantes foram convidados a participarem de oficinas para a construção coletiva da proposta pedagógica tornando-se relevante para o processo educativo dos sujeitos do campo, pois além de ser um documento que norteará as ações dos educadores sociais, materializará a identidade da instituição ao estabelecer as diretrizes básicas do trabalho educativo e pedagógico.

Esperamos que o material produzido possa oferecer suporte e condução para os que almejam a elaborar proposta pedagógica para a Educação Profissional de nível básico em território camponês que ensinam com os fios, a palha e o barro.



Planejamento participativo na educação do campo



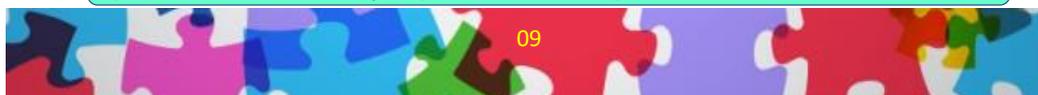
A Educação do Campo por ser um lugar de identidade e pertencimento assume uma concepção de sociedade, de mundo e de educação. Para Caldart (2012, p. 262), a educação do campo por tratar de práticas e lutas contra hegemônicas exige teoria e análise da realidade concreta, ou seja, a bandeira de luta que a constitui, reafirmando uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo.

Nesse contexto, a proposta pedagógica se constitui em um processo permanente de articular as intencionalidades e finalidades educativas, a definição do itinerário formativo, a verificação da infraestrutura e dos recursos didático-pedagógicos bem como delinea o processo de formação continuada da equipe educativa. A elaboração do planejamento participativo na organização educacional deve ser caracterizada por ações coletivas, envolvendo de forma objetiva todos os que dela fazem parte.



Conheça mais sobre proposta pedagógica pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=WVp2qC8HGAQ>

Vasconcelos(2016) propõe que sejam evidenciados os interesses da vida no campo, com propostas e estratégias específicas, levando em consideração aspectos cultural, social e político de cada educando.



Hage (2014, p. 1177) sugere que as instituições educacionais em território camponês devam transgredir aos modelos hegemônicos educacionais, ou seja, “construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com os sujeitos do campo” e isso implica, segundo o autor, em ouvi-los e “aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação” e, ao mesmo tempo, oportunizar o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquização dos conhecimentos.

Assim, planejamento participativo, enquanto ação organizativa corrobora com essa transgressão e, ao mesmo tempo, intenciona processos educativos e formativos que atuem na formação omnilateral e seja capaz de intervir na realidade para transformar os paradigmas sociais vigentes para uma sociedade mais fraterna e humana. A cultura, os saberes da experiência e a dinâmica do cotidiano dos sujeitos do campo devem ser tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para a organização da instituição e da produção de materiais didáticos.



Fonte: Marlece Fonseca, 2019

Práticas pedagógicas nas escolas localizadas no campo: realidade, potencialidades e fragilidades

<https://www.youtube.com/watch?v=ImQlegF3zS8>



Salomão Hage é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Na área de Educação, privilegia as seguintes temáticas: educação do campo, políticas educacionais, educação de jovens e adultos, currículo e formação de professores na Amazônia.

Segundo Arroyo (2004) um projeto de educação do campo tem que incluir uma visão mais rica do conhecimento e da cultura. É preciso que sejam incorporados os saberes do campo, que prepare o homem para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a realização plena como ser humano. Neste sentido, não se pode separar o tempo da cultura e tempo do conhecimento.

Sendo assim, é preciso que a escola do campo crie sua própria identidade, que quando olharmos para a proposta pedagógica possa ver o homem do campo identificado nela, para isso, é importante que a escola esteja mais aproximada da realidade na qual está inserida e mais preparada para dela participar efetivamente.

A realização do planejamento participativo exige um diálogo com os saberes de todos os envolvidos no processo educativo. As questões fundamentais para a consolidação de um processo de planejamento participativo são descritas no quadro 1, conforme indica Gandin (1994).



Miguel Arroyo tem Doutorado em Educação. É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo.

Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? de

Marlene Ribeiro disponível em

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a03.pdf>

Este artigo traz elementos para identificar os princípios de liberdade e emancipação que sustentam as experiências de trabalho-educação em Sistema de alternância realizadas pelos movimentos sociais populares rurais/do campo.

saiba mais

Quadro 1 - Questões fundamentais do planejamento e modelo básico de plano no planejamento participativo

Aspectos a considerar	Significado de cada parte	Modelo do Plano
A. Realidade global Existente	Diz como o grupo percebe a realidade global em seus problemas, desafios e esperanças	1.1 Marco situacional
B. Realidade global Desejada	Expressa utopia social o "para que direção nos movemos" do grupo Expõe as opções sobre o homem e sobre a sociedade e fundamenta essas opções em teoria	1.2 Marco doutrinal
C. Realidade desejada do campo e ação e da instituição (grupo ou movimento)	Expressa a utopia instrumental do grupo. Expõe as opções (em termos ideais) em relação ao campo de ação e à instituição (grupo ou movimento) e fundamenta essas opções em teoria	1.3 Marco operativo
Confronto entre C e D	Expressa o juízo que o grupo faz da sua realidade, em confronto com o ideal traçado para seu fazer. Deste julgamento (avaliação) ficam claras as necessidades da instituição.	2 Diagnóstico Necessidades
D. Realidade institucional existente	É a descrição da realidade. E da prática específicas da instituição (grupo ou movimento) que se está planejando.	(Não se inclui no plano, mas é necessário conhecê-las para elaborar o diagnóstico)
E. Proposta concreta para transformação da realidade institucional existente (para o tempo do plano)	Propõe: 1) ações; 2) comportamentos, atitudes; 3) normas e 4) rotina para modificar a realidade existente (da instituição, do campo de ação), diminuindo a diferença entre C e D e, como consequência, influndo na realidade global.	3 Programação 3.1 Objetivos 3.2 Políticas e estratégias 3.3 Determinações gerais 3.4 Atividades permanentes

Fonte: Gandin, 1994



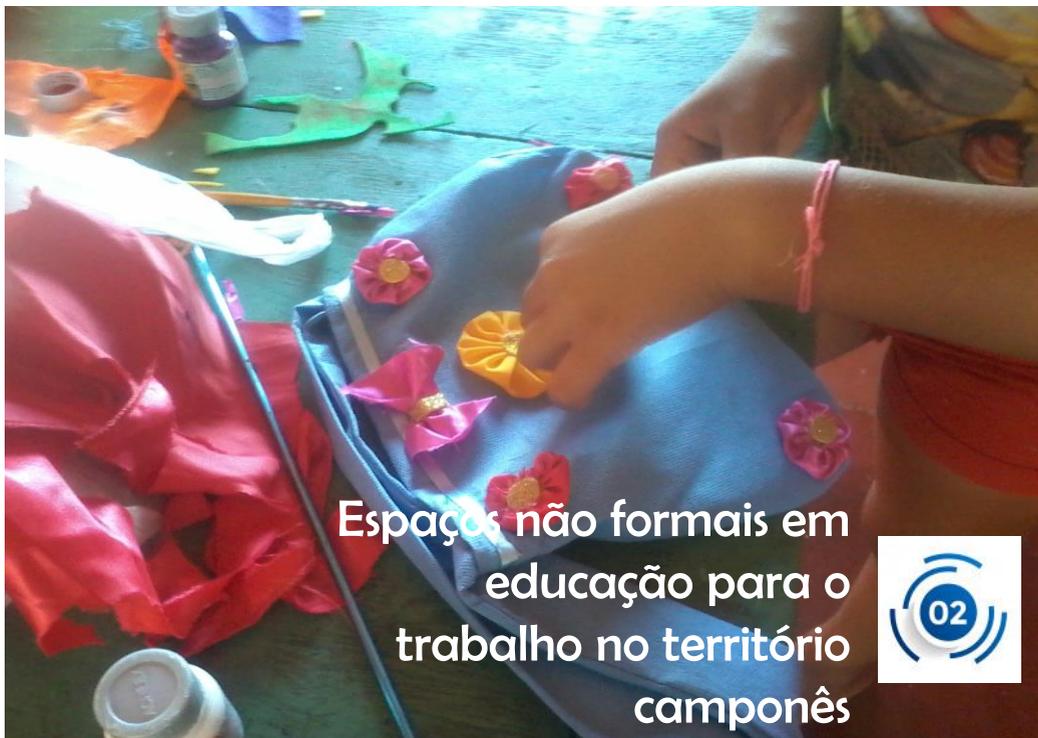
O planejamento participativo tem por objetivo a decisão coletiva das tarefas, adotando medidas e práticas educativas em conjunto, visando a melhoria da qualidade pedagógica e, ao mesmo tempo, contribuir com o fortalecimento do processo democrático por meio de uma participação efetiva dos atores envolvidos no processo formativo.

Diante disso, é preciso fomentar nas instituições educacionais o diálogo com as diversidades no território camponês e, principalmente, de acordo com Arroyo (2006) reconhecer o valor do homem e cidadão que reside no campo e possui uma cultura que lhe é própria, logo no campo deverão ser desenvolvidos processos educativos que devem priorizar as necessidades educativas do homem do campo.

Assim, a elaboração de uma proposta educativa e formativa para uma instituição em território camponês é complexo. Deve iniciar com um movimento da prática social da comunidade e ser entendido e assumido como compromisso de todos para a formação omnilateral dos sujeitos do campo com vistas a uma atuação política e compromissada com a vida e com a humanidade.



Educação na Amazônia -Desafios da Floresta
<https://www.youtube.com/watch?v=6HxEP8EhYlo&t=1s>



Espaços não formais em educação para o trabalho no território camponês



Espaços não formais em educação para o trabalho no território camponês



Para Gohn (2011) é possível compreender que o termo “espaço não-formal” tem sido utilizado atualmente por pesquisadores em Educação, educadores de diversas áreas do conhecimento para descrever lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas.

Ainda segundo a autora a educação não-formal contribui na construção da identidade coletiva do grupo bem como a colaboração no “desenvolvimento da autoestima e do empoderamento do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo” (GOHN, 2006, p.30).

Na educação não-formal, o aprendizado ocorre no decorrer do dia a dia, nos processos de compartilhamento das experiências, especialmente em espaços, lugares e ações coletivas e cotidianas (GOHN, 2006).



Dessa forma, a educação na sociedade contemporânea ocorre em diferentes e diversos lugares, seja na roça, na mata, os rios ou associações comunitárias etc. são lugares educativos que, às vezes, justamente por causa do contato diário, passam despercebidos, esquecidos no momento da elaboração dos planejamentos de ensino.



Maria da Glória Gohn tem doutorado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1983). Tem experiência na área de Sociologia, Educação e Políticas Sociais atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, participação social, educação não-formal, associativismo e cidadania.



Os espaços não-formais que atuam em território camponês devem possibilitar vínculos de pertença ao campo, para isso, faz-se necessário que os processos educativos contribuam com a formação de sujeitos que sejam capazes de atuar coletivamente na construção de espaço social de preservação da vida. Nesse sentido, a proposta educativa deve prever uma formação humana que possibilite a apropriação do conhecimento da humanidade buscando melhorias e condições de vida de forma ética e com responsabilidade social e ambiental.

Saviani (2003) afirma que toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. Nesse sentido, a educação é a promoção do homem que se estabelecerá através da dialética entre a atividade humana no mundo da cultura, por meio da atividade vital que é o trabalho.

A educação para e no trabalho em território camponês precisa assegurar a apropriação dos conhecimentos historicamente e reconhecido socialmente, respeitando os saberes, reconhecendo e valorizando os conhecimentos dos sujeitos, pois a educação camponesa na sociedade contemporânea deve assumir o compromisso de formação das pessoas para preparar um indivíduo para viver e participar de uma cultura que, reconhecida em seu local, possa construir e ampliar espaços.

Entendemos que os sujeitos que vivem no campo se constituem por uma diversidade de expressões e singularidades nos modos de pensar, sentir e agir, mas apresentam alguns aspectos similares ou comuns em busca de melhores condições de vida por meio de oportunidades de trabalho e renda que assegurem não somente a subsistência, mas, principalmente, qualidade de vida social com acesso aos bens e serviços.

Ramos (2010), por sua vez, destaca o trabalho, como práxis produtiva, fortemente vinculado à ciência e à tecnologia, esta última compreendida como aplicação da ciência à produção; bem como à cultura, considerada em seu sentido ampliando como uma construção humana que articula significados, símbolos, representações e comportamentos. Assim, os trabalhadores do campo reivindicam o modelo de produção camponesa, porque pressupõe muitas pessoas envolvidas na produção, um campo com estrutura para que todos vivam dignamente.

Percebemos que o processo da produção camponesa muitas vezes é entendido como uma dissociação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, separando a ciência, a tecnologia e a cultura. Portanto, promover ruptura com esse modelo formativo e incorporar o conceito de formação omnilateral na esteira de um projeto societário que, como defende Frigotto (2012, p. 267), “[...] libere o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista” e que desenvolva o pensamento que contribua com o posicionamento frente a realidade atual e a atuação na história.

O trabalho como princípio educativo

Nessa live, a professora Acácia Kuenzer discute o princípio educativo do trabalho como forma de superação da escola que temos, fundada na divisão entre funções intelectuais e instrumentais. Trata-se de uma proposta que parte da necessidade de reunificação da cultura e da produção, fundada no conceito de escola unitária como estrutura, conteúdo e método.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-lBmIY>



Oficinas para tessitura da proposta formativa



Tecendo a proposta formativa por meio de oficinas

Construir uma proposta educativa para o campesinato faz-se necessário uma metodologia que favoreça a participação coletiva. Assim, planejamos três oficinas para elaboração da proposta voltada para instituições educativas que desenvolvem atividades de Educação profissional de nível básico em território camponês.

Para a educadora Vera Maria Candau (1995) a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas.

Atualmente a palavra oficina é usada em qualquer situação que os sujeitos façam trabalhos coletivamente. Por essa razão Mütschele e Gonsales Filho (1995) nos alertam que sendo bem planejada poderá ser uma relevante estratégia de ação pedagógica para problematizar as condições materiais de existência humana.

Nas oficinas foram apresentadas temáticas criando situação de diálogo por meio das análises do contexto histórico, social e cultural da comunidade possibilitando a troca de saberes e experiências.

Vieira (1993) pontua que organizar uma oficina é duplo desafio. Supõe que cada participante, seja jovem, criança ou adulto, assume o papel de quem aprende para mudar. Além desta ação, é preciso que o coordenador esteja com eles, aprendendo, mudando, enfim, sendo mais um protagonista no ato de aprender ou ensinar.



Leia o artigo:
"Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência" das autoras Neires Maria Soldatelli Paviani e Niura Maria Fontana
<file:///C:/Users/401549/Downloads/16-60-1-PB.pdf>

OFICINA

- 1** Marco referencial: o ideal da instituição
OBJETIVO: Conhecer a realidade global da instituição de ensino
TEMPO ESTIMADO: 2 horas.
- 2** Diagnóstico: comparação entre o ideal e o real
OBJETIVO: Discutir os fundamentos do trabalho educativo e formativo.
TEMPO ESTIMADO: 3 horas
- 3** Programação- propostas concretas para transformação
OBJETIVO: Elaborar uma proposta de ação para o trabalho educativo e formativo da instituição de ensino.
TEMPO ESTIMADO: 4 horas

20

OFICINA 1:

Marco referencial: o ideal da instituição

1ª ETAPA

A construção do marco referencial é um dos momentos mais relevantes na construção da proposta formativa, pois é nessa etapa que retomamos a missão institucional, os princípios e fundamentos que norteiam e nortearão o trabalho educativo. Para o processo de elaboração, o mediador assume função relevante na dinâmica, pois ele deve proporcionar um ambiente e espaço acolhedor no qual todos se sintam a vontade em querer compartilhar e dialogar.

MOMENTO DE ACOLHIDA

DURAÇÃO: 10 minutos

Inicialmente pode ser realizado um momento com o objetivo de propiciar acolhimento, gerar entrosamento, e estimular a participação através da dinâmica denominado “O grande desafio” (disponível em <https://criartes.webnode.com.br/products/din%C3%A2mica%20do%20desafio/>) em que os envolvidos têm a oportunidade de perder o medo de novas situações.

Esse momento pode ser modificado de acordo com o a intenção do mediador e o grupo envolvido.

21

1ª Atividade

DURAÇÃO: 30 minutos

Realizar a leitura dramatizada da **História da Fada das Flores-** disponível em <https://contosdeninar.wordpress.com/2011/02/18/a-fadinha-das-flores/> para que de alguma forma os integrantes possam fazer uma interlocução com a realidade das atividades técnicas da instituição. A leitura pode ser realizada em círculos como mostra as figuras:



Após a leitura aos participantes podem compartilhar seus pontos de vistas em relação a realidade da instituição de ensino. Nesse momento são compartilhadas as experiências vivenciadas e as interlocuções com a história no sentido de despertar a participação nos atividades ofertadas pela instituição.

Dica!

Para a discussão sobre trabalho e educação, leitura do artigo “*Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*” de Derneval Saviani disponível no link <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> .

2ª Atividade



Uma das primeiras atividades pode ser a exibição do vídeo “*Projeto escolas inovadoras*” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RhWJA0e5Lgk>) em que desenvolvem atividades e projetos que proporcionam a criatividade, habilidade de construir algo com a próprias mãos e a formação voltada para habilitar a construir o projeto de vida pessoal, profissional e social, ou seja, uma formação integral.

Após o vídeo para percepção do grupo em torno da realidade geral é interessante discutir com base nas questões integradoras:

- a) **SITUACIONAL:** Qual a concepção de homem e sociedade?
- b) **DOCTRINAL:** Nossa instituição é redentora, reprodutora ou transformadora? Que fundamentos são importantes para a elaboração de uma proposta pedagógica?
- c) **OPERATIVO:** O que pretendemos alcançar nesse contexto educativo? Como deve ser nossa ação(globalmente) para buscar o que pretendemos?



1ª ETAPA

3ª Atividade

DURAÇÃO: 20 minutos

Após as discussões, o momento é propício para distribuir as FLORES confeccionadas em material emborrachado ou cartolina para o REGISTROS com títulos sobre:



Qual o tipo de mundo, de homem e instituição de ensino desejamos?



24

2ª ETAPA

TEMPO ESTIMADO: 2 horas.

1ª Atividade

DURAÇÃO: 20 minutos

Momento de Acolhida: convidar os participantes para a dinâmica “a caixa preta” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yUR847jbQ84>). A atividade consiste em que os envolvidos têm a oportunidade de perder o medo do desconhecido e novas situações.

2ª Atividade

DURAÇÃO: 50 a 60 minutos

*Os participantes podem ser organizados em uma **RODA DE CONVERSA** para percepção do grupo em torno da realidade global. Discussão com base nas questões integradoras.*

SITUACIONAL

- Como percebemos a comunidade em que está inserida a nossa instituição?
- Qual a concepção de homem e sociedade?

DOCTRINAL

- Que tipo de sociedade queremos construir?
- Que cidadão nossa escola deseja formar?
- Que finalidade queremos para nossa instituição?
- Que fundamentos são importantes para a elaboração de uma proposta pedagógica?

OPERATIVO

- Como deve ser nossa ação(globalmente) para buscar o que pretendemos?
- Que finalidade de funções terá nossa instituição nesse mundo humano?
- Como trabalharemos?
- Que enfoque daremos ao nosso trabalho?

25

2ª ETAPA

3ª Atividade

DURAÇÃO: 40 minutos

Ao término das discussões o(a) mediador(a) da oficina poderá distribuir aos participantes as estrelas confeccionadas em E.V.A para o REGISTRO sobre qual o tipo de mundo, de homem e Centro Educativo Desejamos.



Importante!

É importante registrar ou anotar as informações obtidas nos processos dialógicos para futuras sistematizações da proposta formativa.

26

OFICINA 2:

Diagnóstico: comparação entre o ideal e o real



OBJETIVO:

Discutir os fundamentos do trabalho educativo e formativo.

TEMPO ESTIMADO:

3 (três) horas

27

1ª Atividade

DURAÇÃO: 30 minutos

Projeção de vídeo: Curta animado: *Reflexões sobre educação e trabalho*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E>

Após a projeção, há possibilidade de abrir o espaço para que os participantes relatem sobre o entendimento sobre as proposições do vídeo e apresentarem questões do trabalho desenvolvido na instituição de ensino.

2ª Atividade

DURAÇÃO: 50 minutos

O momento é oportuno para apresentação das concepções do trabalho em Lukács. Distribuir o artigo *“Uma breve discussão sobre o pensamento de Lukács para uma educação emancipatória”* disponível em <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1705/25>.

Após a leitura os participantes podem identificar pontos relevantes nos artigos para refletir e comparar com o trabalho desenvolvido na instituição de ensino com os fundamentos de György Lukács e produzir cartazes envolvendo as comparações.



Esse momento da oficina é fundamental para a escolha dos fundamentos do trabalho educativo e pedagógico e as concepções de trabalho. Então, Fica a critério se preferir modificar o autor.

3ª Atividade

DURAÇÃO: 60 minutos

Com os participantes organizados em círculo, podem discutir e refletir sobre as questões:

- Como é a realidade global da instituição hoje?
- Que características (sociais, econômicas, culturais) tem a comunidade e a clientela a que a instituição atende?
- Que características tem a gestão da instituição?
- Como se dá a participação da comunidade na gestão da instituição?
- O que fundamenta o trabalho educativo e formativo do Centro de Mãos Dadas?
- Como é a organização e o planejamento pedagógico do Centro?
- Que processos e instrumentos de avaliação são utilizados?
- A que distância está nossa instituição do ideal que fazemos? O que aumenta essa distância? O que já existe que ajuda a diminuir essa distância?



Durante o debate podem surgir questões relevantes sobre os fundamentos do trabalho educativo e formativo, por isso, torna-se necessário fazer as anotações para posteriormente organizar dos dados.

DURAÇÃO: 40 minutos

Após a discussão das questões, o mediador pode distribuir pedaços de papéis ou fichas para que os participantes relatem sobre o trabalho educativo e formativo: os sonhos, as potencialidades colocar na caixinha do IDEAL. Os problemas e desafios, na caixinha do REAL.



OFICINA 3:

Programação- propostas concretas para transformação

OBJETIVO: Elaborar uma proposta de ação para o trabalho educativo e formativo da instituição de ensino.

TEMPO ESTIMADO: 4 horas



1ª atividade

DURAÇÃO: 30 minutos

- Projeção do vídeo “Escolas Transformadoras Profº Waldir Garcia”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=z14g0jszNdk>.
- Os participantes são convidados a relatar sobre o vídeo assistido e o entendimento da maneira como as escolas transformadoras ensinam.



2ª atividade

DURAÇÃO: 120 minutos

- Após a projeção do vídeo os participantes são envolvidos para elaboração da proposta de ação. O planejamento de ação transformadora pode ser realizado através de fichas ou quadro de pregas.
- É interessante oferecer um tempo para que os participantes dialoguem e definirem as ações, em virtude da análise dos dados das oficinas anteriores.
- Após as discussões e registros os participantes podem compartilhar o resultado, fazendo a exposição em slides.

32

3ª atividade

DURAÇÃO: 50 minutos

- Para validação da proposta é importante realizar a leitura das ações elaborada pelos participantes para fazer os ajustes.

4ª atividade

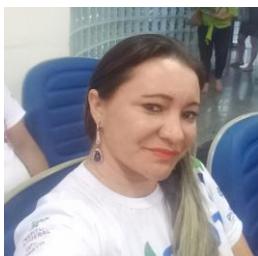
DURAÇÃO: 10 minutos

- O encerramento é realizado com a visita em torno da instituição de ensino e uma demonstração das atividades técnicas que realiza e uma avaliação através de um questionário com os participantes da oficina para validação da proposta



33

As autoras



Marlece Melo Fonseca

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica. Especialista em Educação do Campo. Graduada em Normal Superior com Habilitação em Pedagogia. Professora da rede Estadual e Municipal de Educação de Parintins. Lotada na Escola Estadual Caburi desde de 2010 para atuar no programa Projovem Campo Saberes da Terra. Atualmente leciona as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática para as séries iniciais.. Desenvolve projetos dentro da linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Deuzilene Marques Salazar

Doutora em Educação pelo PPGE/UFAM (2017). Possui Licenciatura em Pedagogia. Mestre e Doutora em pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM (2007). Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM desde 2010. Atua no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica desde agosto/2017. Desenvolve estudos e pesquisas sobre a Educação Profissional e Tecnológica.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. Apresentação. In: SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.J. et al. (orgs). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Coleção Por uma Educação do Campo, 4. Brasília: Nacional, 2002.
- CANDAUI, Vera Maria. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação Omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos movimentos do campo cultural, social, político, religioso e governamental. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- GOHN, Maria da Glória. **O Protagonismo da Sociedade Civil- Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

REFERÊNCIAS

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano 18, n. 60, dez. 1997.

MÜTSCHLE, M. S.; GONSALES FILHO, J. **Oficinas Pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 2003.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do Campo em Parintins: desafios e possibilidades**. São Paulo: Scortecci, 2016.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VIEIRA, E. Por Que Oficinas Pedagógicas?, **Educação / PUC**, Porto Alegre, ano 16, n. 24, 1993.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: construção de uma proposta educativo-pedagógica

Pesquisador: MARLECE MELO FONSECA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 14888619.0.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.399.134

Apresentação do Projeto:

O Projeto "Educação do Campo e Educação Profissional: construção de uma proposta educativo-pedagógica" possui relevância social, pois tem como objetivo analisar as possibilidades de inserção de experiências inovadoras que contribuam para resolver problemas sociais para a Educação do Campo no Município de Parintins.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão definidos de acordo com a temática a ser desenvolvida durante a pesquisa, que propõe a construção de uma proposta pedagógica de educação profissional de nível básico para a educação no/do campo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tanto os riscos quanto os benefícios estão definidos de maneira apropriada no arquivo de Informações básicas do Projeto e também no TCLE. Não constam no Projeto detalhado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância social mas sua viabilidade de execução pode ser comprometida devido ao seu orçamento indicar a necessidade de aporte financeiro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Todos os TCLEs estão em forma de convite e contém os itens: título e objetivo da pesquisa. Dados do pesquisador responsável. A descrição dos riscos e benefícios envolvidos consta, de

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédido da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0060

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Continuação do Parecer: 3.399.134

maneira clara e objetiva. Também consta o telefone, endereço e email do CEP.

- Consta a assinatura e carimbo do gestor responsável pela instituição IFAM-CMC na Folha de rosto e consta a assinatura e carimbo da Inspetora da instituição CENTRO EDUCATIVO na Carta de Anuência.
- O Cronograma de Execução e o Orçamento financeiro também são apresentados e detalhados.
- Não foi indicada a aplicação de questionários mas O diário de itinerância com rodas de conversas como instrumento metodológico a ser utilizado na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto em condições de desenvolvimento.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado acompanha o parecer da relatoria.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1345778.pdf	17/05/2019 15:55:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.docx	15/05/2019 14:11:06	MARLECE MELO FONSECA	Aceito
Outros	CARTEDEANUENCIA.jpg	15/05/2019 11:54:36	MARLECE MELO FONSECA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.PDF	15/05/2019 11:47:22	MARLECE MELO FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE4.docx	15/05/2019 10:53:39	MARLECE MELO FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3.doc	15/05/2019 10:52:14	MARLECE MELO FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.docx	15/05/2019 10:51:37	MARLECE MELO FONSECA	Aceito
Projeto Detalhado	ProjetoDetalhado.docx	15/05/2019	MARLECE MELO	Aceito

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédido da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0060

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS



Continuação do Parecer: 3.399.134

/ Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	10:42:38	FONSECA	Aceito
----------------------------	-----------------------	----------	---------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 18 de Junho de 2019

Assinado por:
ANA CLAUDIA RIBEIRO DE SOUZA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0060

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br