

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**DAIANE CENACHI BARCELOS**

**TEMAS GERADORES E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) NA LICENCIATURA  
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFRV: DESAFIOS NA  
CONSTRUÇÃO DE INÉDITOS VIÁVEIS**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS**

**2024**

**DAIANE CENACHI BARCELOS**

**TEMAS GERADORES E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) NA LICENCIATURA  
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFV: DESAFIOS NA  
CONSTRUÇÃO DE INÉDITOS VIÁVEIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Valter Machado da Fonseca

Coorientadora: Sara Ferreira de Almeida.

**VIÇOSA - MINAS GERAIS**

**2024**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

B242t  
2024

Barcelos, Daiane Cenachi, 1999-

Temas geradores e formação de educadores(as) na licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV: desafios na construção de inéditos viáveis / Daiane Cenachi Barcelos. – Viçosa, MG, 2024.

1 dissertação eletrônica (141 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Orientador: Valter Machado da Fonseca.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2024.

Referências bibliográficas: f. 100-105.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.543>

Modo de acesso: World Wide Web.

I. Educação do Campo - Estudo e ensino (Superior) - Programas de atividades. 2. Educação popular. 3. Pedagogia da alternância. 4. Professores de educação do campo - Formação. I. Fonseca, Valter Machado da, 1957-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370.91734


**DAIANE CENACHI BARCELOS**

**TEMAS GERADORES E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFV: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE INÉDITOS VIÁVEIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 25 de junho de 2024

Assentimento:

Documento assinado digitalmente  
 **DAIANE CENACHI BARCELOS**  
Data: 03/09/2024 18:52:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Daiane Cenachi Barcelos**  
Autora

Documento assinado digitalmente  
 **VALTER MACHADO DA FONSECA**  
Data: 04/09/2024 13:07:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Valter Machado da Fonseca**  
Orientador

*Aos povos do campo e aos(as) educadores(as) que  
lutam e resistem em busca dos inéditos viáveis....*

## **AGRADECIMENTOS**

---

Os agradecimentos que trago aqui expressam toda minha gratidão a todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente nesta pesquisa iniciada em 2018. As conversas, os encontros, as discussões foram de extrema importância para minha formação humana e profissional. Acredito que esses momentos tenham contribuído com os(as) colaboradores(as) que também se dedicaram em construir um curso horizontal, crítico e libertador. À Deus, agradeço por me permitir estar concluindo mais uma etapa em minha andariagem no mundo.

Agradeço à minha mãe Maria, ao meu pai Francisco e ao meu irmão Douglas por não me deixarem desistir dos meus sonhos e por todo apoio concedido neste percurso. Por acreditarem no potencial da educação nas nossas vidas. Por fazer do impossível o possível. Aproveito este momento para parabenizar Douglas, que ao mesmo tempo que finalizo o mestrado, ele está se formando na Licenciatura em Educação do Campo na UFV, meu maior orgulho! Voe longe nem, e conte sempre comigo...

Agradeço imensamente ao professor Valter Machado da Fonseca pela oportunidade, pela paciência e orientação na pesquisa. Os ensinamentos e as reflexões proporcionadas caminharão comigo ao longo da vida, gratidão professor.

Agradeço à professora Sara Ferreira de Almeida pelos anos que caminhamos juntas nas pesquisas. Pela amizade, conselhos, orientações e paciência. Gratidão imensa em poder compartilhar meu processo formativo com você. Muito obrigada!

Um agradecimento especial à professora Fabiana Rodrigues de Souza, que tive a honra de ter na banca desde a fase do projeto. Gratidão Fabi, por todas as contribuições, conversas, dicas e motivação durante esse processo. Espero revê-la em breve!

Agradeço ao professor Márcio Gomes da Silva, que além de compor a banca, esteve presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa, colaborando nas discussões e na construção/produção do conhecimento coletivo na Licena. Muito obrigada Márcio, por todas as conversas e pela parceria ao longo destes anos!

Agradeço aos(as) estudantes, aos(as) docentes e egressos(as) da Licena que contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa, bem como, pela confiança, pelo respeito, pela seriedade e pelo empenho em nos ajudar a fortalecer o nosso curso. Agradeço a coordenação da Licena por todo apoio necessário no desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço as minhas colegas de Mestrado, por compartilharem momentos tristes e alegres comigo ao longo destes dois anos. Pelos cafés, pelas palavras de acolhimento nas horas de desespero. Aproveito para agradecer aos(as) colegas da graduação que se fazem presentes em minha vida e em meus caminhos.

Agradeço aos grupos de pesquisa que contribuíram com minha formação, ao NUPEADE e ao TECIDO e a todos(as) que dele fazem parte, pelas belíssimas contribuições na pesquisa.

Agradeço aos(as) docentes da Pós-Graduação em Educação da UFV pelos conhecimentos compartilhados nas disciplinas. Um agradecimento especial à secretária do PPGE, Naiany, pela disponibilidade e paciência em nos socorrer sempre que precisamos.

Agradeço ao Departamento de Educação da UFV pela oportunidade de realizar o Mestrado, assim como, permitir desenvolver a pesquisa na Licena.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – PDPG Emergencial de Consolidação Estratégica dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) Stricto Sensu Acadêmicos com notas 3 e 4 - PDPG-Consolidacao-3-4 – por fomentar a pesquisa, permitindo sua realização, assim como, a sua disseminação pelo país a fora em eventos científicos.

Agradeço a todos(as) que contribuíram, de modo direto ou indireto, com a realização desta pesquisa feita a várias mãos!

Antes de finalizar estes escritos, gostaria de agradecer ao projeto “Forró no Campus” da UFV ou como chamamos “Forró no Itaú” que por muitos domingos foi meu alento e minha distração, dando forças para iniciar mais uma semana de pesquisa. Aos(as) amigos(as) e colegas que lá pude fazer ao longo desses anos, que possamos nos encontrar nos forrós da vida. Afinal, “se não fosse o forró, o que seria de mim?”.

*Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais.*  
*FREIRE, 1983, s/p.*

*Somos una especie en viaje  
No tenemos pertenencias, sino equipaje  
Vamos con el polen en el viento  
Estamos vivos porque estamos en movimiento...*  
*Jorge Drexler*

## RESUMO

BARCELOS, Daiane Cenachi. M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, junho, 2024. **Temas Geradores e formação de educadores(as) na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV**: desafios na construção de inéditos viáveis. Orientador: Valter Machado da Fonseca. Coorientadora: Sara Ferreira de Almeida.

Esta dissertação tem como objetivo apresentar a organização do trabalho pedagógico em torno do Projeto de Estudo Temático (PET), utilizado na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (Licena) como estratégia pedagógica da Alternância que articula o Tempo Universidade ao Tempo Comunidade. Esta pesquisa se encontra dentro de um processo de sistematização de experiência, referencial teórico-metodológico que tem como intuito produzir conhecimentos a partir das experiências individuais e coletivos de sujeitos com vínculos à prática social sistematizada. O processo teve início em 2018 em decorrência de uma Iniciação Científica, que tomou o PET como objeto de análise, e teve como colaboradores(as) estudantes e docentes da Licena. Ao finalizarmos este primeiro Eixo, novos objetivos emergiram, dando-nos bases para iniciar o segundo Eixo da sistematização, vinculado ao Trabalho de Conclusão de Curso, que teve como intuito identificar as contribuições do PET na formação de educadores(as) do campo e para isso, contou com a participação de estudantes, docentes e egressos(as) da Licena. A formulação das conclusões no Eixo 2, nos deu a possibilidade de iniciar um terceiro Eixo de sistematização, desenvolvido no mestrado voltado à organização do trabalho pedagógico em torno do PET e dos Temas Geradores. Para tanto, neste Eixo utilizamos as raízes didático-pedagógicas da Educação do Campo, sendo elas: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Soviética, Pedagogia do Movimento. Porém, o processo de sistematização evidenciou a necessidade de incluir outras pedagogias críticas que corroboram com a Educação do Campo, sobretudo, com a Licena. Por isso, nesta dissertação apresenta-se a Pedagogia Histórico-Crítica e a Agroecologia como raízes desta educação destinada à valorização e respeito às culturas, às tradições e aos modos de vida dos povos do campo, de assentamentos e acampamentos, de quilombos, comunidades tradicionais, dentre outros. Ressalta-se que todas estas pedagogias têm a Educação Popular como centro articulador, por surgirem e terem práticas educativas que buscam o diálogo e a emancipação dos sujeitos oprimidos e colocados à margem na sociedade. Por fim, apresenta-se nesta dissertação como produto do Eixo 3 da sistematização, a metodologia de construção de Temas Geradores, fruto de um trabalho coletivo entre docentes e estudantes durante o ano de 2023 na Licena. Uma metodologia inovadora e que coloca os(as) estudantes e suas realidades no centro do processo educativo, possibilitando a eles(as) uma formação crítica, emancipatória, libertadora e popular.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Educação do Campo; Educação Popular; Temas Geradores; Sistematização de Experiências.

## ABSTRACT

BARCELOS, Daiane. Cenachi, M.Sc., Federal University of Viçosa. June, 2024. **Generator themes and educator's formation in the Degree of Rural Education – Nature Science (UFV): challenges in the construction of viable-unknowns.** Advisor: Valter Machado da Fonseca. Co-advisers: Sara Ferreira de Almeida.

This work aimed to present the organization of the pedagogical workflow around the Thematic Study Project (TSP), used in the Degree of Rural Education – Nature Science (Licena) as a pedagogical strategy in the Alternance that articulates the University Momentum into the Community Momentum. This research is within a systematization of experience, counting with a theoretical-methodological reference in order to produce knowledge from the individual and aggregated experiences linked to the systematized social practice. The process started in 2018 due to an undergraduate research project, leading to TSP as analysis tool, with students and professors from Licena as collaborative members. In the end of this First Step, new goals have emerged, giving us substrate to start the Second Step of the systematization, tied to the undergraduate thesis, aiming the identification of the TSP's contributions in the rural educator's formation. The formulation of the conclusion in the Second Step gave us the possibility to start the Third Step of systematization, developed during the Master's degree, focusing on the organization of the pedagogical effort around TSP and the Generator Themes. For that, in this Third Step, we counted with the didactical-pedagogical roots of the Rural Education, being them: Pedagogy of the oppressed; Soviet Pedagogy and Pedagogy of Movement. Although, the process of systematization brought to light the need to include other critical pedagogical approaches that corroborates with Rural Education and mainly with Licena. In that manner, in this Master's dissertation, we bring the Historical-Critical Pedagogy and the Agroecology as roots of this education, intended to value and respect the culture, traditions and life style of the rural communities and settlements, quilombos, traditional communities and others. Here we highlight that all the aforementioned pedagogical efforts bring the Popular Education as the articulating centre, emerging as educational practices that seek to dialogue and to emancipate the oppressed and marginalized ones. Finally, it is shown in this Master's dissertation as the final product of the Third Step of the systematization, the methodology of the construction of Generators Themes, with collective efforts between professors and students during 2023 in the Licena. We can assure that it is an innovative methodology that brings students and their realities in the epicentre of the educational process, allowing them a critical, emancipatory and popular formation.

**Key words:** Degree of rural education; popular education; generator themes; systematization of experiences.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Sistematização dos objetivos, colaboradores(as) e resultados das pesquisas (2018-2024) .....	23
<b>Figura 2.</b> Sistematização das reflexões em torno da natureza e objetivos do PET (2018).....	31
<b>Figura 3.</b> Fluxo Pedagógico da Licena.....	32
<b>Figura 4.</b> Sistematização das reflexões sobre os elementos do PET (2018). .....	32
<b>Figura 5.</b> Sistematização das sínteses do terceiro momento do Intercâmbio de Saberes .....	44
<b>Figura 6.</b> Parte 2.....	45
<b>Figura 7.</b> Parte 3.....	46
<b>Figura 8.</b> Sistematização dos relatos dos(as) colaboradores(as) egressos(as).....	51
<b>Figura 9.</b> Organização do espaço da Imersão I. ....	54
<b>Figura 10.</b> Fluxo Pedagógico da Licena-2023. ....	57
<b>Figura 11.</b> Reflexões coletivas na Imersão I. ....	60
<b>Figura 12.</b> Reunião de sistematização do PET Inventário da Realidade - Etapa I.....	62
<b>Figura 13.</b> Discussões coletiva da metodologia de construção de Temas Geradores na Licena	63
<b>Figura 14.</b> Apresentação da metodologia de construção de Temas Geradores na Licena aos estudantes .....	64
<b>Figura 15.</b> Painel de memórias da Licena .....	66
<b>Figura 16.</b> Painel com linha do tempo da construção de Temas Geradores.....	67
<b>Figura 17.</b> Momento de pensar e colocar sugestões para o PET na Licena em 2024. ....	69
<b>Figura 18.</b> Sistematização das etapas da Investigação Temática.....	73
<b>Figura 19.</b> Apresentação da metodologia de construção de Temas Geradores aos estudantes ....	84
<b>Figura 20.</b> Metodologia de Construção de Temas Geradores na Licena.....	85
<b>Figura 21.</b> Rede Temática da Licena em 2023.....	88
<b>Figura 22.</b> Encontro dos(as) docentes e estudantes dos blocos 1 e 2.....	91
<b>Figura 23.</b> Encontro dos(as) docentes com estudantes do bloco 3.....	92

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Método da Sistematização de Experiência na Licena (2018-2024).....	21
<b>Quadro 2.</b> Correlações entre potencialidades, fragilidades e desafios do PET identificados em 2018.....	37
<b>Quadro 3.</b> Sistematização das sínteses elaboradas pelos(as) colaboradores(as).....	39
<b>Quadro 4.</b> Etapas e procedimentos metodológicos da pesquisa, Eixo III. ....	52
<b>Quadro 5.</b> Temáticas articuladoras do novo Fluxo Pedagógico da Licena .....	56
<b>Quadro 6.</b> Etapas e procedimentos adotados na análise do PET Inventário da Realidade – Etapa I.....	87
<b>Quadro 7.</b> Blocos e subgrupos Temas Geradores .....	88

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ATC** – Acompanhamento Tempo Comunidade

**CC** – Colocação em Comum

**EFA** – Escola Família Agrícola

**IC** – Iniciação Científica

**LEdoC** – Licenciatura em Educação do Campo

**LICENA** – Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza

**MST** – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

**PET** – Projeto de Estudo Temático

**PHC** – Pedagogia Histórico-Crítica

**SE** – Sistematização de Experiências

**TC** – Tempo Comunidade

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**TU** – Tempo Universidade

**UFV** – Universidade Federal de Viçosa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
CAMINHOS ATÉ A PESQUISA: ENTRE A COMUNIDADE E A UNIVERSIDADE .....	12
A SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS INOVADORES NO CONTEXTO DA PESQUISA .....	17
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	25
A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EM TORNO DE TEMAS GERADORES NO ENSINO SUPERIOR .....	25
<b>CAPÍTULO I – INTERCÂMBIOS DE SABERES E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COLETIVO.....</b>	<b>30</b>
1.1. Intercâmbio de Saberes – Eixo I: Potencialidades, Desafios e Fragilidades do PET (2018-2019) 30	
1.2. Intercâmbio de Saberes – Eixo II: Contribuições e desafios do PET frente ao processo de formação de educadores(as) do campo (2020-2021).....	38
1.3. Intercâmbio de Saberes – Eixo III: Organização do trabalho pedagógico em torno dos Temas Geradores levantados no PET (2022-2024) .....	52
<b>CAPÍTULO II - ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM TORNO DOS TEMAS GERADORES .....</b>	<b>70</b>
2.1. Temas Geradores e o fortalecimento da Educação Popular.....	70
2.2. Sistematização e processos da investigação temática.....	72
2.3. Temas Geradores e Educação do Campo: encontros e contribuições .....	76
2.4. Tema Gerador e PHC na Licena: caminhos possíveis .....	79
<b>CAPÍTULO III – AS DIMENSÕES DO FAZER E DO PENSAR NA LICENA .....</b>	<b>83</b>
3.1. A Metodologia de Construção de Temas Geradores.....	83
<b>CAPÍTULO IV - A PESQUISA CONTINUA .....</b>	<b>94</b>
4.1. Intercâmbios de Saberes em Movimento.....	94
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>106</b>
I – QUESTIONÁRIO EGRESSOS(AS) DA LICENA – TCC .....	107
II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	108
III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS .....	110
IV – ROTEIRO DO PET INVENTÁRIO DA REALIDADE ETAPA I E II .....	111
V – QUADRO SÍNTESE DE ANÁLISE DO PET INVENTÁRIO DA REALIDADE – ETAPA II	122
VI – QUADRO REDE CONCEITUAL.....	125
VII – QUADRO SISTEMATIZAÇÃO PET TEMA GERADOR.....	128
VIII – QUADRO SISTEMATIZAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE TEMA GERADOR, ATC E DISCIPLINAS.....	139

## INTRODUÇÃO

---

### CAMINHOS ATÉ A PESQUISA: ENTRE A COMUNIDADE E A UNIVERSIDADE

Ao sair da pequena comunidade rural em que vivia com meus pais e meu irmão jamais pensei que traçaria caminhos tão magníficos e com tamanho poder de transformação, tanto em minha vida pessoal quanto na profissional. Me tornar educadora do Campo foi um marco significativo na minha vida, e adentrar no mundo da pesquisa acadêmica logo no segundo ano da graduação, oportunizou-me construir o meu ideal de educadora. Ao ter bases da Educação Popular em toda minha formação, pude entender que “[...] *para cambiar el mundo es necesario comprenderlo*” (Fals Borda, 2015, p. 224). Nessa busca por transformações da realidade, sobretudo, dos sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (Licena) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) que esta pesquisa de mestrado se realizou.

Ao falarmos em campo e em povo camponês, distintas concepções e julgamentos surgem. Assim, este trabalho apresenta como seus modos e qualidade de vida corroboram para a construção e o fortalecimento de uma educação que tem como protagonistas esses povos, que “são cultura, são classe, são movimento, são economia, são resistência... [...]” (Vergés, 2021, p. 202). Esta educação, denominada Educação do Campo, frutificou da luta e das organizações dos povos camponeses, bem como da necessidade de haver escolas que considerassem e valorizassem o cotidiano das crianças que vivem no e do campo.

Ao iniciar os estudos em torno dessa educação, várias memórias e lembranças do meu processo educativo básico vieram à tona, pois, sendo residente da zona rural – Comunidade São Bento – numa pequena cidade da Zona da Mata Mineira denominada Sem Peixe e estudante de uma escola urbana, presenciei situações que não dialogavam com minha realidade, sobretudo, com a percepção de vida no campo que tinha. Cotidianamente, os 7 km percorridos para chegar à escola, permitiam-me tecer reflexões, indagações e questionamentos sobre o porquê de as pessoas do campo sofrerem tantos preconceitos e apontamentos desnecessários, assim como, o porquê de educandos(as) residentes na zona rural sofrerem tantas discriminações em ambiente escolar.

Hoje tenho ciência de que o fato de vivermos e sobrevivermos do e no campo faz com que algumas pessoas se sintam no direito de nos apontar como atrasados e desprovidos de conhecimento. Diante disso, e dos estudos desenvolvidos em torno da Educação do Campo, dedico minhas pesquisas em defesa desta, por compreender a extrema necessidade de fazer

ecoar a importância de uma educação que respeite e valorize a vida camponesa. Sobretudo, que tem como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, os povos camponeses, que rompem com os preconceitos e atuam como construtores do saber. Sobre isso, Caldart (2012, p. 262) aponta que a Educação do Campo em suas vivências e práxis prezam pela “riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida”.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é um pilar fundamental no fortalecimento da Educação do Campo. Junto ao seu fundamento em 1984 surgiu a necessidade de pensar processos de organização pedagógica nos assentamentos e acampamentos do MST. Diante da demanda, o MST desencadeou ações que viriam a fortalecer um projeto renovado de educação. Como a realidade das crianças do Movimento não se assemelhava com a das demais crianças das escolas que frequentavam, o ensino se tornava distante de seus cotidianos camponeses, com isso, emergiu no Movimento a demanda por cuidados pedagógicos próprios com essas crianças (Caldart, 2004).

Partindo disto, o MST, ao iniciar as buscas por um modelo de escola que contemplasse as especificidades culturais e sociais das crianças, desencadeou ações de cunho pedagógico que, posteriormente, tomaram proporções em âmbito nacional (Caldart, 2004). Foi assim que a Educação do Campo ultrapassou os limites dos assentamentos e acampamentos, chegando ao ensino básico e às Instituições de Ensino Superior (IES).

Ter uma educação pensada *com* o povo do campo e não *para* ele, representa um grande avanço na luta e na consolidação da Educação do Campo no Brasil (Caldart, 2012). Pautados(as) em suas lutas sociais camponesas buscam uma educação que oportunize aos(as) jovens construir situações libertadoras, “através de ação transformadora e potencializadora da busca do ser mais” (Freire, 2020, p. 46). Para tanto, seria preciso haver educadores(as) capazes de compreenderem essas especificidades. Conforme Arroyo (2012) destaca, essa formação:

[...] deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar... (Arroyo, 2012, p. 363).

Em 2007, por meio de articulações sociais, sindicais e políticas<sup>1</sup>, iniciaram-se as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) nas IES, com habilitações por áreas de conhecimento<sup>2</sup>. Essa ideia de curso de graduação corroboraria com o processo de superação da fragmentação do ensino nas escolas do campo. Molina (2017, p. 595) apontou que a formação por áreas potencializaria a criação de coletivos de educadores(as), “[...] capazes de transitar em mais de uma disciplina de uma área de conhecimento, criando possibilidades de ampliação da oferta dos níveis de escolarização nos territórios rurais”.

A partir da expansão das LEdoCs em âmbito nacional, em 2012, organizações, grupos e movimentos: agroecológicos; sindicais e sociais; Escolas Famílias Agrícolas (EFAs); agricultores(as) familiares; dentre outros movimentos da região da Zona da Mata Mineira iniciaram os debates na UFV para a criação de uma Licenciatura em Educação do Campo no *campus* de Viçosa. Diante disso, em 2014, deram-se início às aulas da primeira turma da Licena, graduação que tem como objetivo oferecer uma formação de educadores(as) para os povos do campo com habilitação em Ciências da Natureza guiada por uma perspectiva interdisciplinar, articulando experiências – pessoais e coletivas – e os mais diversos tipos de conhecimentos (UFV, 2018).

De modo geral, autores como Brick *et al.* (2014) destacam que as LEdoCs possuem uma importância, no que tange formar educadores(as) capazes de realizar ações de ensino dialogadas com as realidades dos(as) educandos(as), produzindo conhecimentos por meio de situações gnosiológicas. Para os autores, rompem-se os paradigmas de uma educação baseada apenas na mera transmissão de conhecimentos, instigando aprendizagens decorrentes de uma “[...] relação em que ambos os polos se apresentam e se entendem como polos aprendentes”

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que houve apoio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) criado em 2007 no âmbito do Ministério da Educação pela iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – esta, criada em 2004, “significou um avanço sem precedentes na garantia do direito à educação ao implementar políticas educacionais voltadas para sujeitos historicamente excluídos” (JAKIMIU, 2021, p. 133), porém, ao ser extinta em 2019, demonstrou-se como “um ataque à garantia dos direitos humanos e à diversidade [...]” (JAKIMIU, 2021, p. 132) – assim como, teve apoio do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) que consistia em um conjunto de ações que contribuíram e asseguraram melhorias, tanto em formação docente quanto em estruturas físicas e materiais dando suporte a essa formação (SANTOS, SILVA, 2016). No atual Governo Lula (2023-2026), a SECAD foi recomposta como pode ser visto em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>.

<sup>2</sup> São elas: “Ciências da Natureza e Matemática; Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais e Ciências Agrárias” (MOLINA, 2017, p. 594).

(Boufleuer, 2017, p. 200), oportunizando construir e reconstruir novas aprendizagens, com novos indivíduos e novos saberes.

Freire (2021) aponta que a educação precisa fazer sentido aos(as) educandos(as), para isso, o(a) educador(a) não pode entendê-la como um processo pronto e acabado, mas, como uma construção horizontal em que o(a) estudante se coloque como sujeito do saber, não como objeto do(a) processo educativo. O autor destaca, ainda, que “a tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele” (Freire, Shor, 2013, s/p).

Fazer valer os dizeres de Freire implica em construir uma educação pautada na dialogicidade, sendo preciso oportunizar aos(as) estudantes fazerem suas leituras de mundo. Para isso, é preciso estarem amparados(as) no amor, na coragem, na responsabilidade e no compromisso com a causa dos(as) oprimidos(as), assim como, não há diálogo sem humildade, por não ser possível ocorrer a pronúncia do mundo a partir de um ato de arrogância. Freire destaca, ainda, que não há diálogo sem uma intensa fé carregada pelo povo em seu poder de fazer e refazer. Não há diálogo sem a esperança, favorecendo a eterna busca do ser mais (Freire, 2020).

Esta educação dialógica oportuniza ao(a) educando(a) e ao(a) educador(a) se reconhecerem na horizontalidade em que ambos aprendem e ensinam (Freire, 2021). Todo esse processo oportuniza problematizar a realidade vivenciada pelos(as) educandos(as) de tal modo que, ocorra uma “radical transformação na forma de pensar a educação, a sociedade e a relação aluno-professor” (Delizoicov, 1982, p. 5). Instiga-se nos(as) educandos(as) a percepção crítica de suas realidades, identificando as situações-limite, responsáveis por gerarem um clima de desesperança nas pessoas, fazendo-as aceitarem o que lhes é imposto (Freire, 2020; Osowski, 2017). No intuito de consolidar a educação como prática de liberdade, posteriormente à problematização, o(a) educador(a), segundo a concepção freiriana, deve buscar meios de articular os temas emergidos das realidades dos(as) educandos(as) aos conteúdos disciplinares para que o ensino se faça contextualizado.

A Educação do Campo, ao buscar essas articulações entre os saberes populares e científicos, corrobora para que a educação faça sentido para os(as) educandos(as) indo ao encontro à busca do ser mais e dos inéditos viáveis<sup>3</sup>. Ao utilizar a Pedagogia da Alternância (PA) e suas estratégias pedagógicas como proposta educacional se diferencia “[...] das demais

---

<sup>3</sup> Este conceito será aprofundado no decorrer do texto.

licenciaturas no sentido de poder engajar as ações de ensino que possibilitem a articulação entre ação (observação) pensamento e nova ação” (Brick *et al.*, 2014, p. 47).

Hage *et al.* (2021, p. 433) apontam que a formação em Alternância cria oportunidades para “uma ação coletiva, dialógica, participativa, integrada e interdisciplinar, articulando todos os sujeitos sociais envolvidos e que protagonizam os processos educativos na escola”/universidade. Essa movimentação permite aos(as) educadores(as) assumirem uma postura diferente da mera transmissão de conhecimentos, fortalecendo uma forma de educar sobre novos princípios, amparados(as) nas realidades dos(as) educandos(as) (Nosella, 2020).

A Pedagogia da Alternância na Licena é organizada em Tempo Universidade (TU), período em que os(as) educandos(as) realizam atividades no ambiente acadêmico, e Tempo Comunidade (TC), quando retornam aos seus territórios com atividades a serem realizadas junto à comunidade e à família, oportunizando-se desta forma, o “estímulo contínuo, progressivo e sistemático de produção de conhecimento, ação e reflexão sobre os conteúdos dos dois tempos e espaços [...]” (UFV, 2019, p. 7) potencializando o processo formativo. Almejando cumprir seus objetivos, a Licena desenvolve e utiliza estratégias pedagógicas. Dentre elas destacam-se: Colocação em Comum (CC); Acompanhamento Tempo Comunidade (ATC) e Projeto de Estudo Temático (PET), que é a estratégia pedagógica sobre a qual a presente pesquisa foi realizada.

Por fim, a oportunidade de ingressar em uma graduação que tem a Pedagogia da Alternância como proposta educacional e o PET como estratégia didática-pedagógica, me permitiu manter os vínculos e os afetos com minha comunidade e família. Lembro-me de quando passei no processo seletivo da Licena em 2017 e escutei de uma conhecida; “sua casa será seu melhor e mais completo laboratório”. Naquele momento não compreendi o que ela quis dizer, por desconhecer a funcionalidade da Educação do Campo e como a Alternância otimizaria minha formação. Hoje, refletindo meu processo formativo, entendo que sempre voltar para casa e para minha comunidade possibilitou-me criar e articular saberes, produzindo ciência a partir do meu modo de vida. Indo mais além, pude compreender, também, por meio da Sistematização de Experiência em torno do PET, como meus(as) colegas de graduação estavam entendendo e vivenciando seus próprios processos formativos.

## **A SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS INOVADORES NO CONTEXTO DA PESQUISA**

Oriunda da América Latina, a Sistematização de Experiências surgiu na perspectiva de romper com paradigmas eurocentrados do conhecimento, isto é, buscavam-se formas de produzir conhecimentos pautados na realidade latino-americana (Jara, 2012), superando uma educação que Freire chama de bancária. Nela, “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2020, p. 81), e na contramão dessa ideia, a SE preconiza o encontro com uma educação libertadora, onde os saberes dos(as) educandos(as) são considerados e reconhecidos, construindo horizontalidade no processo educativo.

A SE não cumpre a função de avaliar nem de comparar as experiências sociais e populares. Trata-se mais de construir processos de compartilhamento de vivências com a perspectiva de produzir novos conhecimentos, a partir do que foi vivenciado por cada colaborador(a) do percurso investigativo e analítico (Jara, 2006). Deve-se ter em mente, no caso da SE, que sistematizar experiências consiste em um trabalho coletivo entre pessoas que têm ligação com a experiência, e as formulações e conclusões são elaboradas a partir das reflexões de fundo produzidas nos encontros, tornando-se necessário realizar a comunicação dos resultados como forma de compartilhar com outros grupos sociais o que foi produzido e os caminhos que foram trilhados para tal produção.

Ao ser trazida para o ambiente acadêmico como referencial teórico-metodológico na produção científica, implica em valorizar saberes populares, bem como, as culturas, as tradições e as vivências dos(as) colaboradores(as) da sistematização. Ao utilizar de referências que prezam pela coletividade na realização de pesquisas no campo da educação, como a Sistematização de Experiências, o processo se torna complexo e se faz mais presente na vida dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, uma vez que, partimos da própria vivência individual e coletiva.

Vivências estas que, na Licena são trazidas pelos(as) educandos(as) para dentro das salas de aula por meio do PET, enquanto estratégia pedagógica da Pedagogia da Alternância responsável pela articulação entre disciplinas e realidade. O PET tem por objetivo aproximar os(as) docentes destas realidades e oportunizar os(as) estudantes desvendarem criticamente as situações-limites existentes em seus territórios (Almeida, *et al*, 2021). Compreendendo a importância do PET na Licena emergiu a iniciativa de sistematizá-lo, uma vez que a SE

possibilita “descobrir continuidades e discontinuidades, coerências e incoerências, similitudes e diferenças com outros processos, reiteraões e fatos inéditos” (Jara, 2020, p. 61).

A Sistematização de Experiências vai ao encontro dos propósitos político-pedagógicos da Educação do Campo, por dialogar com seus princípios de tornar os sujeitos protagonistas do processo formativo, assim como, por produzir conhecimentos em coletivo e amparados na realidade. Utilizá-la enquanto referencial teórico-metodológico nos ofereceu meios e tempos de desenvolvimento do processo.

Ao trazermos a Sistematização de Experiência e a Educação Popular para o campo acadêmico da pesquisa na educação, construímos bases reflexivas que nos permitiram repensar os modos hierárquicos de fazer ciência. Almeida *et al.* (2023, p. 7) destacam que, amparar-se na SE na pesquisa em educação “implica na quebra da neutralidade e da objetividade da pesquisa, atribuindo novos sentidos às noções de rigor e legitimidade do conhecimento e dos processos de produção do saber acadêmico”. Assim, é possibilitado construir uma ciência própria e em coletivo.

Jara (2006, p. 29) nos indaga em um dos seus livros com a seguinte pergunta: “Para que serve sistematizar?” e para nós, sistematizadores(as) na Licena, a SE nos serviu para trazer a baila na academia, os saberes populares, os modos de vida das pessoas das comunidades, periferias urbanas, quilombos, assentamentos e acampamentos, dentre outros territórios dos(as) estudantes do curso, e demonstrar o quão rico e potente são esses conhecimentos. Além disso, serviu-nos também para formular uma ciência própria dentro de uma licenciatura, que tem os(as) educandos(as) como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Nas próprias palavras de Jara, na sistematização há dois componentes básicos que devemos dar a devida importância; o *processo e o produto*. A sistematização nos serve para compreendermos profundamente as nossas experiências, com vistas a construir melhorias e a compartilhar saberes entre práticas sociais semelhantes, além da reflexão teórica emergida dessas práticas (Jara, 2006). Essas utilidades fazem parte do *processo* de sistematização, visto que, o processo é o caminhar do coletivo frente à experiência sistematizada. E estas utilidades apontadas por Jara compõem o conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo do percurso. Já o *produto* diz respeito às formulações e conclusões tecidas ao final do processo. Com isso, no decorrer da sistematização, o *processo* vai nos fornecendo reflexões e compreensões sobre nossa própria prática.

Jara não aponta a sistematização como uma receita a ser seguida, mas nos direciona a tempos analíticos sobre os quais construímos nossos próprios procedimentos metodológicos

desde o desenvolvimento da pesquisa de IC em 2018. Diante disso, os nossos princípios da SE perpassam pela *vivência com a experiência; planejamento da sistematização; dialetização, mobilização da experiência e compartilhamento dos saberes produzidos*, os quais serão explicados a seguir. Antes, vale ressaltar que organizamos tais princípios em quadro para uma melhor compreensão, mas o processo de sistematização não é fragmentado. É um ciclo retroalimentado a todo momento pelas discussões tecidas ao longo do caminho.

O processo de sistematização, iniciado por nós, teve como colaboradores(as) pessoas que vivenciaram ou estavam vivendo a experiência em questão. A equipe era composta por docentes e estudantes, sendo os(as) primeiros(as) responsáveis pela elaboração dos roteiros e os(as) outros(as) pela execução da estratégia nos territórios.

Planejar o processo de sistematização foi essencial para que ocorresse com fluidez e contasse com a presença dos(as) colaboradores(as) nos encontros. As reuniões de planejamento, majoritariamente, ocorreram entre as coordenadoras da SE, momento em que foram elaborados os caminhos e objetivos de cada encontro, assim como, a produção de materiais didático-pedagógicos a serem usados. Estes materiais compreendem em cartazes com elementos do PET, fotos dos encontros passados, notícias de jornal, artigos já produzidos pelo coletivo do processo de sistematização. Criar um ambiente que resgatasse as memórias das pessoas contribuiu com a reconstrução do processo vivido, isto é, compreender como surgiu a experiência, no caso em questão, entender como o PET surgiu na Licena e as modificações sofridas ao longo dos anos.

Ao dialetizar a experiência, tomando algumas questões problematizadoras como mediadoras do processo, tornou-se possível produzir reflexões analíticas, interpretações sintéticas e conclusões qualificadas. Dessa forma, todos os encontros foram guiados por perguntas de cunho individual, ou seja, questões que partiam da vivência individual para serem respondidas para construção do diálogo. No TCC, ao ter a participação *online*<sup>4</sup> dos(as) egressos(as) da Licena um roteiro de entrevista destinado a eles(as) foi elaborado como parte do processo. Neste tempo da SE, manter um rigoroso método de registro dos encontros foi fundamental para a elaboração das sínteses e formulações de conclusões, por isso, todos os encontros foram gravados em áudio, fotos e vídeo – com a devida autorização dos(as) colaboradores(as).

Mobilizar a experiência se caracteriza pela reflexão de fundo traçada ao final dos encontros e verificação se os objetivos da pesquisa foram alcançados. Neste tempo é quando a

---

<sup>4</sup> A participação dos(as) egressos(as) ocorreu de modo remoto, devido às restrições e suspensões das atividades acadêmicas presenciais decorrentes da pandemia entre os anos de 2020 e 2021.

SE apontou novos Eixos de pesquisa, isto é, as formulações apontaram novos caminhos a serem sistematizados, como uma forma de ir retroalimentando o que já havia sido encontrado. A pesquisa de IC tinha como objetivo identificar potencialidades, desafios e fragilidades do PET e as formulações nos levaram a buscar compreender as contribuições e desafios da estratégia frente ao processo de formação de educadores(as) do campo. Ambas as pesquisas reafirmaram a importância do PET na Licena e na formação, emergindo assim, das reflexões de fundo, a necessidade de entender a organização do trabalho pedagógico em torno do levantamento de Temas Geradores possibilitado pelo Projeto no decurso desta pesquisa de mestrado.

Tomando os princípios da Educação Popular, na SE precisamos dialogar os saberes produzidos, com isso, formulamos conclusões e compartilhamos tais conhecimentos, tanto com os(as) colaboradores(as), quanto com outras pessoas que se interessam pela temática. No meio acadêmico a forma de divulgar os resultados é participando de congressos, simpósios, seminários e publicando em periódicos, porém, para os(as) colaboradores(as) na Licena era realizado um encontro para apresentação do que era produzido na Sistematização. O quadro 1 esquematiza os tempos da Sistematização construídos entre 2018 e 2024, no âmbito da pesquisa com o PET.

**Quadro 1.** Método da Sistematização de Experiência na Licena (2018-2024).

PRINCÍPIOS DA SE	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
<b>Ter vivido ou estar vivendo a experiência</b>	Formar equipe da SE, contando com o maior número de membros que tenham vivido ou que estejam vivendo a experiência a ser sistematizada <sup>5</sup> .	Na SE do PET foram desenvolvidos Intercâmbios de Saberes <sup>6</sup> entre estudantes e docentes da Licena e as coordenadoras da proposta de sistematização.
<b>Planejar sistematicamente os caminhos da sistematização</b>	Construir prévia e coletivamente um planejamento claro e flexível para a SE <sup>7</sup> , bem como seus procedimentos de coleta, análise e organização de dados.	Encontros entre membros da SE para planejamento da SE que abrangeram: - Reuniões periódicas entre membros da SE, especialmente entre suas coordenadoras; - Produção de material didático-pedagógico que serviu de suporte no decorrer da SE e construção dos procedimentos de registro de todo o processo da SE.
<b>Dialetizar a experiência</b>	Produzir reflexões analíticas, interpretações sintéticas e conclusões qualificadas sobre a experiência sistematizada e manter o registro rigoroso de todo o processo.	- Encontros entre estudantes, docentes da Licena e coordenadoras da sistematização com reconstrução histórica do PET na Licena; - Encontros entre estudantes, docentes da Licena e coordenadoras da sistematização guiados por questões problematizadoras, como: <i>o que é o PET? Quais seus objetivos? Que elementos compõem o PET?</i> ; - Entrevista semiestruturada com egressos/as da Licena, contendo questões abertas relacionadas às memórias e vivências com o PET, tanto como estudante quanto como educador/a.
<b>Mobilizar a experiência</b>	Identificar potencialidades, desafios e fragilidades do PET na Licena.  Compreender contribuições do PET na formação de educadores(as).	Encontros entre estudantes, docentes da Licena e coordenadoras da sistematização para reflexão de fundo dos dados e formulações das conclusões. Apontamentos para novas Etapas da SE.
<b>Dialogar os saberes nela e dela produzidos</b>	Formular conclusões e compartilhar os conhecimentos.	- Encontros entre estudantes, docentes, egressos/as e as coordenadoras da sistematização para compartilhar os conhecimentos construídos ao longo da pesquisa.  - Participação em eventos acadêmicos, publicações de artigos em periódicos, produção de relatórios contínuos sobre cada etapa da SE, oferecimento de oficinas.

**Fonte:** Barcelos, Almeida, 2023, *no prelo*.

<sup>5</sup> Primar pela diversidade da equipe no que diz respeito aos papéis que as pessoas desempenham na experiência sistematizada. Importante ressaltar que não há um número ideal de pessoas. O que vale é o compromisso e engajamento do grupo com a Sistematização.

<sup>6</sup> Intercâmbio de Saberes foi o nome dado aos encontros realizados desde 2018 no processo de Sistematização de Experiências do PET na Licena.

<sup>7</sup> Para a consolidação desse princípio, não precisam estar todas as pessoas que formam a equipe da SE. No caso da experiência do PET, houve momentos em que as coordenadoras, também autoras desse texto, planejaram outros momentos. Outros membros da equipe fizeram parte dessa elaboração.

O processo de sistematização iniciado em 2018 tendo como ponto de partida o PET e sua atuação na Licena, e tomando como colaboradores(as) educandos(as) e educadores(as) do curso, permitiu-nos reconstruir sua trajetória iniciada desde sua formulação em 2014, seguindo pelas posteriores adaptações sofridas na busca pelo melhoramento do alcance de seus objetivos.

A cada encontro novas questões problematizadoras eram apresentadas, todas de modo a proporcionar um debate reflexivo, tendo como base central as respostas pessoais, relatando o próprio fazer – no caso em questão, elaborar ou executar o PET – e como decorreram tais processos. As colocações individuais aos poucos foram se tornando concepções coletivas, que se complementavam ou se diferenciavam, proporcionando novas indagações e reflexões. Ao formular a primeira reflexão de fundo em 2018, despontaram novas curiosidades que nos permitiram ir em busca de investigá-las. Essas curiosidades epistemológicas foram produzindo os caminhos para os Intercâmbios de Saberes<sup>8</sup> em torno do PET.

As compreensões obtidas até o presente momento e manifestadas pela SE sobre o PET na Licena, e suas contribuições na formação de educadores(as) do campo, vem permitindo o coletivo avançar no processo de sistematização, criando novos eixos investigativo-analíticos. Mesmo que concluídas as investigações de IC, TCC e Mestrado e formulados seus pontos de chegada, entendemos a sistematização como um movimento contínuo, com isso, estamos longe de formular, de fato, seu ponto final.

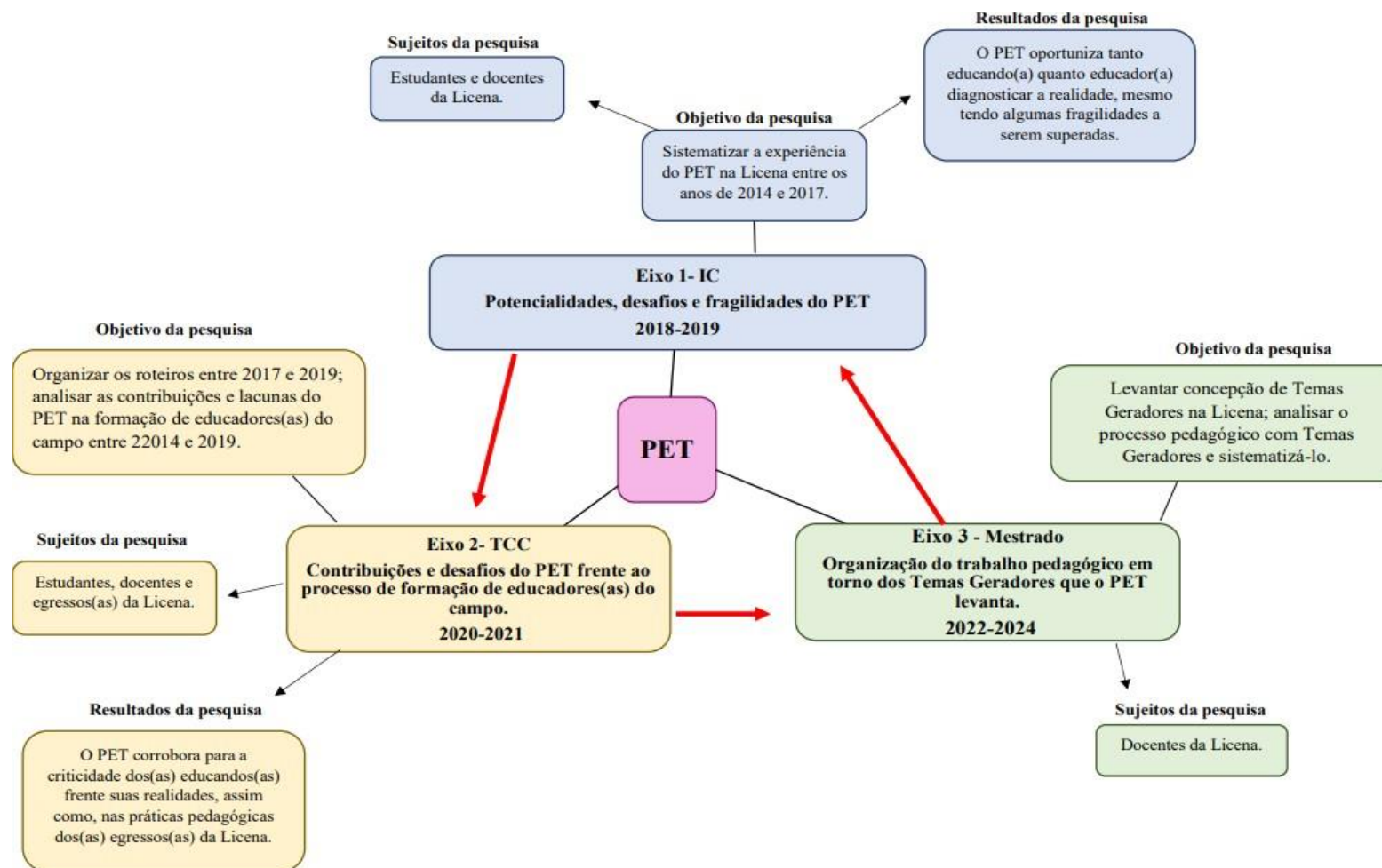
Nesse sentido, nesta etapa da SE avançamos nos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico em torno de Temas Geradores. A Figura 1<sup>9</sup> mostra como cada etapa da SE se complementou, tendo em vista os objetivos, a definição de colaboradores(as) e os resultados, sendo organizadas da seguinte maneira.

---

<sup>8</sup> Intercâmbio de Saberes foi o nome dado aos encontros realizados desde 2018 no processo de Sistematização de Experiências.

<sup>9</sup> Para a elaboração do Figura 1 utilizou-se como referência os materiais produzidos, sendo: BARCELOS, 2019 *no prelo*; ALMEIDA, *et al.*, 2021; BARCELOS, 2021.

**Figura 1.** Sistematização dos objetivos, colaboradores(as) e resultados das pesquisas (2018-2024)



**Fonte:** Elaboração da autora.

Na figura 1, as setas vermelhas demonstram como as etapas da SE se retroalimentaram, pois, a cada Eixo surgiram novas contribuições que poderiam vir a complementar lacunas identificadas no Eixo anterior.

Ao desenvolver a SE em 2018 (Eixo 1), cujo intuito foi identificar potencialidades, desafios e fragilidades do PET contando com a colaboração de estudantes e docentes da Licena, pôde-se compreender que a estratégia pedagógica corrobora para que: os(as) estudantes entendam suas realidades de modo crítico e analítico, por outro lado, que os(as) docentes conheçam essas realidades e com isso, busquem articular suas disciplinas a elas.

Diante dos resultados encontrados no Eixo 1, evidenciou-se a importância do PET para a Licena, com isso, novos objetivos e novas curiosidades emergiram, caminhando assim, para a pesquisa de TCC (Eixo 2), pois, se a estratégia carrega grandes potencialidades, haveria de ter contribuições na atuação docente. Para isso, além dos(as) estudantes e docentes da Licena, contou-se com a participação de egressos(as) que destacaram a importância do PET, tanto em sua formação, quanto em suas práticas docentes. Desta forma, no Eixo 2 da SE foram reveladas as contribuições do PET na constituição de uma *práxis* docente não bancária.

Com base nesses resultados, surgiu a inquietação em torno da compreensão da organização do trabalho pedagógico com Temas Geradores levantados pelo PET, constituindo-se no Eixo 3 da pesquisa desenvolvida no Mestrado. Entende-se que, os eixos estabelecidos se complementam e fortalecem o estudo em torno do PET e de sua importância na Licena por proporcionar um ensino contextualizado em que, educandos(as) pautados(as) em suas realidades agucem suas criticidades perante às situações-problemas que impedem o desenvolvimento de qualidade de vida em seus territórios.

Esta dissertação representa a conclusão de mais um Eixo da Sistematização de Experiência no âmbito da Licena e do desenvolvimento do PET. A pesquisa iniciada em 2018 inaugurou um caminho investigativo complexo, nos oportunizando ir em busca de compreender e potencializar as práticas já existentes no curso. Apresentamos nos tópicos seguintes os caminhos percorridos desde 2018 até o presente momento, em que todo este processo nos forneceu bases para a elaboração de um produto, do Eixo 3 da sistematização, elaboramos, a várias mãos, uma metodologia de construção de Temas Geradores.

## **ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos que obedeceram à ordem cronológica dos acontecimentos. O primeiro capítulo intitulado *Intercâmbios de Saberes e a produção do conhecimento coletivo*, apresenta os caminhos teórico-metodológicos, as reflexões de fundo e resultados alcançados entre 2018 e 2024, bem como, os apontamentos que nos possibilitaram iniciar novos eixos de pesquisa.

O segundo capítulo, *Organização pedagógica em torno dos Temas Geradores* apresenta a importância do trabalho com estes temas para o fortalecimento da Educação Popular. Assim, discursa a relação entre Tema Gerador e a Educação do Campo, seguido da sistematização do processo da investigação temática iniciado por Paulo Freire e potencializado por outros(as) autores(as). Apresentamos também, semelhanças entre a Pedagogia do Oprimido (Freire) e a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani), evidenciada a nós, ao longo do processo de sistematização.

O terceiro capítulo, intitulado *As dimensões do fazer e do pensar na Licena*, apresenta a metodologia de construção de Temas Geradores elaborada no percurso da pesquisa durante o Eixo 3 do processo de sistematização. Apresentamos esta metodologia em forma de guia, no intuito de ser reelaborada e utilizada em outros espaços educativos.

O quarto capítulo intitulado *A pesquisa continua...* apresenta as agendas futuras de pesquisa evidenciadas no final desse processo, assim como as contribuições da investigação em torno dos Temas Geradores na Licena e as reflexões, individuais e coletivas, tecidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

## **A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EM TORNO DE TEMAS GERADORES NO ENSINO SUPERIOR**

Brandão (2003, p. 17) destaca que “‘saber’ com o outro significa que a pesquisa científica não deve ser pensada e colocada em prática como um momento único ou isolado, em nome e a serviço de qualquer interesse de adquirir poder por meio da ciência”. Partindo disso que nos dedicamos a desenvolver pesquisas protagonizando os sujeitos da Educação do Campo na UFV e seus modos de vida. Essa postura potencializa trazer para o solo acadêmico práticas e vivências populares que guiam o cotidiano das comunidades e territórios dos(as) educandos(as) no sentido de produzir ciência também a partir delas.

Ao nos propormos (re)pensar a organização do trabalho pedagógico em torno de Temas Geradores emergidos no PET na Licena, colocamo-nos à disposição de construir, produzir e estabelecer uma pesquisa dialógica e horizontal com os(as) envolvidos(as) nela. Isto é, buscamos produzir uma ciência popular, que segundo Fals Borda (2015) consiste na construção de uma “ciência própria” feita *com e para* o povo, em constante movimento. É preciso que enquanto pesquisadores(as) tenhamos compromisso com as questões emergentes, com as necessárias mudanças sociais, estruturais e econômicas presentes na vida das pessoas à nossa volta. Segundo o pensamento de Fals Borda,

[...] o compromisso é ação, movimento pessoal do pesquisador de colocar-se na realidade social estudada, tomando como base os conhecimentos científicos, aplicando-os para a resolução dos problemas vigentes, assim o conhecimento é construído de interações e trocas, entre o empírico e o científico (Cichoski e Alves, 2019, p. 75).

Essa construção coletiva do conhecimento dialoga com as propostas de elaboração dos currículos acadêmicos por meio dos Temas Geradores, uma área ainda pouco explorada no Ensino Superior. Vale lembrar que o contexto histórico do trabalho com esses temas emergiu das práticas educativas populares desenvolvidas por Paulo Freire e apresentadas no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968).

Freire nos apresenta nesse livro, princípios de uma educação voltada à elevação da criticidade do povo oprimido, exigindo do(a) educador(a) uma postura analítica, reflexiva e dialógica que coloque seus(as) educandos(as) na posição de construtores(as) do conhecimento, e não de vasilhas a serem enchidas de saber (Freire, 2020). Para que, faça valer essa educação, Freire defende uma proposta que parta da realidade do povo, fazendo um ensino contextualizado, protagonizando-os. A este processo, Freire dá o nome de investigação temática, consistindo numa ação além de um simples ato mecânico, “sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação”. Ele “exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas” (Freire, 2020, p. 139).

Decorre dessa construção a emergência dos Temas Geradores que se constituem a partir de um processo educativo preocupado com a transformação da realidade de opressão que acomete determinados grupos sociais. Na concepção de Paulo Freire (2020), o Tema Gerador deve emergir da realidade dos(as) educandos(as), partindo das relações sujeito-mundo. O autor nos aponta que os processos de libertação do povo ocorrem por meio da elevação da criticidade, e isto se dá com a compreensão da realidade oportunizada pelos trabalhos desenvolvidos com Temas Geradores.

Eles expressam situações reais vivenciadas pelos educandos(as) em seus territórios, e são fruto de um processo pedagógico investigativo entre educadores(as) e educandos(as) sobre tais

situações. Juntos, esses sujeitos, engajados no diagnóstico e problematização da realidade vivida, dialogam sistematicamente sobre seus aspectos mais relevantes para a coletividade, objetivando compreendê-la criticamente e atuar sobre ela.

Ainda, no contexto acadêmico, os Temas Geradores possibilitam a organização de conteúdos programáticos relacionados à realidade dos(as) educandos(as), ou seja, que permitem a articulação interdisciplinar entre saberes científicos e populares na busca pela transformação da situação de opressão. Por meio do diálogo vai surgindo uma teia de saberes que consiste no processo de problematização e compreensão dos temas mais significativos dos(as) estudantes e da comunidade, construindo assim, relações entre conteúdos e realidade.

Reconhecendo a potencialidade de executar processos educativos por meio de Temas Geradores e as construções de saberes em coletivo, que esta pesquisa foi desenvolvida, tendo como protagonistas, estudantes e docentes da Licena. Assim, foi feito um levantamento bibliográfico acerca da temática de pesquisa com Temas Geradores no Ensino Superior. Para essa busca, usou-se as plataformas digitais: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *SciELO*, e as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV (PPGE-UFV).

Na BDTD usamos como descritores para a busca avançada, no recorte dos últimos 10 anos, palavras como: *Tema Gerador + Ensino Superior*<sup>10</sup> + *Educação do Campo*, sendo encontrados no total 25 trabalhos. Destes, em nenhum trabalho havia os três descritores, juntos, nos títulos, ora aparecia um dos três, ora nenhum. Assim, a análise foi feita a partir de títulos que remetiam alguma semelhança, para tanto, os resumos foram lidos e dois textos abarcaram o trabalho com Temas Geradores.

Destas duas produções encontradas, uma é dissertação e a outra tese, são elas respectivamente: “*Ensino de Química e o uso de agrotóxicos: saberes conjuntos entre escola e comunidade*” da autora Fernanda Monteiro Barbosa (2019), tendo sido a pesquisa realizada no âmbito da educação básica, e “*Realidade e ensino de ciências*” do autor Elizandro Maurício Brick (2017), tendo uma parte da pesquisa realizada na educação básica e outra parte na Licenciatura em Educação do Campo.

Ao utilizarmos os descritores, “*Tema Gerador + Pedagogia da Alternância + Ensino Superior*”, apareceu somente um trabalho e, após ser lido o resumo, identificamos que não dizia respeito ao que procurávamos.

---

<sup>10</sup> Optamos por usar “Ensino Superior” em todas as buscas, para poder filtrar os trabalhos, uma vez que, sabe-se que há muitas produções já desenvolvidas com Temas Geradores na educação básica, o que não é o foco desta pesquisa.

No *SciELO* utilizamos os mesmos descritores e o mesmo recorte de tempo, e não foi encontrado nenhum trabalho que correspondesse à temática. O levantamento bibliográfico realizado no site do PPGE-UFV, ocorreu sem o uso de descritores, sendo assim, foram selecionados todos os trabalhos que abordavam a Educação do Campo. Identificamos 23 trabalhos, destes, apenas um era sobre o Plano de Estudo no âmbito da Escola Família Agrícola<sup>11</sup>. Os demais abordavam questões relacionadas ao perfil dos(as) estudantes e egressos(as) da Educação do Campo, bem como às políticas públicas destinadas às LEdoCs e aos povos do campo, dentre outras temáticas.

Estes levantamentos reafirmaram a relevância acadêmica desta pesquisa, por acreditarmos nas contribuições possíveis a partir da organização do trabalho pedagógico em torno de Temas Geradores, fortalecendo uma educação crítica, libertadora e popular. Ao reafirmar esta educação, estamos reafirmando uma proposta educacional emancipatória e autônoma, que preza pela vida e pela transformação social (Paludo, 2006), denominada de Educação Popular que, segundo Jara (2020), figura como um fenômeno sociocultural, por se referir às diversas práticas que têm a intencionalidade de transformar a realidade.

No Brasil, a Educação Popular nasceu de demandas sociais a partir de 1930, quando o país passava por transformações políticas e econômicas importantes, desencadeando o crescimento urbano. Frente a isso, a educação veio à baila como um direito de todos(as), bem como uma necessidade para a potencialização do avanço industrial, iniciando a partir de então, o processo que viria a consolidar o sistema público de educação (Janata, Anhaia, 2018).

O discurso de “educação para todos” carrega nas entrelinhas, a desigualdade educacional, social e econômica brasileira. A classe dominante, desde o surgimento do sistema de ensino público, acessa privilégios que são, em sua maioria, inalcançáveis pelo povo. Povo este que “[...] estabelece uma fronteira ou fratura interna na comunidade pública” (Dussel, 2007, p. 93), a partir do momento que se entende como sujeito de direitos, tomando consciência de si e consciência de classe frente à realidade a qual está condicionado.

Para Jara (2020, p. 25), o termo “popular” possui um sentido político, referindo-se “[...] a processos que buscam superar as relações de dominação, de opressão, de discriminação, de exploração, de iniquidade e de exclusão”. Partindo de uma concepção social, “[...] é todo processo que busca construir relações equitativas, justas, respeitadas da diversidade e da igualdade de

---

<sup>11</sup> Já utilizamos deste trabalho desde a Iniciação Científica (2018) para entender o funcionamento do Plano de Estudo na EFA. Referência: MELO, Érica Ferreira. **Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, 2013.

direitos para todas as pessoas”, fortalecendo a formação humana e social do povo, com vistas a mudanças estruturais na sociedade.

A Educação do Campo, segundo Paludo (2012), é na atualidade uma das propostas educativas que bebe da fonte da Educação Popular, oportunizando que jovens do campo acessem um sistema de ensino que dialogue, respeite e (re)valorize seus modos e estilos de vida, sem esvaziamento do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, também direito do povo no processo de luta política. Diante disso, esta pesquisa tem sua função social aportada na fonte da Educação Popular, e busca responder à seguinte questão de pesquisa: *Como a organização dos Temas Geradores favorece o desenvolvimento de processos educativos inovadores, articulando as dimensões do fazer e do pensar na Educação do Campo?*

Caminhamos no intuito de anunciar, denunciando, e denunciar anunciando<sup>12</sup>, estes processos educativos desencadeados na perspectiva crítica, libertadora e popular no Ensino Superior, e suas contribuições na formação de educadores(as) do campo na Licena/UFV.

---

<sup>12</sup> Anúncios e denúncias na concepção de Paulo Freire, “[...] transbordam não só relações de poder, forças dialógicas, mas também sinergias, afetuais, amorosas que a saturam e a renovam em incessante devir, enquanto recriam quem as engendra, quem as desdobra, quem as pronuncia e nesse exercício político de diferir, vão reinventando politicamente outro mundo” (LINHARES, 2017, p. 45).

## **CAPÍTULO I – INTERCÂMBIOS DE SABERES E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COLETIVO**

---

Este capítulo apresenta o processo de sistematização e os Intercâmbios de Saberes realizados desde 2018 até 2024 na produção/construção do conhecimento coletivo na Licena, tendo o PET como objeto de estudo. A cada reflexão de fundo, novos Eixos foram emergindo, proporcionando avanços e transformações no percurso da estratégia pedagógica. Uma vez que, a Sistematização de Experiências nos oportuniza “[...] refazer as voltas e reviravoltas do caminho percorrido, de lembrar as vozes ouvidas e as que passaram despercebidas, [...]” permitindo dessa forma, “[...] compreender a lógica, a trama de opções e decisões que marcaram nossa jornada” (Jara, 2022, p. 27), traçando mudanças futuras.

Mudanças estas que foram sendo desencadeadas ao longo do percurso investigativo. Dito isso, o tópico 1.1 apresenta o primeiro levantamento de dados realizado no percurso da sistematização, momento em que algumas mudanças foram apontadas e colocadas em prática no desenvolvimento da pesquisa no Eixo II (apresentadas no tópico 1.2). Já o tópico 1.3 traz uma nova estrutura de organização pedagógica da Licena, em diálogo com as lacunas e desafios emergidos nos Eixos anteriores, e frutos da pesquisa desenvolvida<sup>13</sup>.

### **1.1. Intercâmbio de Saberes – Eixo I: Potencialidades, Desafios e Fragilidades do PET (2018-2019)<sup>14</sup>**

O *Eixo I: Potencialidades, desafios e fragilidades do PET* foi iniciado em agosto de 2018 em decorrência da bolsa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, cujos objetivos foram sistematizar a experiência do PET na Licena entre os anos de 2014 a 2017. Naquele momento, foi possível contextualizar o PET historicamente e analisar potencialidades, fragilidades e desafios da estratégia pedagógica por meio de espaços reflexivos coletivos e com o intuito de fortalecê-lo e dar continuidade à sua realização.

Para isso, houve encontros entre educadores(as) e educandos(as) da Licena, colaboradores(as) da pesquisa, que, provocados(as) por três questões problematizadoras – *O que é o PET? Quais seus objetivos? Que elementos compõem o PET?* – puderam colocar para os(as)

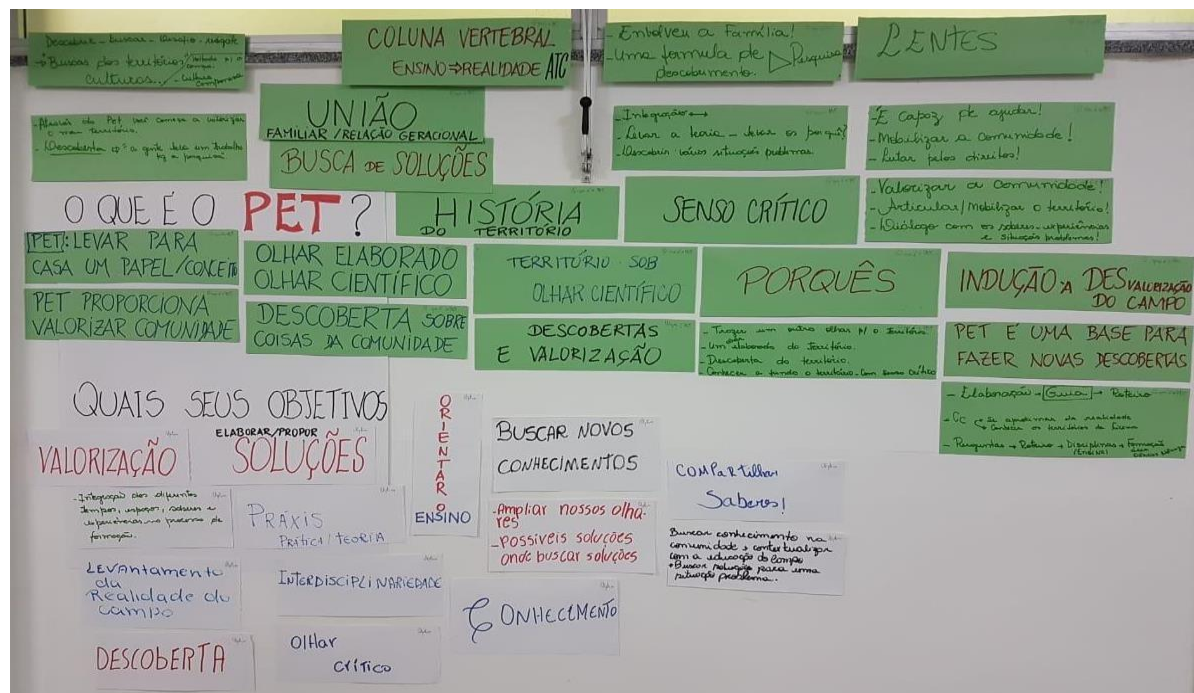
---

<sup>13</sup> Os tópicos 1.1 e 1.2 apresenta o PET e seu funcionamento na Licena, de 2014 a 2022, já o tópico 1.3 traz as reformulações colocadas em práticas em 2023.

<sup>14</sup> Este tópico foi escrito tendo como base o Trabalho de Conclusão de Curso (Barcelos, 2021) e o artigo publicado (Almeida, *et al.*, 2021) frutos da pesquisa de iniciação científica e estão devidamente referenciados na lista de referência ao fim desta dissertação.

demais suas experiências e vivências com a estratégia pedagógica. As discussões foram mediadas pelas coordenadoras da sistematização e organizadas com auxílio de tarjetas que oportunizaram a construção de esquemas, conforme mostra a figura 2.

**Figura 2.** Sistematização das reflexões em torno da natureza e objetivos do PET (2018).



Fonte: Barcelos, 2021, p. 27.

Ao utilizar a Sistematização de Experiências como referencial teórico metodológico, foi-nos oportunizado traçar caminhos históricos que possibilitaram uma melhor compreensão do PET e de sua funcionalidade na Licena desde 2014. Um dos tempos da SE é a recuperação do processo vivido e a contextualização histórica da experiência em questão. Para isso, uma colaboradora docente presente no encontro relatou aos(as) demais colaboradores(as), como o PET se constituiu na Licena. Em 2014, inspirado nas EFAs da Zona da Mata Mineira e do Espírito Santo, a estratégia recebeu o nome de Plano de Estudo (PE), pois, os(as) próprios(as) estudantes da Licena ofereceram uma oficina aos(as) docentes para explicá-los(as) sobre sua funcionalidade e seus objetivos pedagógicos.

Dessa forma, foi-nos relatado que no segundo semestre de 2015, os(as) docentes, ao realizarem o planejamento do curso, perceberam a necessidade de alterar o nome da estratégia, bem como, de criarem um Fluxo Pedagógico (figura 3) para a Licena, de acordo com os territórios dos(as) estudantes. Com isso, foi elaborado um fluxo em que, cada período teria um Tema Articulador e cada ano letivo um Eixo Temático.

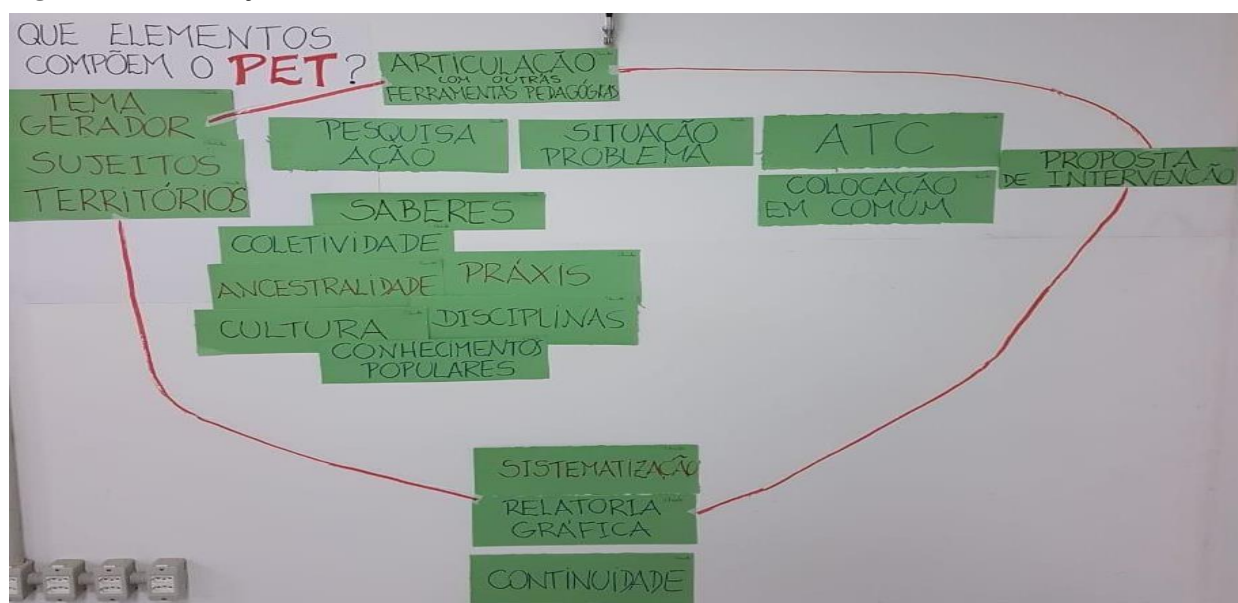
Figura 3. Fluxo Pedagógico da Licena.



Fonte: UFV, 2019, p. 9.

Estes Eixos e Temas apresentados no esquema acima guiavam os conteúdos que eram estudados em cada período do curso, desta forma, o PET foi elaborado assumindo o papel de articular os conteúdos acadêmicos à realidade dos(as) educandos(as). No encontro, compreendendo o movimento de articulação entre PET, Fluxo e realidade, os(as) colaboradores(as) elencaram os elementos da estratégia pedagógica pautados(as) em suas vivências pessoais e coletivas nos seus territórios, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 4. Sistematização das reflexões sobre os elementos do PET (2018).



Fonte: Barcelos, 2021, p. 27.

No desenrolar das discussões foram levantadas potencialidades, desafios e fragilidades que tinham relações com tais elementos e com os roteiros do PET e, com isso, criou-se o ciclo apresentado na imagem acima.

As reflexões de fundo tecidas, desencadearam debates enriquecedores em torno de quais seriam os principais elementos do PET e como eles se interligavam. Após longas conversas chegou-se à conclusão de que *Sujeitos, Territórios e Tema Gerador* seriam a parte central da estratégia. Uma vez que, seria preciso conhecer esses territórios para que ocorresse a extração de Temas Geradores, e os(as) docentes os conheçam por meio dos(as) estudantes, por isso, optou-se por usar o termo sujeitos para referenciá-los.

Um desafio destacado em *Sujeitos e Territórios e Tema Gerador* foi o fato de o roteiro do PET ser mais voltado aos estudantes que vivem no campo, sendo que havia estudantes que viviam em cidades e os mesmos perceberam haver dificuldades durante seu desenvolvimento. Diante disso, percebeu-se a importância da elaboração coletiva do PET, de modo que esses(as) estudantes que não se sentiam contemplados com o roteiro, pudessem expor suas questões, dúvidas e dificuldades, e para que seus territórios fossem, também, conhecidos pelos(as) docentes.

A *coletividade*, elemento destacado pelos(as) colaboradores(as), foi outro elemento presente no processo de desenvolvimento do PET. Para realizá-lo, os(as) estudantes precisavam conversar com pessoas da família e da comunidade, identificando tradições, culturas, conhecimentos populares. Este elemento permitiu ao(a) educando(a) se aproximar de sua realidade de modo a compreender criticamente os traços culturais que o constituíam como sujeito daquele lugar.

O desafio presente no elemento *coletividade* implicava na devolutiva dos resultados obtidos no PET para as pessoas que participaram do processo. Partindo dos princípios freireanos “a metodologia, [...], exige, [...], que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto” (Freire, 2020, p. 137), assim, as pessoas da comunidade e da família precisam se sentir pertencentes à pesquisa como construtores do conhecimento.

Os(as) colaboradores(as) reconheceram a necessidade da *articulação entre disciplinas com a realidade* na realização do PET e no processo formativo que ocorria entre TU e TC. Porém, os(as) colaboradores(as) apontaram as dificuldades de articulação entre a estratégia pedagógica com algumas disciplinas do curso.

Os *conhecimentos populares*, segundo os(as) colaboradores(as), adquiridos pelos(as) estudantes durante a realização da pesquisa nos territórios, configuraram como outro importante

elemento do PET. Compreendeu-se que os(as) educandos(as) precisavam ter cuidado na construção do diálogo com a comunidade, pois era dele que emergiam os conhecimentos de experiência feito. O cuidado se voltou ao respeito e preservação das pessoas que nem sempre entendiam o propósito do PET e que por vezes temeram estar sendo instrumentalizados pela pesquisa. De acordo com Freire (2020, p. 117):

[...] simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes que de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos.

O *Acompanhamento do Tempo Comunidade (ATC)* e a *Colocação em Comum (CC)*, segundo as reflexões dos(as) colaboradores(as), eram de grande potência na Licena. Até hoje, No ATC, os(as) docente têm a oportunidade de conhecer os territórios onde vivem os(as) estudantes, estes que, por meio da CC se aproximam da realidade dos(as) demais colegas do curso. No processo de sua realização, os(as) educandos(as) fazem uma síntese verbal de tudo aquilo que vivenciaram no ATC e relatam aos(as) demais. Dessa maneira é possível identificar semelhanças e divergências entre os territórios.

Em 2017 a Licena passou por mudanças na organização da Alternância, e segundo os(as) colaboradores(as) a diminuição de TU, as mudanças sofridas pelo ATC e pela CC, pedagogicamente não foram boas. Após a Colocação em Comum do PET no ATC, os(as) estudantes realizavam uma segunda parte da estratégia pedagógica, articulando as vivências do seu território e as obtidas no ATC e a entregavam no TU. Porém, com a redução de Tempos Universidades isso não foi mais possível. Para os(as) colaboradores(as) esse fato acarretou na dificuldade em aprofundar a pesquisa nas comunidades.

Para realizarem o quarto PET, era feita uma *sistematização dos resultados* obtidos no intuito de compreender se a estratégia cumpriu seus objetivos. Porém, os(as) colaboradores(as) apontaram que seria interessante que as turmas ingressantes na Licena tivessem acesso a essa sistematização, para que pudessem se aproximar do PET e entender sua função no curso.

As *situações-problema* foram elencadas pelos(as) colaboradores(as) como outro elemento do PET. Essas situações têm relação com a teorização de Freire (2020, p. 130) que as definem como circunstâncias que “[...] se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se”. O(a) estudante, por meio do PET, identifica tais determinantes que interferem na qualidade de vida e no desenvolvimento de seu território, podendo esboçar *propostas de intervenção* que poderiam

gerar melhorias. Alguns(as) colaboradores(as) apontaram que conseguiram executar essas propostas com auxílio das pessoas da comunidade, outros(as) não conseguiram pela falta de incentivo e colaboração.

A formação de educadores(as) do campo habilitados em Ciências da Natureza na Licença é aportada pela vivência, pela cultura, pela tradição, pelo modo de vida carregado por cada estudante e por sua comunidade. Ao intercambiar conhecimentos com as pessoas a sua volta, ele(a) traz para o solo acadêmico uma ciência produzida a várias mãos. Por outro lado, o(a) estudante leva ao seu território saberes sistematizados por teóricos, permitindo que a comunidade os acesse. Assim, para os(as) colaboradores(as) os *conhecimentos populares* são elementos fundamentais do PET, porém, exige que o(a) educando(a) tenha o máximo de cuidado para não desmerecer esses saberes presentes nas comunidades.

Seguindo os princípios e os objetivos da Pedagogia da Alternância, o PET deveria ser elaborado em coletivo com os(as) educandos(as) no intuito de promover uma educação dialógica e para que, eles(as) colocassem suas questões e indagações no roteiro. Para os(as) colaboradores(as), a *elaboração não coletiva do PET*<sup>15</sup> foi destacada como principal desafio a ser superado.

No decorrer do processo investigativo descrito, ficou claro que o PET, segundo os(as) colaboradores(as), ao ser *articulado com as ferramentas pedagógicas*<sup>16</sup> e com as *disciplinas* da matriz curricular, possibilita, aos(as) estudantes ampliarem seus saberes. Este processo de compreender a realidade e agir sobre ela se aproxima do que Freire chama de práxis. A práxis é a “estreita relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2017, p. 325). Assim, o(a) educando(a) tem, ao longo do curso, a oportunidade de ocasionar transformações em sua realidade, porém, alguns(as) colaboradores(as) destacaram que por mais que tivessem tido vontade de realizar mudanças, em algumas comunidades há entre as pessoas a desconfiança e o medo de tais transformações.

Para desenvolver o PET os(as) estudantes precisam dialogar com as pessoas da comunidade. Essas pessoas possuem uma imensidão de *saberes* que as acompanham ao longo de suas vidas. O desafio colocado ao(a) educando(a) é justamente reafirmar a elas que não estão ali

---

<sup>15</sup> Segundo os princípios da Pedagogia da Alternância, o Plano de Estudo é elaborado em coletivo, docentes e estudantes (MELO, 2013), dessa forma o PET deveria seguir tal princípio, porém, devido ao nível de complexidade da graduação e o número de TUs, não era possível tal movimento.

<sup>16</sup> Foi utilizado o termo *ferramenta* pedagógica em vez de instrumentos, pelo fato de haver possibilidades de usar outras ou até mesmo criar novas opções.

para sugar seus saberes, nem obter benefícios em torno delas, mas sim, que a sua formação articula o mundo acadêmico com o mundo vivido das pessoas da comunidade. Articulação esta, que tem o intuito de valorizá-las e demonstrar aos(as) demais estudantes do curso como resistem ao longo dos anos.

A *ancestralidade* carregada pelas comunidades e pelas pessoas que nela vivem foi outro elemento do PET, segundo os(as) colaboradores(as). Por meio do PET, o(a) estudante consegue ter acesso a essas raízes culturais, que por muitas vezes se perdem com os tempos. E um dos motivos destacados pelos(as) colaboradores(as) é que os(as) jovens não conversam mais com as pessoas idosas da comunidade, com isso, a ancestralidade, as culturas e as tradições não conseguem ser passadas de geração em geração.

O PET realizado ao longo de 2 anos de curso era desenvolvido por meio de quatro roteiros contínuos. Iniciando com o diagnóstico no território do(a) estudante e terminando com a elaboração de proposta de intervenção em torno da situação-problema identificada no decorrer da pesquisa. Contudo, os(as) colaboradores(as) apontaram que os(as) estudantes não conseguiam identificar esta *continuidade* entre roteiros, fazendo-os de forma desconectada. Esse fato, tornou-se um desafio do PET, pois o intuito dos quatro roteiros era fazer com que o(a) estudante aprofundasse as pesquisas em seu território. O quadro 2 sistematiza os elementos, as potencialidades, os desafios e as fragilidades apresentadas neste texto.

**Quadro 2.** Correlações entre potencialidades, fragilidades e desafios do PET identificados em 2018.

ELEMENTOS DO PET	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	DESAFIOS
<b>Sujeitos e Territórios; Tema Gerador</b>	São elaborados a partir da realidade dos/as estudantes.	O PET abrange mais o território campesino, tornando difícil de ser realizado por estudantes que vivem em cidades.	Elaboração coletiva do PET (por docentes e discentes).
<b>Articulação com outras ferramentas pedagógicas</b>	Possibilita um fluxo das atividades durante o Tempo Universidade.	Dificuldade de compreensão das ferramentas pedagógicas.	Explicação sobre a importância dessas ferramentas na ENA 131: Práticas Educativas II – Alternâncias Educativas.
<b>Proposta de intervenção</b>	À medida que o estudante realiza o PET, consegue ir elaborando ideias de propostas de intervenção nas comunidades.	Dificuldades de implantar as propostas elaboradas.	Definição clara sobre o real objetivo do PET na Licença: instrumento para proposição e intervenção ou práxis?
<b>Sistematização</b>	Permite uma melhor compreensão dos resultados obtidos.	Falta de acesso das turmas ingressantes a esses resultados.	Elaboração de produto final por território ao final dos 2 anos de PET.
<b>Relatoria Gráfica</b>	Possibilita a demonstração dos resultados do PET.	Dependência dos facilitadores gráficos e altos custos.	Elaboração de produtos finais pelos discentes, como: textos, maquetes, vídeos, dentre outros.
<b>Continuidade</b>	Melhor organização na realização do PET ao longo dos 2 anos.	Os/as estudantes têm dificuldades de compreensão dessa continuidade.	Reformulação dos roteiros.
<b>Pesquisa-ação</b>	O PET abre possibilidades de realizar pesquisa integrada à ação dentro das comunidades.	Dificuldade de intervir nas comunidades por resistência das pessoas da comunidade.	Ampliação do envolvimento da comunidade no PET e elaboração de estratégias eficazes para devolutiva de seus resultados.
<b>Situação-problema</b>	Possibilidade de identificar situações-problemas e buscar soluções possíveis.	Dificuldades de conseguir superar essas situações-problemas.	Definição clara sobre o real objetivo do PET e mobilização da comunidade na busca da superação das situações-problema.
<b>ATC e Colocação em Comum</b>	Aproximação de estudantes e docentes da realidade das comunidades.	Adaptações feitas no TE e TC não possibilitam aprofundamento do PET nas comunidades.	Escolha de apenas um tema a ser aprofundado ao longo dos 2 anos de PET.
<b>Saberes</b>	Possibilidade de ampliação dos conhecimentos dos/as estudantes acerca de sua realidade.	O medo que cercam as comunidades de seus conhecimentos estarem apenas sendo sugados.	Ampliação do envolvimento da comunidade no PET e elaboração de estratégias eficazes para devolutiva de seus resultados.
<b>Coletividade</b>	União entre o/a estudante e a comunidade.	Falta de retorno para essas pessoas das comunidades que contribuem na realização do PET.	Elaboração de estratégias eficazes para devolutiva de seus resultados.
<b>Ancestralidade</b>	Possibilita uma pesquisa a partir das raízes culturais das comunidades.	Esquecimento das histórias por parte de algumas pessoas idosas.	Manter no PET o resgate da ancestralidade.
<b>Práxis</b>	Articulação dos saberes adquiridos na universidade aos conhecimentos dos territórios.	Dificuldade de intervir nas comunidades por resistência das pessoas da comunidade.	Ampliação do envolvimento da comunidade no PET.
<b>Cultura</b>	Possibilidade de conhecer diversas culturas.	Não foi identificada nenhuma fragilidade.	Manter a possibilidade de conhecer as culturas.
<b>Interdisciplinaridade</b>	Possibilidade de articulação entre disciplinas estudadas com o PET.	Dificuldade de articulação com a física, principalmente.	Repensar os roteiros.
<b>Conhecimento popular</b>	Possibilita a identificação dos conhecimentos populares das comunidades, suas tradições.	Dificuldade de articulação de conhecimentos científicos aos conhecimentos populares.	Maior envolvimento dos estudantes na elaboração dos roteiros do PET.

Fonte: Barcelos, 2021, p. 35.

## **1.2. Intercâmbio de Saberes – Eixo II: Contribuições e desafios do PET frente ao processo de formação de educadores(as) do campo (2020-2021)<sup>17</sup>**

Os resultados levantados no Eixo I nos levaram a desencadear um novo Eixo, na busca por superar as lacunas evidenciadas e apontar novos caminhos de pesquisa. Assim, foram realizados novos encontros com educandos(as) e educadores(as) da Licena no ano de 2019 e 2020 e o contato com os(as) egressos(as) se deu em 2021 por meio de questionário *online* (Apêndice I).

Os encontros presenciais ocorreram em dois momentos: no primeiro, as turmas que estavam realizando o PET naquele momento foram os(as) colaboradores(as). Para isso, eles(as) responderam questões problematizadoras e, em grupos, elaboraram sínteses baseadas nas definições dos elementos elencados no Intercâmbio de Saberes de 2018 e em suas vivências com o PET. Além de proporem soluções para que os elementos se tornassem mais presentes, tanto nos roteiros da estratégia pedagógica quanto nas disciplinas do TU.

No segundo momento, os resultados da pesquisa de IC foram apresentados aos(as) colaboradores(as). Posteriormente, os(as) colaboradores(as) foram divididos em grupos e novas questões foram problematizadas. Cada grupo recebeu um roteiro com quatro elementos distintos do quadro 2 (rever página 39) e deveriam responder as seguintes indagações: *1) Nesse roteiro, cada um desses elementos está presente? De que forma? O que o grupo propõe para vencer o desafio imposto por cada um desses elementos? Como esses elementos contribuem para a formação docente?*

Em 2021, foi quando ocorreu a participação dos(as) egressos(as) da Licena de forma virtual devido à pandemia que enfrentávamos. As questões enviadas diziam respeito a saber em quais disciplinas já atuaram ou atuavam, se eram em escolas urbanas ou do campo, se conseguiam realizar aulas dialogadas com a realidade de seus(as) educandos(as) e se as experiências com o PET tinham contribuído para sua prática docente e como.

As reflexões desencadeadas pelos dois encontros presenciais realizados convergiram muito com as formuladas na IC. O Quadro 3 apresenta a sistematização das sínteses elaboradas pelas turmas de 2018 e 2019, que realizavam o PET naquele momento.

---

<sup>17</sup> Este tópico foi escrito tendo como base o Trabalho de Conclusão de Curso (Barcelos, 2021) e o artigo publicado (Almeida, *et.al.*, 2021) frutos da pesquisa de iniciação científica e estão devidamente referenciados na lista de referência ao fim desta dissertação.

**Quadro 3.** Sistematização das sínteses elaboradas pelos(as) colaboradores(as).

<b>Turma 2018</b>	<b>Ancestralidade</b>	<b>Turma 2019</b>
É uma importante estratégia dentro do PET para valorizar e reavivar as culturas nas comunidades.		Não houve análise para o elemento.
<b>Temas Geradores</b>		
Contribuem na compreensão da realidade e na identificação de situações-problemas existentes nas comunidades.		É oportunizado aos(as) educadores, amparar suas aulas nos temas geradores emergidos do PET.
<b>Situação-Problema</b>		
São identificações de situações que interferem no desenvolvimento da comunidade dos(as) estudantes, estes que, podem compreender e articular transformações que poderão melhorar suas realidades.		É uma importante estratégia para identificar problemas e buscar soluções juntamente com a comunidade/território, despertando assim uma perspectiva crítica e conscientizadora.
<b>Coletividade</b>		
É responsável por envolver a comunidade na execução do PET, permitindo assim, resgatar conhecimentos.		Para a execução do PET, o processo da coletividade é primordial, por envolver a comunidade.
<b>Interdisciplinaridade</b>		
Não houve análise para o elemento.		Há interdisciplinaridade nas visitas de estudos, espaços aberto, Troca de Saberes, nas disciplinas.
<b>Sistematização</b>		
Contribui na elaboração do PET e na ampliação das habilidades de escrita e interpretação dos(as) estudantes.		Não houve análise para o elemento.
<b>Tema Articulador</b>		
É um elemento fundamental pois, serve de guia para o desenvolvimento tanto do PET quanto do processo formativo, além de despertar nos(as) estudantes uma criticidade em torno de suas realidades.		Proporciona entender o cotidiano da comunidade de modo mais crítico. E os(as) estudantes, quando se tornarem educadores(as), serão capazes de promover um ensino crítico.
<b>Reconhecimento do saber de experiência</b>		
Permite que os(as) estudantes entendam, se autorem conheçam e se conectarem com seus territórios e suas realidades.		Não houve análise para o elemento.
<b>ATC e Colocação em Comum</b>		
No ATC o contato com outros(as) estudantes oportuniza trocas dos conhecimentos adquiridos com o PET. A Colocação em Comum permite um diálogo com perspectivas e interpretações diferentes.		O ATC proporciona conhecer a realidade dos territórios dos(as) estudantes. E a Colocação em Comum traz conhecimentos para serem colocados em prática nas comunidades.
<b>Cultura</b>		
O PET possibilita aos(as) estudantes observarem e entenderem suas culturas com um horizonte mais crítico. Contribui também, para que se possa alcançar novas culturas.		O PET desperta no(a) estudante o desejo de realizar pesquisas sobre histórias, costumes, crenças etc., em seus territórios. As visitas de estudo também oportunizam conhecer novas culturas.
<b>Troca de Saberes</b>		
O PET oportuniza trocas de saberes, permitindo conhecer diferentes realidades, saberes, culturas. Ocorre uma troca de conhecimento entre os sujeitos, de modo a contribuir com a formação de educadores(as).		Possibilita ao(à) estudante dialogar e unir os conhecimentos e descobertas adquiridos no centro acadêmico, com as experiências encontradas em seu território.
<b>Articulação com outras estratégias pedagógicas</b>		
Proporciona uma compreensão mais ampla e crítica sobre os territórios, despertando um entendimento em diversas questões relacionadas com as comunidades e suas realidades.		A articulação do PET à outras ferramentas pedagógicas são de grande importância no processo formativo dos(as) estudantes, por permitir conhecerem melhor suas realidades.
<b>Proposta de intervenção</b>		
Ao levantar propostas de intervenção, o(a) estudante, pode contribuir com melhorias na qualidade de vida de sua comunidade. Porém, há inúmeras dificuldades a serem superadas para colocá-las em prática.		Ao elaborar a proposta de intervenção, é permitido aos(as) estudantes estabelecerem uma relação entre a formação e a sua realidade.
<b>Fluxo de Continuidade entre Roteiros do PET</b>		
O movimento realizado pelos roteiros do PET, começa com o autorem conhecimento do(a) estudante, logo um diagnóstico nos territórios, levantamento de situações-problemas e indicações de propostas de intervenções.		Não houve análise para o elemento

**Fonte:** Barcelos, 2021, p. 43.

O elemento *ancestralidade*, segundo os(as) colaboradores(as), era de grande importância no PET, pois, por meio das pesquisas realizadas, tornava-se possível valorizar e resgatar culturas das comunidades, que muitas vezes eram esquecidas e desvalorizadas.

O *Tema Gerador* novamente ganhou destaque entre os(as) colaboradores(as) da pesquisa, pois para eles(as) os temas contribuem com os(as) estudantes logo ao iniciarem as pesquisas em seus territórios. As pesquisas desenvolvidas oportunizam aos(às) estudantes aguçarem sua criticidade perante suas realidades. Outros(as) colaboradores(as) destacaram a importância dos Temas Geradores para os(as) docentes da Licena, visto que, é por meio destes temas que o(a) educador(a) consegue articular as aulas com a realidade, proporcionando um ensino contextualizado aos(as) estudantes.

Estas duas perspectivas sobre o Tema Gerador se complementam e potencializam a formação horizontal almejada na Licena, partindo da concepção freireana sobre a qual, educandos(as) e educadores(as) “[...] apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2021, p. 25).

A *situação-problema* enquanto elemento do PET e sua identificação, para os(as) colaboradores(as), possui relevância para as comunidades no que diz respeito a buscar soluções que amenizem ou superem tais situações. Sobre a identificação de situações-problemas na Licena Almeida *et al* (2021, p. 14) destacam que:

[...] os(as) estudantes da Educação do Campo, enquanto futuros(as) educadores(as), são levados(as) por esse instrumento pedagógico a penetrarem e entenderem tais situações, não como limites que impedem a movimentação dos sujeitos rumo ao ser mais<sup>18</sup>, mas como concretude histórica que dá as bases para a transformação da realidade de opressão.

A *coletividade*, para os(as) colaboradores(as), é imprescindível quando se trata do PET no que tange unir estudante e comunidade em seu desenvolvimento. O(a) estudante precisa se unir às pessoas da família e/ou comunidade no intuito de resgatar e levantar saberes, culturas, modos de vida e tradições para que consiga responder ao roteiro da estratégia pedagógica. A formação de educadores(as) libertadores(as) implica em fortalecer as situações gnosiológicas, isto é, situações em que, educando(a) e educador(a) se colocam como aprendentes (Boufleuer, 2017) no processo educativo.

O elemento *Tema Articulador* não emergiu no primeiro Intercâmbio de Saberes, porém, no decorrer da pesquisa, viu-se a necessidade de acrescentá-lo. Esse elemento foi entendido

---

<sup>18</sup> A compreensão freiriana em torno do ser mais diz respeito ao fato do ser humano ser inacabado, ser inconcluso. É na busca pela sua humanização, que se dá a partir da consciência dos condicionamentos a que está exposto ao longo da vida e da prática transformadora de situações opressoras, que os sujeitos, em comunhão com o mundo, constroem os caminhos para sua humanização ou para ser mais (ALMEIDA *et al*, 2021, p. 14).

como central no PET, uma vez que, ele permite aos(as) docentes, além de conhecerem, articularem a realidade as disciplinas curriculares.

O *reconhecimento do saber de experiência*<sup>19</sup> foi outro elemento destacado do PET no segundo Intercâmbio de Saberes. Pode ser compreendido a partir dos conhecimentos populares que estudantes e comunidades possuem e em alguns casos são resgatados com a realização do PET. Os(as) colaboradores(as) da pesquisa afirmaram que este elemento contribui com o autorreconhecimento do(a) estudante, pois, ao resgatar alguma tradição perdida, ele(a) tem a oportunidade de modificar sua realidade a partir daquela prática já vivenciada na comunidade em outros tempos. O reconhecimento de saberes de experiências implica no rompimento de moldes “[...] estipulados de que tanto os(as) estudantes quanto seus conhecimentos não têm valor e não podem ser utilizados em sala de aula; somente os conhecimentos produzidos na academia é que são válidos” (Barcelos 2021, p. 46).

Ao reconhecer saberes de experiência nas comunidades, as pessoas puderam se colocar de modo igualitário, sem a hierarquia do saber, em que, por muitas vezes, elas permanecem na condição de não saberem nada, e os(as) estudantes por estarem na universidade tem o domínio do saber. Momentos como o ATC e as CC são importantes pois, favorecem os “intercâmbios de aprendizagens” (Jara, 2012, p. 123), visto que, os(as) estudantes e os(as) docentes levam às comunidades os saberes sistematizados na academia e traçam diálogos com os saberes vivenciados pelas pessoas nos territórios. Assim, “cada um/a pode contribuir com a riqueza particular e original de sua experiência, com lições que são possíveis de serem confrontadas com as que outra pessoa obteve de sua própria experiência” (Jara, 2012, p. 123).

Os(as) colaboradores(as) afirmaram que a *sistematização*, enquanto elemento do PET, corrobora com a organização dos resultados obtidos em cada roteiro. Desta forma, os(as) docentes conseguem compreender de modo geral os territórios dos(as) estudantes, estes(as) que ampliam a escrita acadêmica, organização de dados e desenvolvem práticas de elaboração de materiais didáticos ao sistematizarem as informações do PET. Articulado à sistematização, o elemento *articulação com outras estratégias pedagógicas* fez-se importante, visto que, com os dados do PET organizados e sistematizados, torna-se possível articulá-los a outras atividades e com conteúdos acadêmicos, ampliando assim, a formação dos(as) estudantes.

---

<sup>19</sup> O saber de experiência, na concepção freiriana, consiste em nos saberes “[...] elaborados na vida cotidiana, ou seja, trata-se dos saberes de experiência feitos que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos, no circuito dialógico “homens-mulheres-mundo” (FISCHER, LOUSADA, 2017, p. 367).

A *proposta de intervenção* foi outro elemento sintetizado pelos(as) colaboradores(as) da pesquisa. Este elemento propõe ao(a) estudante o levantamento de situações-problemas que precisavam de intervenção nas comunidades. Segundo os(as) colaboradores(as) há algumas dificuldades em relação a execução destas propostas, uma delas é a resistência da comunidade em aceitar mudanças<sup>20</sup>. Freire (2022, p. 36) aponta que “é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos *transformar* o mundo, que estamos *com* ele e *com* outros”. Partindo dessa perspectiva os(as) colaboradores(as) destacaram que era preciso propor intervenção, mesmo sem conseguir executá-la, pois, ao proporem conseguiriam criar articulações concretas entre o que vivenciam na academia e em suas comunidades.

O *fluxo de continuidade* entre roteiros do PET foi outro elemento destacado pelos(as) colaboradores(as). O desenvolvimento contínuo da estratégia pedagógica nos territórios permitiu aos(as) estudantes aprofundarem suas pesquisas ao mesmo tempo que aguçaram a compreensão de sua realidade.

O elemento *Troca de Saberes*<sup>21</sup> foi sintetizado pelos(as) colaboradores(as) pôr o compreenderem como estratégia de aprendizagem, isto é, reconhecem as pessoas e as comunidades dos(as) estudantes como detentores do saber. Desta forma, coaduna com os princípios da educação defendida por Freire, pois “educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com êste saber, os que habitam nesta” (Freire, 1983, s/p).

A *cultura* foi outro elemento sintetizado pelos(as) colaboradores(as) e tida como fundamental no que tange oportunizar aos(as) educandos(as) conhecerem e vivenciarem novas experiências nos territórios. Este elemento permite também, ao(a) estudante reconhecer as pessoas de sua comunidade como fazedores de cultura (Osowski, 2017).

A *interdisciplinaridade* foi outro elemento do PET sintetizado pelos(as) colaboradores(as). Para eles(as), esse processo vai além da estratégia pedagógica, alcançando

---

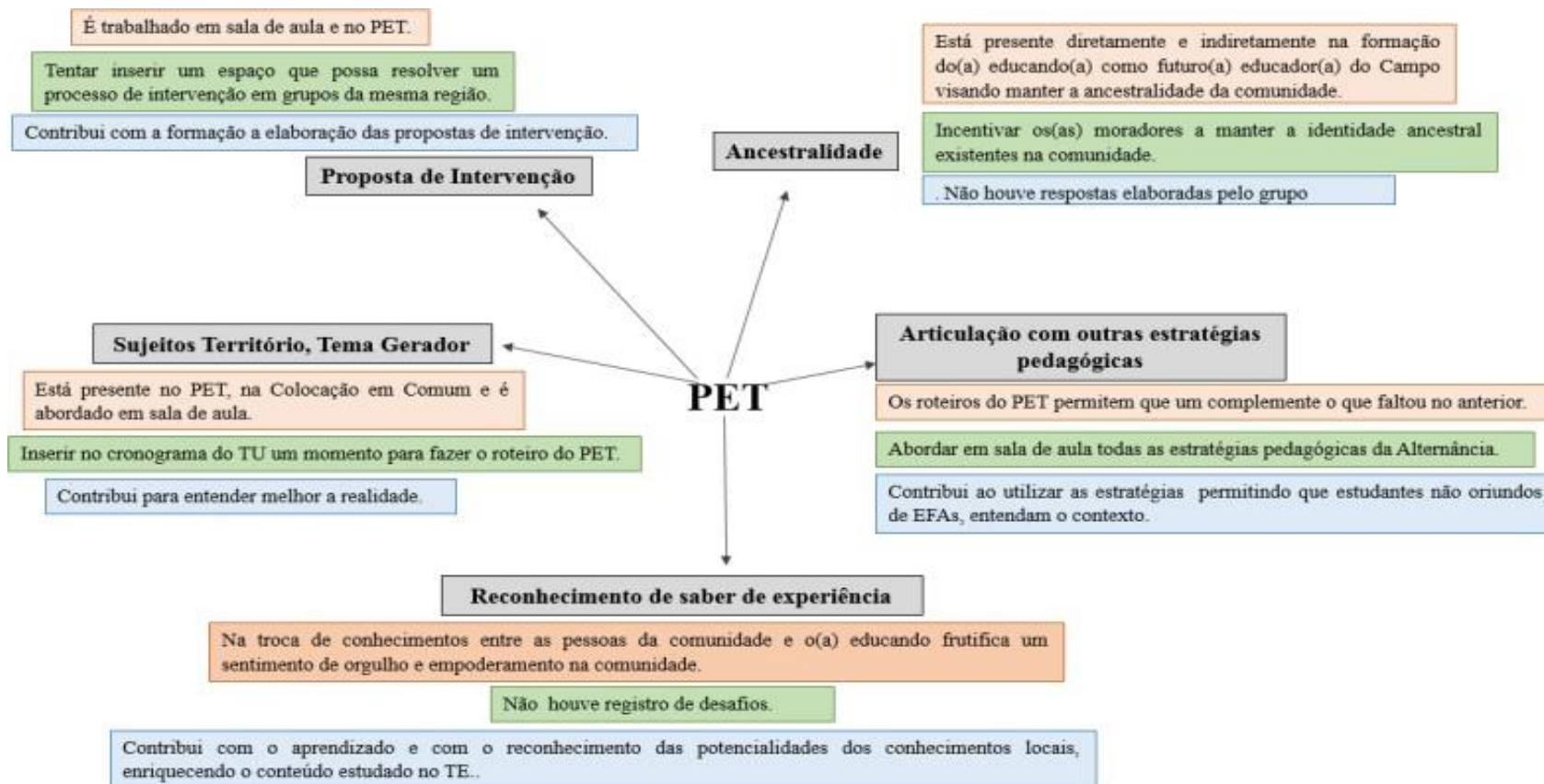
<sup>20</sup> O medo, para Paulo Freire, está ligado aos sonhos. Porém, o medo e a desconfiança carregada pelas pessoas das comunidades dizem respeito aos apontamentos e julgamentos sofridos por elas ao longo de suas vidas, com isso, temem transformações imediatistas e desconhecidas. Por isso, faz-se importante, os(as) educandos(as) construir uma relação dialógica e de confiança com estas pessoas, segundo Fernandez (2017, p. 81) “a confiança é construída por atitudes de respeito como acolhimento, nos limites das relações humanas possíveis, entremeadas de afeto e de disponibilidade para o diálogo. A confiança não é dada por relações abertas, ela é condição construída junto com a humildade, com a crença de que o possível é também construção ética a transitar entre o pessoal e o social, ou melhor, entre o individual e o social que nos constroem pessoas situadas no e com o mundo”.

<sup>21</sup> No primeiro momento do Intercâmbio de Saberes, foi chamado de Saberes, porém percebemos que, o que realmente ocorre nos espaços formativos da Licença são Troca de Saberes, por isso, a modificação do nome.

outros espaços e tempos educativos vivenciados na Licena. Este reconhecimento parte da compreensão da interdisciplinaridade como “um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes” (Thiesen, 2008, p. 546 *apud* Alves; Faleiro, 2019, p. 6).

Ainda em 2019, os resultados obtidos na IC foram apresentados aos(as) colaboradores(as) da pesquisa, dando início a um novo momento de Sistematização de Experiências do PET. Neste momento, as questões problematizadoras perpassavam pela verificação da presença do elemento nos roteiros, em sugestões de superação dos desafios e as contribuições na formação de educadores(as) do campo. Os(as) colaboradores(as) foram divididos em quatro grupos, sendo que cada um pensou sobre um roteiro específico do PET a partir dos elementos atribuídos ao grupo. As figuras abaixo apresentam os resultados de modo sistematizado.

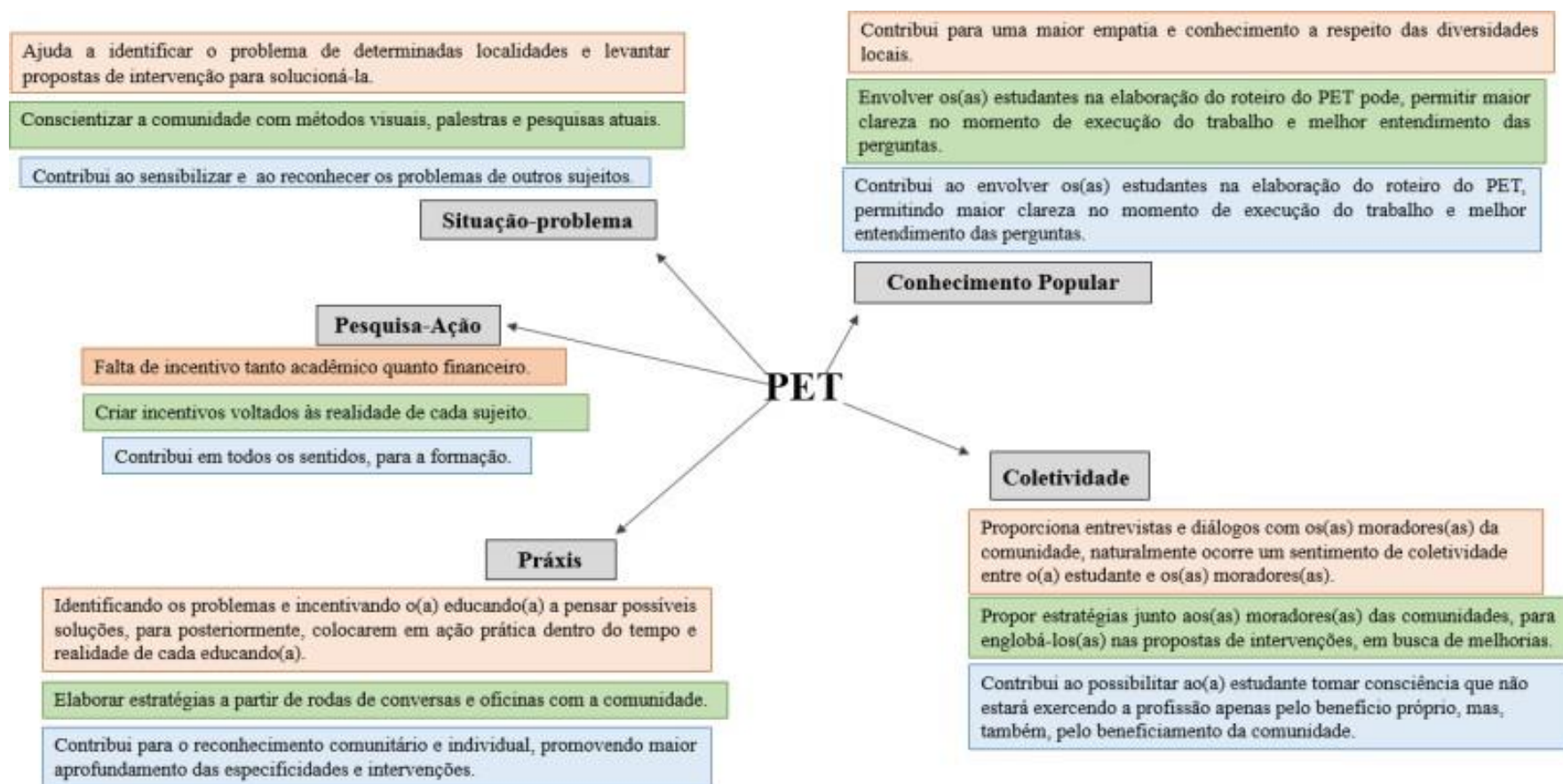
Figura 5. Sistematização das sínteses do terceiro momento do Intercâmbio de Saberes<sup>22</sup>.



Fonte: Barcelos, 2021, p. 55.

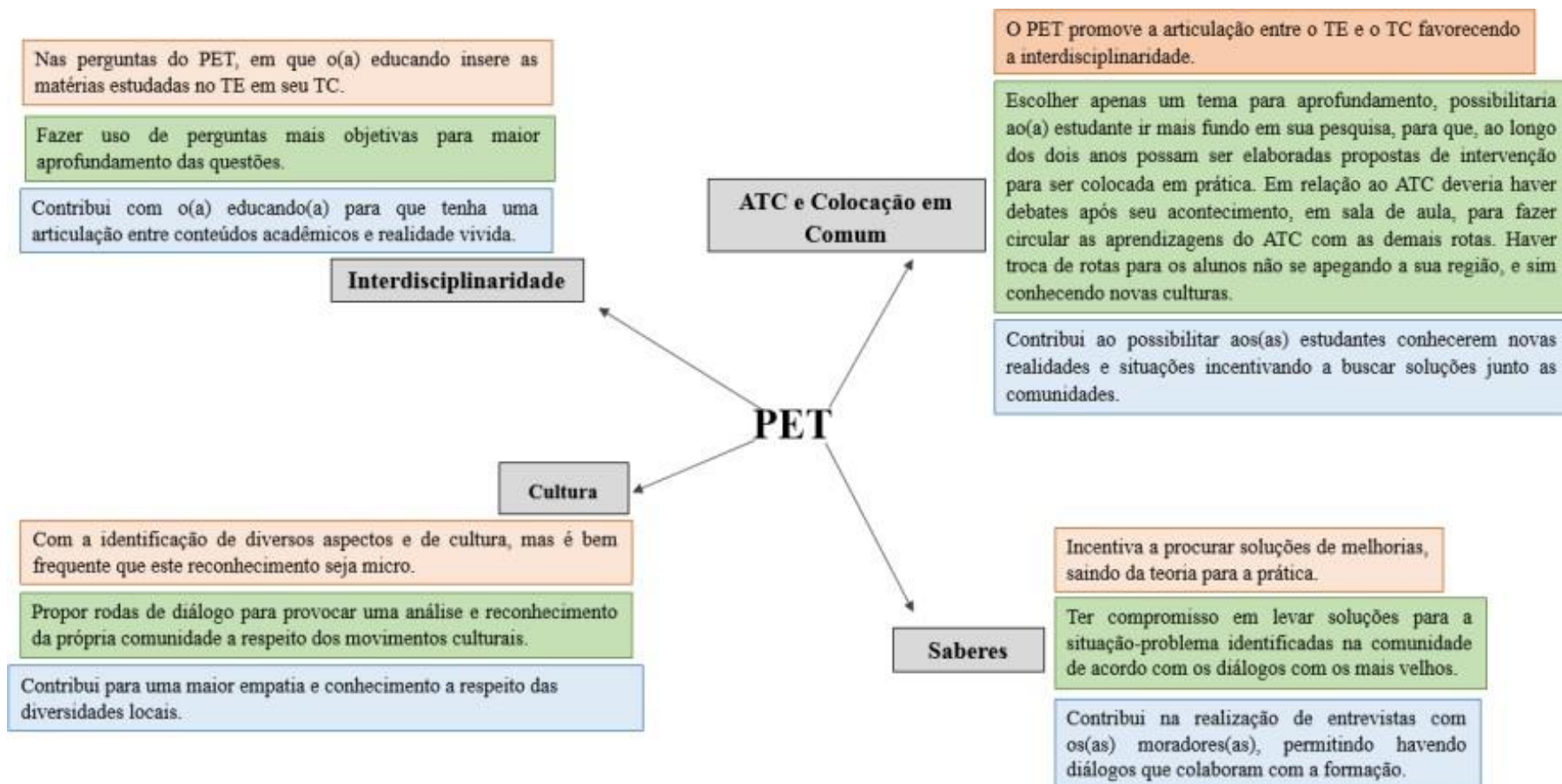
<sup>22</sup> **Legenda:** Questão 1 (presença do elemento no PET); Questão 2 (sugestões de superação); Questão 3 (contribuição na formação de educadores(as)).

Figura 6. Parte 2.



Fonte: Barcelos, 2021, p. 56.

Figura 7. Parte 3.



Fonte: Barcelos, 2021, p. 57.

Os(as) colaboradores(as) afirmaram que o elemento *sujeitos e territórios e Tema Gerador* estava presente no primeiro roteiro do PET e nas Colocações em Comum nas aulas. A proposta de sugestão elencada pelo grupo foi a elaboração coletiva dos roteiros durante algum TU, uma vez que, nas EFAs a estratégia pedagógica é elaborada em coletivo com os(as) estudantes, por perpassar diversas etapas de construção. Dentre elas, destaca-se o movimento realizado pelos(as) docentes de mobilização do diálogo entre estudantes, no intuito de fazer frutificar questões de aprofundamento nos territórios. Para os(as) colaboradores(as), mesmo os roteiros não sendo elaborados em coletivo, entre docentes e estudantes, contribui com a formação de educadores(as) ao permitirem compreenderem suas realidades de modo crítico e analítico.

O elemento *articulações com outras estratégias pedagógicas*, segundo os(as) colaboradores(as), estava presente no primeiro roteiro do PET e em outros momentos na Licena. Para os(as) colaboradores(as) seria preciso um nivelamento em torno das estratégias pedagógicas da Licena para que, todos(as) estudantes pudessem compreendê-las melhor. Considerando que muitos estudantes não são oriundos de EFAs, esse nivelamento seria fundamental para potencializar ainda mais a formação deles(as), visto que, utiliza-se das estratégias pedagógicas “para dar sentido à dinâmica e articulação dos diferentes tempos-espacos: escola-família, teoria-prática, trabalho-educação” (Melo, 2013, p. 42).

A *proposta de intervenção*, segundo os(as) colaboradores(as), encontrava-se presente no roteiro do PET e nas aulas. Porém, o desafio colocado para este elemento é o fato de colocar estas propostas em prática e como sugestão foi proposto que fosse criado espaços na Licena, para que, as propostas passassem a ser ações de intervenção. A ideia inicial era que grupos de estudantes de uma mesma região se unissem para agir em seus territórios. A contribuição deste elemento na formação é a elevação e a percepção de situações que impede o desenvolvimento territorial.

A *relatoria gráfica*<sup>23</sup>, para os(as) colaboradores(as), não está presente no segundo roteiro do PET e a forma apontada por eles(as) para superar o desafio de retomar as relatorias seria a elaboração de desenhos feitos pelos(as) próprios(as) estudantes, construção de maquetes e exposição de fotos referentes ao ATC. Mantendo assim, a sistematização dos PETs e dos

---

<sup>23</sup> A relatoria gráfica consiste numa forma de sistematizar, com desenhos, as sínteses que os(as) estudantes faziam após realizarem o PET. Um grupo chamado Repentistas do Desenho era responsável por fazerem a relatoria. A última relatoria gráfica feita do PET em 2018, pelo grupo, pode ser vista pelo através do link: [https://drive.google.com/file/d/1BnO9UZazHFeS9uK7wWgfUxUkA84Ky6Bg/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1BnO9UZazHFeS9uK7wWgfUxUkA84Ky6Bg/view?usp=drive_link).

ATCs de forma didática, visto que, essa organização de dados por meio visual e de ilustração permite que o(a) estudante desenvolva outras habilidades que contribuem em sua formação.

Não houve consenso entre os(as) colaboradores(as) em relação ao elemento *continuidade*. Alguns(as) apontaram que há continuidade entre os roteiros do PET, outros(as) relataram que não conseguem perceber tal processo. Assim, foi elencado como sugestão de melhoria, a reformulação do PET, abrangendo os(as) estudantes que residem em áreas urbanas e rurais. O processo contínuo de investigação permite ao(a) estudante formular projetos e propostas consistentes em seu território ao longo de sua formação.

A *pesquisa-ação* não se encontra presente no segundo roteiro do PET por falta de incentivo financeiro e acadêmico para os(as) colaboradores(as). Foi colocado por eles(as) que, se houvesse mais incentivo, a pesquisa-ação poderia ocorrer de maneira mais presente e sendo adequada a cada realidade. Para os(as) colaboradores(as), a pesquisa-ação contribui em sua formação ao articular a pesquisa com ações concretas em seus territórios.

Os(as) colaboradores(as) apontaram que o elemento *situação-problema* se encontra presente no segundo roteiro do PET. Roteiro este, que permite ao(à) estudante identificar problemas em seu território e posteriormente, criar propostas de intervenção, no intuito de transformar a realidade. Tomando como base os desafios já levantados no primeiro Intercâmbio de Saberes, os(as) colaboradores(as) acreditavam que partir da conscientização das pessoas nas comunidades seria o primeiro passo. Utilizar vídeos, fotos, rodas de conversa, palestras, de modo a fortalecer os vínculos e destravar memórias que possibilitem o debate investigativo e o levantamento de situações-problemas.

O *ATC* e a *Colocação em Comum*, segundo os(as) colaboradores(as), estão presentes no terceiro roteiro do PET quando oportunizam que sejam realizadas articulações entre TU e TC. Porém, foi proposto por eles(as) o aprofundamento em apenas um tema durante o desenvolvimento do PET ao longo dos dois anos, por acreditarem que desta forma, conseguiriam articular maiores diálogos e elaborações de propostas interventivas com e na comunidade.

Os(as) colaboradores(as) destacaram que o elemento *troca de saberes* se encontra presente no terceiro roteiro do PET no que tange à realização de entrevistas com pessoas da comunidade. A proposta elencada foi a elaboração de devolutivas à comunidade, isto é, o(a) estudante, ao finalizar o PET deveria retornar a sua comunidade e apresentar os dados obtidos e como formulou seu texto, para que as pessoas não sintam que seus saberes estão sendo sugados ou utilizados de modo indevido. A troca de saberes, segundo os(as) colaboradores(as)

contribui na formação de educadores(as) ao oportunizar os diálogos entre estudantes e comunidade e assim, podem investigar e identificar as situações-problemas e buscar, juntos, superá-las.

A *coletividade* se encontra presente no terceiro roteiro do PET, segundo os(as) colaboradores(as), a partir do momento em que são iniciadas as entrevistas e diálogos. Ainda na perspectiva de agir sobre a realidade, foi proposto pelo grupo, que a comunidade participe mais ativamente, tanto na elaboração de propostas de intervenção quanto em possíveis execuções. O trabalho coletivo proposto pelo PET faz com que os(as) estudantes se formem para além de apenas exercer a prática docente, mas que atue em busca de transformar a realidade a qual, ele(a) e seus(as) estudantes estarão inseridos.

A *ancestralidade*, segundo os(as) colaboradores(as), encontra-se presente no terceiro roteiro do PET, contribuindo com a formação docente. Junto à ancestralidade, há outro elemento do PET, a *cultura*, e segundo os(as) colaboradores(as), há momentos em que não ocorre o reconhecimento dessas culturas. Como sugestão de superar esse desafio, foi a realização de rodas de conversa nas comunidades, com o intuito de provocar e instigar o autorreconhecimento cultural nas pessoas, que por muitas vezes, sobretudo, entre jovens, é influenciado pelas culturas de massas. Freire e Shor (1996, s/p) apontam que a cultura de massa “socializa as pessoas para se policiarem contra sua própria liberdade”, por isso, faz-se tão importante promover o reconhecimento cultural nos territórios.

A *práxis*, para os(as) colaboradores(as), se encontra presente no quarto roteiro do PET, visto que, há na estratégia pedagógica um incentivo para o(a) estudante identificar situações-problemas nos territórios e a buscar elaborar possíveis soluções. Como sugestão, o grupo optou por elencar atividades apontadas em outros elementos, como: palestras, oficinas, rodas de conversa, entre outras.

A *interdisciplinaridade*, segundo os(as) colaboradores(as), esteve presente no quarto roteiro do PET, sobretudo, nas questões que articulavam as vivências do TU com o TC. No intuito de potencializar esta articulação, os(as) colaboradores(as), propuseram a reformulação do roteiro do PET, a fim de obter perguntas mais objetivas, de modo que o(a) estudante conseguisse aprofundar a pesquisa em seu território. A interdisciplinaridade “[...] demanda o envolvimento dos diferentes sujeitos do processo educativo, não apenas para colocar em prática uma proposta, mas também para se lançar em uma busca incessante sobre como fazer acontecer tal proposta” (Alves e Faleiro, 2019, p. 5), contribuindo assim, com a formação docente.

O *conhecimento popular* se encontra presente no quarto roteiro do PET, segundo os(as) colaboradores(as). Esse elemento permitiu aprofundamentos em torno dos conhecimentos carregados pelas pessoas das comunidades, mas no intuito de aprimorar a pesquisa foi proposto a participação dos(as) estudantes na elaboração dos roteiros do PET.

O *reconhecimento do saber de experiência*, para os(as) colaboradores(as), encontrava-se presente no quarto roteiro do PET, por oportunizar trocas entre estudantes e comunidade. O reconhecimento do saber na perspectiva de Freire rompe com os paradigmas da educação bancária que tem as pessoas de classes oprimidas como “incapazes, que não sabem nada, que não podem saber” (Freire, 1987, s/p). O movimento proporcionado pelo PET rompe com essa perspectiva e coloca estas pessoas como construtoras do saber, valorizando seus modos de vida, ao mesmo tempo que contribui com a formação de educadores(as) do campo.

O questionário direcionado aos(as) egressos(as) corroboram para fortalecer evidências já despertadas e afirmar as contribuições do PET em suas práxis docente. As respostas destacaram traços marcantes em suas trajetórias estudantis e profissionais, perpassando pelo autorreconhecimento pessoal e enquanto parte do território, assim como o levantamento de situações-problemas oriundas do PET.

Os(as) colaboradores(as) egressos(as) destacaram as contribuições da estratégia pedagógica em suas formações, aproximando desta forma, da concepção da educação problematizadora que “constitui-se no resultado da confrontação homem-mundo; mundo aqui entendido como a realidade concreta, a qual se desvela de forma objetiva para o educando” (Sartori, 2017, p. 136). Permitindo-os(as) transformarem suas realidades e das pessoas no seu entorno. Em relação às contribuições do PET na atuação como docente, os(as) colaboradores(as) egressos(as) destacaram o reconhecimento articulado à compreensão das comunidades como fundamental na formação e na prática educativa.

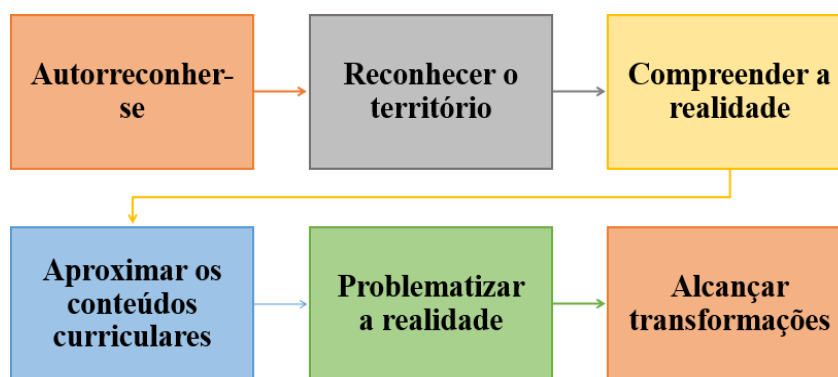
Quando perguntados(as) sobre as disciplinas da Licena, que para eles(as) mais se relacionaram com o PET, os(as) colaboradores(as) egressos(as) apontaram que nove disciplinas conseguiram articular os Temas Geradores aos conteúdos curriculares. Destas nove, a maioria se voltava para a área das Ciências da Natureza e as demais para a área das Humanidades. Em outras palavras, a Licena forma educadores(as) na perspectiva interdisciplinar, entre as áreas do conhecimento e as realidades dos(as) estudantes.

A última questão propunha que o(a) colaborador(a) egresso(a) relatasse sua experiência como educador(a) e as possíveis articulações entre conteúdos curriculares e realidade que ele(a) enquanto educador(a) realizava no local onde trabalhava.

Os(as) colaboradores(as) egressos(as) reconheceram a importância das articulações e o quanto é fundamental realizá-las, porém, relataram que enfrentam inúmeras dificuldades em concretizá-las, sendo a falta de tempo o maior desafio enfrentado. Foi ressaltado por eles(as) que buscam realizar estas aproximações, pois buscam uma educação libertadora e problematizadora para seus(as) estudantes.

As respostas obtidas por meio da participação dos(as) egressos(as) reforçaram a importância do autorreconhecimento e reconhecimento no e do território oriundos do PET. Apontando o quão libertador é o desenvolvimento da estratégia pedagógica durante o curso, para sistematizar tais informações e demonstrar como o PET contribui na vida pessoal e profissional dos(as) estudantes, foi elaborado um esquema que se encontra logo abaixo.

**Figura 8.** Sistematização dos relatos dos(as) colaboradores(as) egressos(as).



Fonte: Barcelos, 2021, p. 69.

Esse esquema foi construído a partir das narrativas dos(as) colaboradores(as) egressos(as) e oportunizou-nos entender o movimento desencadeado pelo PET na vida dos(as) estudantes. Ao iniciar o primeiro roteiro da estratégia pedagógica, o(a) estudante começava por se autorreconhecer como parte de seu território, fosse ele urbano ou rural. Esse aspecto reforçou seu papel frente a sua realidade, reconhecendo também, seu território como local da construção do saber. Ao mesmo tempo em que começava a identificar situações-problemas que barram o desenvolvimento territorial.

Reconhecer o território como *lócus* do conhecimento implica em compreender a realidade, criticamente, com isso, o(a) estudante passa a ser aportado pelos conteúdos curriculares que o(a) permitem problematizar a realidade, buscando soluções de libertação que podem levar, estudante e comunidade, a transformações futuras.

Essa contextualização histórica de onde partimos e para onde caminhamos é de fundamental importância para entender as transformações alcançadas na Licena e na elaboração

e execução do PET no ano de 2023 e 2024. Os diálogos entre estudantes e docentes vem fazendo com que a práxis educativa na Licenciatura em Educação do Campo da UFV se (re)afirme como uma prática dialógica, horizontal e transformadora.

### 1.3. Intercâmbio de Saberes – Eixo III: Organização do trabalho pedagógico em torno dos Temas Geradores levantados no PET (2022-2024)

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, foi-nos apontado um novo Eixo e novos objetivos a serem buscados em relação aos processos educativos da Licena. Os resultados obtidos na IC e no TCC nos instigou a buscar entender como se dá a organização do trabalho pedagógico em torno dos Temas Geradores na Licena, potencializando desta forma, a formação de educadores(as) do campo. Inaugurando um novo caminhar do processo de sistematização, dando-nos aportes teórico-conceituais para elaborar uma metodologia de construção de Temas Geradores<sup>24</sup>. Para este Eixo, a pesquisa se realizou em alguns momentos, como esquematizado no quadro 4:

**Quadro 4.** Etapas e procedimentos metodológicos da pesquisa, Eixo III.

ETAPA	PROCEDIMENTOS
1) Estudos bibliográficos	- Levantamento bibliográfico; - Revisão de literatura; - Fichamento.
2) Trabalho de Campo	- Planejamento das atividades semestrais; - Imersão I; - Imersão II; - Imersão III; - Acompanhamento da disciplina ENA Ambiente de Socialização Interdisciplinar (12 encontros).
3) Organização e Análise dos Dados	- Leitura do material transcrito; - Elaboração de reflexões de fundo; - Organização dos resultados na dissertação.
4) Divulgação dos Resultados	- Elaboração da dissertação; - Apresentação aos(as) docentes e estudantes da Licena; - Publicações científicas.

**Fonte:** Elaboração própria.

A primeira etapa perpassou todas as demais etapas da pesquisa, compreendendo em leituras e estudos de autores(as), cujas temáticas subsidiaram o desenvolvimento do trabalho. Iniciando com o levantamento bibliográfico para identificação de trabalhos acadêmicos que tinham como objeto de estudo, estratégias pedagógicas da Educação do Campo, bem como, de construção/extração de Temas Geradores. Esses estudos contribuíram para a construção do

<sup>24</sup> Esta metodologia será apresentada no capítulo 4 deste trabalho.

Capítulo II deste trabalho, onde apresentamos os processos investigativos com Temas Geradores.

A segunda etapa compreendeu o trabalho de campo iniciado em janeiro de 2023 e finalizado em março de 2024 com reuniões de planejamento da pesquisa e das Imersões<sup>25</sup> a serem realizadas no decorrer do ano, com a participação de docentes e representantes discentes da Licena. Assim como, o acompanhamento da disciplina ENA Ambiente de Socialização Interdisciplinar presente em todos os períodos letivos do curso.

A disciplina de Ambiente de Socialização foi criada para agrupar as estratégias pedagógicas da Pedagogia da Alternância, desta forma, no ano de 2023 e primeiro semestre de 2024 ela tratou, principalmente, o ATC e o PET.

Na Imersão os(as) docentes têm a oportunidade de repensarem sua práxis educativa, coletivamente, buscando promover uma formação interdisciplinar e de base dialógica. Freire (2021, p. 39) afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Desta forma, reconhecem suas incompletudes enquanto seres formadores(as) e “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021, p. 40).

Sob as lentes da SE a Imersão é o momento em que os(as) colaboradores(as) podem colocar a experiência sobre o tapete da reflexão coletiva, podendo reconstruir e analisar criticamente a prática, extraindo aprendizagens. Sendo uma interpretação crítica do processo vivido, a Sistematização de Experiências:

[...] não é, nunca pode ser, um exercício formal, pesado, chato, rígido, puramente racional, mas sim uma aventura criativa e questionadora que pode mover o chão de nossos sentimentos e pensamentos e nossa posição nos processos em que participamos na cotidianidade (Jara, 2022, p. 27).

A disciplina ENA Ambiente de Socialização Interdisciplinar é o *lócus* do trabalho coletivo entre docentes e discentes. Nela, os(as) educandos(as) podem colocar suas impressões e vivências com o PET e no ATC, cabendo aos(as) docentes coordenadores(as) da disciplina repassar aos(as) outros(as) professores(as) estas colocações. Freire (2022, 36) afirma que “[...] uma educação progressista jamais pode em casa ou na escola, em nome da ordem e da disciplina, castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser [...]”. A ENA Ambiente de Socialização Interdisciplinar e as Imersões

---

<sup>25</sup> A Imersão na Licena consiste em reuniões de planejamento e avaliação do período/ano letivo realizada pelos(as) docente do curso. Eles(as) se reúnem por alguns dias e debatem pontos fundamentais para aprimorar o processo formativo dos(as) educandos(as).

foram de tamanha importância para a construção dos Temas Geradores e sua validação na Licena.

### 1.3.1. Imersão I: planejamentos e desdobramentos na ENA Ambiente de Socialização Interdisciplinar

O período de pandemia vivenciado entre os anos de 2020 e 2022 impediu a realização de aulas e encontros presenciais e consequentemente, a Imersão da Licena ficou suspensa. A retomada desse momento de planejamento pedagógico fundamental para o curso foi em fevereiro de 2023. Para isso, uma equipe de docentes se prontificou a planejar a Imersão I realizada nos dias 06, 08, 10 e 28 de fevereiro e 01 de março na casa do Grupo Entre Folhas.

O planejamento da Imersão exigiu a realização de vários encontros da equipe e a elaboração de objetivos que realmente atendessem a retomada de elementos fundamentais no curso no período pós pandemia, sendo eles: Fluxo Pedagógico da Licena, nova matriz curricular, ATC, PET, perfil das turmas mais recentes do curso<sup>26</sup>. Foi elaborado pela equipe, um Caderno de Apoio – Imersão da Licena<sup>27</sup>, distribuído aos(as) docentes, contendo: o calendário letivo, o Projeto Pedagógico do Curso; as ementas das disciplinas; o texto de instrumentos pedagógicos do curso e o fluxo pedagógico com a nova matriz curricular. A imagem abaixo representa o ambiente de recepção dos(as) participantes para a Imersão I em 06 de fevereiro de 2023.

**Figura 9.** Organização do espaço da Imersão I.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

<sup>26</sup> Neste trabalho trataremos apenas os pontos relativos aos objetivos da pesquisa, por isso, apontaremos as mudanças no Fluxo Pedagógico e no PET, posteriormente, explicaremos o processo de construção de Temas Geradores.

<sup>27</sup> O Caderno de Apoio – Imersão Licena pode ser visualizado pelo link a seguir: <https://drive.google.com/file/d/1Q1wnPsiMbfXRzmkolL7FcSIoGPPjA3sC/view?usp=sharing>.

Posteriormente, a acolhida dos(as) docentes e dos(as) estudantes realizamos uma explicação sobre a pesquisa de mestrado, seus objetivos a todos(as) presentes, sendo disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II), bem como, a Autorização do Uso de Imagem (Apêndice III), uma vez que, as reuniões foram gravadas em vídeos e áudio com fins de análise e estruturação dos dados.

Dito isso, os(as) docentes foram chamados a (re)pensarem o Fluxo Pedagógico da Licena<sup>28</sup>, de acordo com a nova matriz curricular. Divididos em dois grupos, e amparados por duas questões problematizadoras: *1) O grupo considera que os Eixos e Temas Articuladores existentes fazem sentido em relação à nova Matriz Curricular? 2) Caso, o grupo considere a necessidade de que mudanças sejam feitas no Fluxo Pedagógico, quais seriam elas?* Com isso, eles(as) discutiram e debateram como abranger tanto as novas disciplinas quanto o novo perfil de estudantes da Licena, visto que, quando o Fluxo fora pensado havia um outro perfil de estudantes e territórios no curso.

Após longas conversas e debates, ao voltarem para o coletivo, cada grupo expôs suas ideias e um novo debate foi traçado, a fim de chegar em um consenso de Fluxo. Construindo-se um esboço do que viria a ser o novo Fluxo Pedagógico da Licena, desta forma, a equipe responsável pela Imersão I, se reuniu no dia 7 de fevereiro para sistematizar tais discussões, e elaborar um esquema que representasse o Fluxo, pois, precisávamos dele para as próximas discussões. Como o trabalho coletivo é movido pelas idas e vindas na construção/produção do saber, novos debates foram traçados no segundo dia da Imersão, levando-nos a construir outro esboço de Fluxo, com isso, somente foi possível chegar a uma conclusão no último dia da Imersão I.

No decorrer dos três dias de Imersão foram estabelecidas algumas mudanças consensuadas entre os(as) colaboradores(as). Os períodos e anos letivos, que até então eram organizados por Temas Articuladores e Eixos Temáticos (rever figura 1 na p. 22) passariam a ser organizados por Eixos Temáticos e Intencionalidades Pedagógicas representadas no esquema do Fluxo Pedagógico, e com Temáticas Articuladoras, esta que são de acesso somente dos(as) docentes e organizadas por período letivo, como apresentadas no quadro 5.

---

<sup>28</sup> Até o momento da Imersão I, usava-se o Fluxo apresentando no tópico 1.2 deste trabalho.

**Quadro 5.** Temáticas articuladoras do novo Fluxo Pedagógico da Licença.

TEMÁTICAS ARTICULADORAS		
PERÍODOS	1°	Autoreconhecimento e Educação do Campo.
	2°	Modelos de desenvolvimento e experiências contra hegemônica nos territórios.
	3°	O solo e a formação de educadores/as do campo em Ciências da Natureza.
	4°	A água e a formação de educadores/as do campo em Ciências da Natureza.
	5°	Socioagrobiodiversidade e a formação de educadores/as do campo em Ciências da Natureza.
	6°	Práxis de educadores/as do campo.
	7°	Práxis de educadores/as do campo.
	8°	Práxis de educadores/as do campo.

**Fonte:** Elaboração própria.

Outra adaptação foi a divisão dos Eixos/Períodos no Fluxo, isto é, cada ano letivo correspondia a um Eixo Temático e cada período a um Tema Articulador, frente às mudanças no primeiro ano (1° e 2° período) integra o Eixo **Sujeitos e Territórios**; os 3°, 4° e 5° períodos correspondem ao Eixo **Visão Sistêmica da Natureza, Ciências e Agroecologia**, por fim os 6°, 7° e 8° períodos correspondem ao Eixo **Processos e Práticas Educativas**, como sistematizado na figura 10.

Figura 10. Fluxo Pedagógico da Licena-2023.



Fonte: Acervo da Licena.

Estas mudanças influenciaram e apontaram adaptações em outras questões da Licena, como no PET, por exemplo. Assim, no segundo dia ocorreu uma apresentação das pesquisas desenvolvidas desde 2018, tendo o PET como objeto central, no intuito de nivelar e comunicar com os(as) colaboradores(as) os novos objetivos e passos propostos. Novamente divididos(as) em grupos e guiados pelas questões: *1) O que o grupo compreende ser Tema Articulador? 2) Como é feito o levantamento de Temas Geradores no PET? 3) Caso o grupo considere a necessidade de que mudanças sejam feitas no PET em relação à dinâmica e aos seus roteiros, quais seriam elas?*

Nos grupos, os(as) docentes puderam colocar suas vivências, impressões e questionamentos sobre o PET e seu papel na Licena. Como o Fluxo Pedagógico tinha sido modificado, a estratégia também necessitava de mudanças, de modo a dialogar com a realidade dos(as) educandos(as), contribuindo com sua formação, bem como, contribuindo para que os(as) docentes continuem conhecendo os territórios, as comunidades e os bairros deles(as).

Depois das discussões em grupos houve um novo debate com todo coletivo, em que, cada grupo expôs suas considerações. Dessa forma, ficou consensuado que os roteiros do PET precisariam ser modificados, e seria interessante pedagogicamente que a estratégia, que até então era realizada apenas nos dois primeiros anos de curso, passasse a ser desenvolvida nos oito períodos, com roteiros/etapas adaptados a cada momento e nível da formação docente. Diante disso, foi elencada uma comissão para pensar esses novos roteiros, a serem apresentados na outra parte da Imersão I realizada nos dias 28 de fevereiro e 01 de março.

No intervalo entre a primeira parte da Imersão com a segunda parte, pude acompanhar a equipe formada por docentes da Licena que se propôs a reelaborar os roteiros do PET. Para isso, utilizou-se dos roteiros aplicados no ano anterior e de reflexões teóricas e experienciais que aportaram as discussões para a construção desta nova proposta. A equipe construiu um Caderno denominado “Projeto de Estudo Temático – Execução 2023<sup>29</sup> – com dois roteiros propostos, sendo: PET Inventário da Realidade, Etapas I e II, a serem realizadas no primeiro ano de curso. Os demais roteiros do PET serão pensados na medida em que cada Etapa seja realizada, juntamente à disciplina ENA Ambientes de Socialização Interdisciplinar, com estudantes e docentes da Licena. A proposta foi apresentada no dia 28 de fevereiro, na segunda parte da Imersão I, junto à demonstração dos novos roteiros do PET. Para tanto, o PET está

---

<sup>29</sup> O Caderno Projeto de Estudo Temático – Execução 2023 pode ser visualizado por meio do link: [https://drive.google.com/file/d/1fb74Do1IHBq2O2hq4k9ERgP\\_AgBONiAt/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1fb74Do1IHBq2O2hq4k9ERgP_AgBONiAt/view?usp=sharing).

organizado em três fases, sendo elas: 1) Inventário da Realidade - Etapas I e II; 2) PET Temas Geradores e 3) PET Práxis.

O **Inventário da Realidade** se divide em 2 etapas a serem realizadas pelos(as) educandos(as) durante o 1º e 2º período do ano. Na *Etapa I* denominada “*Eu, minha família e meu lugar*”, os(as) estudantes se dedicam a desvelar aspectos cotidianos de sua vida e de sua família, de modo a se reconhecerem como sujeitos coletivos no lugar onde vivem, e contribuir para que os educadores(as) conheçam e se aproximem de suas realidades.

Na *Etapa II* denominada “*Eu, meu bairro/comunidade/território*”, os(as) estudantes investigam fenômenos relacionados à vida coletiva, de modo a desenvolverem olhar analítico e crítico acerca da realidade mais ampla. Essa Etapa do PET proporciona que temas significativos possam emergir para colaborar com o processo formativo de educadores(as) do campo. Em ambas Etapas do *PET Inventário da Realidade*, os(as) estudantes precisam dialogar com membros de sua família, de seu bairro, de sua comunidade e território, a fim de desenvolverem adequadamente o Projeto. Os roteiros do PET Inventário da Realidade – Etapas I e II podem ser vistos no Apêndice IV.

O **PET Temas Geradores** será desenvolvido nos 3º, 4º e 5º períodos do curso. Esta fase consiste no levantamento de Temas Geradores emergentes do PET. Este PET não terá um roteiro definido, consistindo-se no processo de levantamento do universo temático, validação e constituição dos Temas Geradores<sup>30</sup> emergidos no PET Inventário da Realidade – Etapas I e II. Ao final, ele é organizado em um quadro contendo os temas geradores e outras informações pertinentes à continuidade dos processos educativos subsequentes.

Os Temas Geradores expressam situações reais vivenciadas pelos(as) educandos(as) em seus bairros/comunidades/territórios. No contexto acadêmico, os Temas Geradores possibilitam a organização de conteúdos programáticos relacionados à realidade dos(as) educandos(as), ou seja, permitem a articulação interdisciplinar entre saberes científicos e populares na busca pela transformação da situação de opressão (Freire, 2020) a serem trabalhados nas disciplinas de modo contextualizado, sendo desenvolvidas atividades de retorno, tanto na ENA Ambiente de Socialização Interdisciplinar, quanto no Acompanhamento de Tempo Comunidade para legitimação e aprofundamento dos temas.

O **PET Práxis** será realizado nos 6º, 7º e 8º períodos. Será o momento em que os(as) educandos(as) elaborarão propostas de intervenção em seus bairros/comunidades/territórios

---

<sup>30</sup> Cada uma dessas etapas será descrita e explicada no capítulo IV deste trabalho.

articuladas às disciplinas de pesquisa, metodologia e estágios. A *práxis*, conceito cunhada por Paulo Freire em sua obra, compreende movimento de pensar, compreender e agir sobre a realidade a partir de processos educativo-políticos dialógicos e libertadores. Vista pelo prisma da ação-reflexão-ação ou ainda, na síntese teoria-palavra-ação, envolve o sujeito na apreensão de seu papel no mundo ao interpretar e agir sobre a realidade de modo crítico, à luz de aportes teóricos, sociais e políticos em prol das transformações da mesma. A imagem abaixo representa o momento de exposição do novo formato de PET na Licena.

**Figura 11.** Reflexões coletivas na Imersão I..



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Finalizada a Imersão I, demos início às reuniões de planejamento da disciplina ENA Ambientes de Socialização Interdisciplinar. Ao longo de 2023 e no primeiro período letivo de 2024, a disciplina foi pensada, planejada e desenvolvida por uma equipe de três docentes e com contribuições minhas. A primeira aula foi o *Embarque*, que constitui no momento de recepção dos(as) estudantes no início do período. Posteriormente a este momento, ocorreu a Aula Inaugural, momento onde foram apresentadas aos(as) estudantes as mudanças ocorridas para o ano de 2023 na Licena.

Faz-se importante ressaltar que foi fortemente destacado a eles(as) que essas transformações são frutos da pesquisa que estávamos desenvolvendo coletivamente desde 2018 e que a partir das fragilidades/desafios e sugestões propostas por eles(as) ou estudantes que já

se formaram, que possibilitou reestruturar o PET e o Fluxo Pedagógico do curso. Para essa aula, elaboramos um Caderno de Embarque<sup>31</sup> composto por: calendário letivo, os pilares<sup>32</sup> da Licena, a Matriz Curricular e o novo Fluxo Pedagógico.

No primeiro período letivo de 2023 havia nesta disciplina três turmas, sendo: a turma caloura, a turma do terceiro e do quinto período. No primeiro momento foram realizados os trabalhos com as turmas separadas, sendo que fiquei com a turma caloura. Nesse primeiro TU foram entregues os roteiros do PET, de forma que: a turma caloura recebeu o *PET Inventário da Realidade – Etapa I*, e as outras duas turmas, visto que, não daria tempo de iniciarem todo o processo, e também, porque já haviam realizado o PET antigo, realizaram o *PET Inventário da Realidade – Etapa II*. Porém, com algumas modificações do roteiro que a turma caloura, futuramente, realizaria, por considerar o nível de formação no qual estavam.

Assim que se encerrou o TU, os(as) estudantes tinham um prazo para resolverem e mandarem para os(as) docentes da disciplina o roteiro desenvolvido. Para analisar os PETs respondidos, uma nova equipe de docentes foi montada, e eu pude acompanhar tal processo, conforme apresenta a figura 12. Foi analisado o PET realizado pela turma caloura, desta forma, foi elaborado um relatório<sup>33</sup> – a ser apresentado na Imersão II para os(as) demais docentes – com gráficos representando as questões fechadas que diziam respeito ao perfil da turma (idade, local de origem/residência, dados socioeconômicos, dentre outros) e as questões abertas foram lidas e delas, extraídos conceitos/frases que mais chamaram a atenção dos(as) docentes e que mais dialogavam com o curso.

---

<sup>31</sup> O Caderno de Embarque pode ser visualizado por meio do link: <https://drive.google.com/file/d/1yaBDq11FADeXKM6GMifp4Hi2OwHsvvp1/view?usp=sharing>.

<sup>32</sup> A Licena/UFV apoia-se em 4 pilares teórico-metodológicos que a fundamentam, quais sejam: a Educação Popular; o Trabalho como Princípio Educativo; a Agroecologia e a Alternância Educativa. Esses pilares formam um conjunto didático e pedagógico capaz de sustentar os princípios da Educação do Campo e dos Movimentos de Luta pela Terra que defendem que a construção do conhecimento seja feita a partir da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo.

<sup>33</sup> Não iremos compartilhar este relatório, pois, contém informações de cunho pessoal do(a) estudante e seu núcleo familiar.

**Figura 12.** Reunião de sistematização do PET Inventário da Realidade - Etapa I.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Posteriormente a estas análises, começamos a discutir como ocorriam as próximas aulas da disciplina no Tempo Universidade de maio. Para a turma caloura, seria apresentado o relatório, isto é, somente as questões fechadas que apresentavam o perfil da turma e explicar como foi realizado o procedimento de sistematização dos dados. Os(as) estudantes foram convidados a partilhar com os(as) demais suas vivências e experiências do primeiro contato com o PET e avaliar tal processo. Finalizando a aula, foi entregue o *PET Inventário da Realidade – Etapa II*, a ser desenvolvido de junho a julho. As turmas veteranas discutiram, debateram e sanaram dúvidas sobre o desenvolvimento do *PET Inventário da Realidade – Etapa II*, visto que, eles(as) somente entregariam os roteiros no TU de julho.

### **1.3.2. Imersão II: planejamentos e desdobramentos na ENA Ambiente de Socialização Interdisciplinar**

Ao finalizarmos o Tempo Universidade de maio, a equipe responsável pela organização e desenvolvimento da Imersão II, realizada nos dias 26 e 28 de junho na casa do Grupo Entre Folhas, começou a se reunir para planejá-la. Nesta Imersão, os objetivos consistiam em avaliar o semestre letivo, preparar o próximo período e discutir temas que não foram discutidos na

Imersão I. Para este momento, foi elaborado o Caderno de Memórias da Licena<sup>34</sup>. Nele continha o relatório da Imersão I, o relatório do PET executado pela turma caloura, e pontos de aprofundamento sobre os roteiros do PET.

A equipe formada por mim e pelos(as) docentes, Sara e Márcio iniciou, frente à sistematização dos dados do *PET Inventário da Realidade – Etapa I*, junto aos(as) demais docentes na Imersão II, a elaboração da metodologia de construção de Temas Geradores na Licena, como apresentado na figura 13.

**Figura 13.** Discussões coletiva da metodologia de construção de Temas Geradores na *Licena*.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

O terceiro Tempo Universidade da Licena iniciou em julho, e como as turmas, caloura e veteranas da disciplina ENA Ambientes de Socialização Interdisciplinar estavam no mesmo roteiro do PET, foi discutido entre a equipe de docentes, a união delas para continuarmos o

---

<sup>34</sup> Não iremos disponibilizar o link de acesso a este caderno, pois, nele há o relatório da turma caloura com questões de cunho pessoal.

processo de construção dos Temas Geradores. A figura 14 demonstra o momento de apresentação e complementação da metodologia pelos(as) estudantes.

**Figura 14.** Apresentação da metodologia de construção de Temas Geradores na Licena aos estudantes.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Durante o TU de julho foi realizado com os(as) estudantes também, uma avaliação sobre o processo individual e coletivo de desenvolvimento do PET Inventário da Realidade – Etapas I e II. A avaliação consistiu em responder as seguintes perguntas: *Quais os principais desafios para desenvolver o PET? Quais os principais ganhos na realização do PET? Sugestões de melhorias/pontos de aprofundamento. A realização do PET vem contribuindo na sua formação?*

Os(as) estudantes demandaram a reelaboração de algumas questões do roteiro de modo que ele fique mais objetivo, além de demandarem participar da elaboração e construção do PET. Eles(as) evidenciaram que o PET contribui com suas formações por permitirem aproximar de suas comunidades, assim, conseguem adquirir conhecimentos tradicionais.

Segundo os(as) estudantes, as pessoas das comunidades têm um sentimento de desconfiança no que tange responder as questões do PET por medo de terem seus saberes tomados. Com isso, os(as) educandos(as) solicitaram na avaliação que os(as) docentes, juntamente a eles(as), elaborassem formas de abordar essas pessoas, para que não fique a impressão de apropriação de seus conhecimentos.

A Imersão II e seus desdobramentos na ENA Ambientes de Socialização Interdisciplinar marcou um novo contexto pedagógico na Licena, por ser o espaço de diálogo e horizontalidade entre docentes e educandos(as). Foi o ponto de partida em busca dos *inéditos viáveis*, em que, educandos(as) e docentes, ocupando a posição de sujeitos construtores(as) de possibilidades, deram início à concretização da *utopia defendida por Freire*. Para o autor, “[...] a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (Freire, 1979, s/p).

Iniciamos um processo de trazer para o chão acadêmico as raízes, as culturas, as religiosidades, os modos de vida do chão das comunidades/bairros dos(as) educandos(as) desta licenciatura. O movimento de ir e voltar, de escutar, de debater e de refletir juntos(as) permitiu que os(as) educandos(as) em 2023, se sentissem pertencentes tanto ao curso, quanto às suas práticas formativas. Ponto que em 2018 foi elencando como fragilidade, por não haverem espaços coletivos de pensar e refletir sobre o curso e as estratégias pedagógicas, diferenciando-nos assim, dos demais cursos, pois, partimos da horizontalidade, e não da hierarquização do saber.

E ao bebermos da fonte da Educação Popular e da Sistematização de Experiências, condizemos e prezamos pelo diálogo como eixo central no desenvolvimento de processos educativos escolares ou não escolares, pois, é no ato de silenciar<sup>35</sup> que se torna possível escutar o(a) próximo(a) como discípulo, compartilhando conhecimentos e rompendo paradigmas da produção do saber dominante. Apreciamos, neste processo, o respeito e (re)valorização dos sujeitos, permitindo-os pronunciarem suas palavras e leituras de mundo, colaborando, desta forma, para a construção não somente de uma sociedade mais igualitária, mas, também, de uma produção do saber popular e coletivo com sujeitos que no processo educativo, vão se tornando cada vez mais emancipados.

A educação, para que se faça dialógica e participativa, exige dos(as) educadores(as) humildade, reconhecendo sua incompletude enquanto ser humano e ser formador(a) em incansável processo de formação também. Processos educativos libertadores exigem a complexidade, diferenciando-se dos “discursos fáceis” e dos modos reprodutivistas da educação. De acordo com Zitkoski (2017, p. 313):

---

<sup>35</sup> Silenciar é utilizado aqui, não no sentido de repressão, mas no sentido de escuta ao próximo, no intuito de construir conhecimentos dialógicos juntos (FREIRE, 2020).

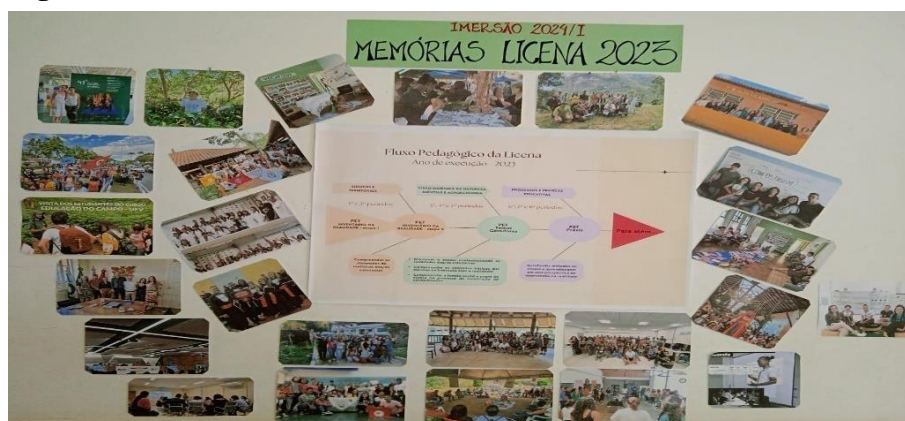
O desafio de sermos educadores progressistas requer a coerência ético-política diante da realidade social de exclusão e desumanização de milhões de seres humanos em um contexto de abuso e total indiferença do poder econômico diante do sofrimento humano.

Na Educação Popular, Freire (2020) aponta a fé nos homens e nas mulheres como elemento fundamental à transformação social, articulada à amorosidade em seu sentido amplo. Amor à práxis docente. Amor e afeto no compromisso com o(a) outro(a). Amor ao mundo, pois, somente ao sair da zona de conforto e se colocar perante o(a) outro(a) como andarilho – isto é, deslocar-se porque devem, por serem comprometidos com a causa do(a) outro(a), fazendo “andarilhagens do espírito que poucos ousavam então ousar” (Brandão, 2017, p. 42) – torna-se possível construir bases educativas transformadoras, libertadoras, críticas e gnosiológicas.

### 1.3.3. Imersão III: planejamentos e desdobramentos na ENA Ambiente de Socialização Interdisciplinar

A Imersão III ocorreu entre os dias 05 e 07 de fevereiro de 2024, na casa do Grupo Entre Folhas, contando com a participação de estudantes e docentes, e como uma forma de acolher os(as) participantes foi construído um painel de fotos e marcos importantes do curso no ano de 2023, como apresenta a figura 15.

**Figura 15.** Painel de memórias da Licena.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Nesta Imersão fizemos o resgate dos desafios e expectativas em relação a Licena elencados na Imersão I/2023, e a partir disso, abrimos as discussões para pensar na conjuntura atual do curso, ingresso da turma caloura e estratégias pedagógicas. Para aportar os(as)

participantes nas discussões da Imersão foi elaborado um Caderno da Imersão I/2024<sup>36</sup>. Nele continha calendário acadêmico, linha do tempo da construção de Temas Geradores na Licena, caderno do ATC.

No dia 07 de fevereiro foi apresentado aos(as) estudantes e aos(as) docentes, a Linha do Tempo da Construção de Temas Geradores na Licena<sup>37</sup> desenvolvida no âmbito da ENA Ambiente de Socialização Interdisciplinar durante 2023. A figura 16 representa o esquema montado para representar este momento.

**Figura 16.** Painel com linha do tempo da construção de Temas Geradores.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

O objetivo desta apresentação foi nivelar a compreensão de todos(as) que não tiveram presentes no caminho da disciplina e planejar como iria ser o desenvolvimento da continuação do PET Tema Gerador e do PET Práxis no ano de 2024.

Jara (2006, p. 88, grifos do autor) aponta que os momentos de reflexão de fundo da experiência sistematizada implicam em, realizar um “[...] exercício **analítico**; localizar as **tensões** ou **contradições** que marcaram o processo; e, com esses elementos, voltar a ver o conjunto do processo [...]” isto é, realizar uma síntese a partir do que foi sistematizado.

<sup>36</sup> O Caderno de apoio da Imersão I/2024 pode ser visualizado por meio do seguinte link: <https://drive.google.com/file/d/1yrmHofQAKlC30HkSMQFcxD1VoLYCQIip/view?usp=sharing>.

<sup>37</sup> As etapas da metodologia de construção de Temas Geradores serão explicadas no capítulo III deste trabalho.

O exercício analítico na Imersão I/2024 pelos(as) participantes compreendeu as colocações de vivências, implicações e questionamentos em torno do trabalho desenvolvido até então na disciplina. Ao partimos da perspectiva dialógica para produzir uma ciência popular no chão da universidade temos que estar dispostos a correr os riscos da complexidade destravados na educação enquanto prática da liberdade. Partindo disso, as tensões e/ou contradições nem sempre dizem respeito a divergências de colocações, mas sim, em como manter o esforço coletivo, no intuito de manter e potencializar essa metodologia que estamos construindo na Licena.

Pensando sob as lentes da Educação Popular e da concepção de educação apresentada por Brandão (2003, p. 21),

[...] podemos pensar que a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos, por meio da transferência de conhecimentos consagrados e em nome de habilidades apresentáveis.

Desta forma, a educação deve nutrir a curiosidade epistemológica nos(as) estudantes, enaltecendo o desejo de desvendar as contradições e situações-limites existentes em seus territórios, a fim de alcançar transformações.

Ao traçarem os caminhos de continuidade do PET, os(as) participantes da Imersão III foram colocando suas percepções de como o passo da instrumentalização, aqui entendida como um aporte oferecido aos(as) estudantes que permitam entender suas realidades criticamente (Saviani, 2021) seriam fundamentais neste ano, sobretudo, para as turmas veteranas. Neste momento, a discussão tomou dois caminhos, sendo eles: turma caloura (2024) e turma de veteranos – que já estão desenvolvendo o PET na disciplina ENA Ambientes de Socialização Interdisciplinar. As discussões foram sendo organizadas em tarjetas, como mostra a figura 17.

**Figura 17.** Momento de pensar e colocar sugestões para o PET na Licena em 2024.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

A turma caloura seguiu na ENA Ambiente de Socialização Interdisciplinar, separada das turmas veteranas. Estas que por sua vez, continuam aglutinadas para finalizarem os processos do PET que lhes faltam, organizadas em grupos e subgrupos de estudo, investigações e elaborações de propostas de intervenção.

No primeiro TU da ENA Ambientes de Socialização Interdisciplinar, para as turmas que haviam realizaram o PET no ano de 2023, foi-lhes explicado como avançariam no processo no ano de 2024. Já a turma caloura tomou conhecimento do Fluxo Pedagógico da Licena e, posteriormente, foram apresentados(as) ao PET e ao roteiro do Inventário da Realidade – Etapa I. As turmas veteranas seguirão, neste ano, organizadas em grupos orientados por docentes de várias áreas do conhecimento da Licena, no intuito de transitarem do PET Tema Gerador para o PET Práxis a ser desenvolvido a partir de 2025.

As mudanças sofridas na Licena a partir de 2023 refletem o trabalho dialógico iniciado em 2018 e como o movimento de (re)pensar a práxis formativa potencializa a formação de educadores(as) do campo. Ao poder acompanhar nestes dois anos de pesquisa, três Imersões e doze encontros da ENA Ambientes de Socialização Interdisciplinar, e avaliando todo o percurso da Sistematização de Experiência na Licena, avançamos e traçamos caminhos coletivos na construção de uma graduação emancipatória, libertadora e crítica.

## **CAPÍTULO II - ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM TORNO DOS TEMAS GERADORES**

---

Este capítulo apresenta a contextualização do conceito Tema Gerador cunhado por Paulo Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, posteriormente sistematizado por outros(as) autores(as) que trouxeram a investigação temática para o ambiente escolar.

O tópico 2.1 apresenta as contribuições do trabalho com Temas Geradores para com as práticas da Educação Popular, fortalecendo uma proposta educativa crítica e libertadora. O tópico 2.2 apresenta as sistematizações e processos da investigação temática em âmbito escolar desenvolvida por outros(as) autores(as) *a posteriori* de Freire.

O tópico 2.3 apresenta as articulações entre Tema Geradores (Pedagogia do Oprimido) e Complexos de Estudo (Pedagogia Socialista Soviética) e Agroecologia para a formulação da Pedagogia do Movimento desenvolvida no MST e as contribuições no processo de desenvolvimento da Educação do Campo. Em seguida, o tópico 2.4 traz as semelhanças teóricas entre Tema Gerador e a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto raízes didático-pedagógicas da Educação do Campo.

### **2.1. Temas Geradores e o fortalecimento da Educação Popular**

Ao falarmos de Educação Popular adentramos em um discurso amplo, para além de práticas educacionais. Cabe a nós, educadores(as) e simpatizantes desta proposta, entender que a EP compreende a luta e as reivindicações das classes populares que buscam por seus direitos, bem como, atuam na conscientização de pessoas oprimidas, marginalizadas, condenadas da terra, como aponta Paulo Freire, quando escreveu a Pedagogia do Oprimido. O autor destaca que dentro dos grupos populares, a oralidade se encontra mais presente que a escrita, fazendo assim, com que, as pessoas exerçam a escuta profunda e o olhar atento ao(a) próximo(a).

As pessoas fazem narrações orais. E o que é narrado exige troca de olhares e gestos. O que é narrado não reúne nem guarda os objetos e as situações. A narrativa é um exercício da memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. As pessoas desenvolvem à sua maneira uma posição diante do que é narrado (Freire, Nogueira, 1993, p. 28).

Desta forma, o conhecimento é passado de pessoa a pessoa. As palavras lançadas por estes sujeitos carregam práticas e vivências de suas lutas cotidianas. Marcam os avanços e os retrocessos ao longo de suas vidas políticas e sociais. O encontro das palavras lançadas pelos

sujeitos, em suas organizações, favorece o diálogo. Àquele que oportuniza a reflexão e a ação, que orienta “[...] para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de ideias, [...]” (Freire, 1979, s/p). O diálogo precisa estar amparado no amor. Amor ao(a) próximo(a) e amor ao mundo, pois, somente assim, um(a) não se fará objeto do(a) outro(a).

Freire (2020) defende que a palavra dita, seja verdadeira e não inautêntica, isto é, uma palavra mentirosa, que não carrega consigo o poder de transformar a realidade. A palavra verdadeira, para Freire (2020), é a práxis – ação-reflexão-ação, isto implica em pensar e (re)pensar a prática cotidiana, buscando sempre a evolução e a transformação.

A educação defendida por Paulo Freire utiliza destas palavras e das leituras de mundo para o desenvolvimento da alfabetização crítica e política. Na educação, para o autor, há dois caminhos distintos a serem tomados; no primeiro, há o risco do(a) educador(a) apenas transmitir o que sabe àqueles(as) que julgam nada saber; o segundo, é o caminho da descoberta dos saberes, já conhecidos pelos(as) educandos(as), agora articulados aos saberes sistematizados e na perspectiva crítica.

Este segundo caminho é denominado de educação libertadora. Ao partir da realidade do(a) educando(a). Para se estabelecer, ela possibilita a problematização e a investigação da realidade. Segundo Freire e Nogueira (1993, p. 58) “a interpretação da realidade não “cabe” apenas dentro dos programas ou dos recursos da instituição; interpretar a realidade é um ato coletivo em que as perguntas, multidisciplinares, se complementam e se articulam através de planos de atuação”.

O movimento de interpretar a realidade evidencia as situações-limites, que segundo Freire (2020), são as responsáveis por frearem as pessoas. Em outras palavras, “as situações-limites implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam” (Freire, 2020, p. 130). Estes que servem, em sua maioria são impedidos de transcenderem e irem em busca dos seus inéditos viáveis. Na concepção freiriana de educação, segundo Streck (2010, p. 329), “a aprendizagem para a construção do sujeito emancipado precisa manter a unidade dialética consciência e mundo, subjetividade e objetividade, teoria e prática”.

Ao evidenciar as situações-limites é oportunizado às pessoas alcançarem a libertação, uma vez que, estão se tornando sujeitos críticos. Para Freire (2020, p. 131), os(as) oprimidos(as)

e os(as) opressores(as) se encontram uma relação contrária frente à libertação, “[...] enquanto é, para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação-limite”, que necessitam evitar”. Este movimento potencializa a educação libertadora, crítica e emancipatória que defendemos.

Superar as situações-limites somente é possível, a partir das relações entre sujeitos-mundo, e sua concretização ocorre por meio das ações desenvolvidas sobre suas realidades (Freire, 2020). Para tanto, os Temas Geradores estão estreitamente contidos nestas situações e para superá-las, demandam tarefas, ou dos “atos-limites”, que segundo Freire (2020, p. 125), são “aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva”.

Ao escrever a obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire demarcou a importância de uma educação feita *com* o povo e *não* para ele, com vistas à transformação estrutural e social. Para tanto, as transformações somente são viáveis, quando as pessoas perdem o medo da liberdade, e começam a dizer suas palavras de mundo, e ao evidenciarem as situações-limites lhes são oportunizadas problematizá-las, assim passam a entender suas realidades com criticidade. O Universo Temático emerge destes momentos, pois, segundo Freire (2020, p. 129), “[...] não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados [...]”, os temas emergem das experiências vividas pelos sujeitos.

Fals Borda, no texto “Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa”, afirma que “a teoria não é suficiente para chegar às metas utópicas da libertação; tem que haver um complemento na práxis” (Carrillo, 2010, p. 373). E o trabalho iniciado por Freire com Temas Geradores permite esta articulação entre, saberes acadêmicos (teoria) com saberes populares (práxis), frutos da cotidianidade do coletivo.

## **2.2. Sistematização e processos da investigação temática**

Freire (2020) destaca que o Tema Gerador se constitui a partir de um processo educativo preocupado com a transformação da realidade de opressão que acomete determinados grupos sociais. Delizoicov (1982) destaca que, por meio deles, torna-se possível criar um conteúdo programático diretamente relacionado com a vida do(a) educando(a), isto é, o estudo e o debate oportunizam alcançar a compreensão do meio natural e social, e proporcionam reflexões críticas sobre a realidade podendo caminhar para a elaboração de uma intervenção na mesma.

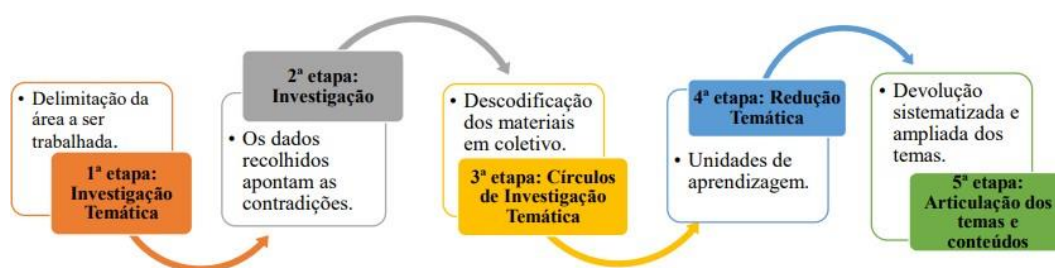
Ambos os autores destacam que o diálogo deve perpassar por todo o percurso da investigação temática, esta que, “se faz, assim, um esforço comum da consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (Freire, 2020, p. 138). Em outras palavras, a investigação temática é o próprio pensar do povo, sendo elaborado *com* ele e não *para* ele.

Diante disso, Brick (2017, p. 174) aponta que há aspectos centrais a serem percebidos e destacados no processo de investigação temática, sendo:

[...] considerar o mundo e a leitura de mundo do povo, considerar a participação popular em todo o processo, promover um distanciamento crítico em relação a situações existenciais no sentido de tomá-las como objeto do conhecimento [...].

Freire, em “Pedagogia do Oprimido”, traçou meios metodológicos de investigar os Temas Geradores, posteriormente, outros(as) autores(as) como Delizoicov (1982), Miranda (2015) e Brick (2017) sistematizaram tais meios em ambientes escolares, por acreditarem na potencialidade da concepção freiriana de problematizar, de conscientizar e de dialogar com a realidade e com as “[...] contradições vivenciadas pelos educandos com o intuito de estimular a participação responsável dos indivíduos nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos do mundo em que vivem” (Miranda, 2015, p. 32). Diante disso, apresenta-se abaixo, um esquema organizado com base nos(a) autores(a) supracitados, explicitando as etapas da investigação temática.

**Figura 18.** Sistematização das etapas da Investigação Temática.



**Fonte:** Elaborado a partir de Delizoicov, 1982; Freire, 2020; Miranda, 2015; Brick, 2017.

Miranda (2015) destaca que a **primeira etapa** da investigação temática consiste no levantamento preliminar dos dados da realidade em questão, obtidos por meios variados, como: conversas informais com familiares, estudantes, fontes documentais, dentre outros. A autora ainda afirma que essa etapa “configura-se em uma aproximação inicial à realidade dos estudantes, reconhecendo o contexto social, histórico, econômico e cultural vivenciado pelos sujeitos e seus familiares” (Miranda, 2015, p. 36).

A **segunda etapa** permite que sejam realizadas escolhas e análises dos discursos e das falas, bem como, de situações importantes que representem a contradição, isto é, que apontem a perspectiva das pessoas envolvidas na realidade a ser compreendida.

Este processo corrobora para a descodificação dos materiais na **terceira etapa** da investigação, o que, segundo Miranda (2015, p. 38):

[...] é partir da realização dos diálogos descodificadores com membros da comunidade escolar, tais como: pais, alunos, moradores do entorno da escola, professores e funcionários, que esses sujeitos vão se conscientizando sobre sua realidade e contradições, fazendo emergir, assim os temas geradores, dos quais representam as situações significativas para essa comunidade.

Caminhando deste modo para a **quarta etapa**, que consiste na redução temática, ou seja, na seleção dos conteúdos fundamentais para a compreensão dos Temas Geradores. Assim, é possível elaborar o programa escolar tendo como ponto de partida a realidade dos(as) envolvidos(as) no processo por meio dos temas. Sobre isso Freire (2020, p. 161) aponta que, “neste esforço de “redução” da temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação”. Com isso, a educação dialógica se fará presente, pois, oportunizará educandos(as)-educadores(as) a dialogarem, incluindo os “temas dobradiça”<sup>38</sup> nas discussões.

A **quinta etapa** ocorre nas salas de aula, onde os Temas Geradores “serão desenvolvidos com base na dimensão dialógica e problematizadora, através da articulação entre os temas e conteúdos científicos” (Miranda, 2015, p. 39). Para tanto, faz-se preciso utilizar metodologias participativas, em que, o(a) educando(a) seja o(a) protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

O desenrolar destas etapas oportuniza a construção de uma educação problematizadora, em que, os(as) educandos(as) “[...] se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Freire, 2020, p. 166).

A investigação da realidade na Educação do Campo permite que educandos(as) e educadores(as) pensem, reflitam e aprendam juntos, rompendo os moldes de um ensino hierárquico em que o(a) educador(a) entende seu educando(a) como uma vasilha a ser

---

<sup>38</sup>Esses temas, “tem a função de facilitar a compreensão entre temas no conjunto da unidade programática propiciando uma ligação, ou ainda contém em si as relações a serem percebidas entre o conteúdo geral da programação e a visão do mundo que esteja tendo a comunidade” (DELIZOICOV, 1982, p. 46).

preenchida de conhecimentos (Freire, 2020). Para Ghedini *et al.* (2014), o Tema Gerador oportuniza que seja estabelecida uma ponte entre o que já sabe com o que está a aprender, produzindo conhecimentos coletivamente. Ainda apontam que, é importante ressaltar que as LEdoCs nasceram com a perspectiva de formar educadores(as) que sejam capazes de lidar com diversas estratégias na construção do conhecimento.

Esta articulação corrobora para que seja construída, não somente uma educação libertadora que visa formar educadores(as) do campo, mas também, fortaleça os pressupostos de uma Educação Popular que busca uma construção de conhecimento pautada na realidade, bem como, “na produção material da existência humana”. Diante disso, tem “como metodologia a participação de todos os sujeitos envolvidos no ato de aprender, sendo o “diálogo”, ou a dialogicidade elemento imprescindível para que isso ocorra” (Janata; Anhaia, 2018, p. 103).

Almeida *et al.* (2021) e Barcelos (2021) destacam que ao longo do desenvolvimento do PET, os(as) educandos(as) ao começarem a compreender suas realidades de modo analítico e crítico têm a oportunidade de construir propostas que possam vir a contribuir com melhorias futuras na qualidade de vida coletiva, e ao ter apoio nas disciplinas organizadas com base em suas realidades, novas oportunidades são construídas caminhando ao alcance dos inéditos viáveis, como destaca Nita Freire:

[...] quanto mais **inéditos viáveis** sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práticas e na de outros/as, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica, de nossa engenhosa capacidade de superarmo-nos quando lançamo-nos no fértil e infinito mundo das possibilidades, quando agimos em direção a concretização dos **sonhos possíveis** (Freire, 2017, p. 225, *grifos da autora*).

Ir em busca destes inéditos viáveis somente é possível por meio das articulações entre os conteúdos e as realidades, movimento possibilitado pela coleta, identificação e uso de Temas Geradores emergidos nas relações comunidades-educandos(as) proporcionada pelo PET. Eles oportunizam que, tanto os(as) educandos(as) quanto as comunidades se posicionem “numa forma crítica de pensarem seu mundo” (Freire, 2020, p. 134).

Amparados na concepção freiriana, Ghedini *et al.* (2014) afirmam que é preciso buscar uma nova concepção metodológica, permitindo novas formas de construir conhecimentos. Por isso, destacam a importância do Tema Gerador para a Educação do Campo, considerando-o como potencializador na articulação entre escola e comunidade. Reafirmam que, investigar a

realidade dos(as) educandos(as), “compromete-nos com a sua transformação”. Tal processo “[...] é um componente capaz de provocar nova interpretação teórica sobre os elementos já conhecidos da realidade, na perspectiva transformadora da produção das mudanças necessárias (Ghedini *et al.*, 2014, p. 93).

Diante disso, ao utilizarmos da investigação temática articulada às raízes teóricas didático-pedagógicas da Educação do Campo, torna-se possível promover uma educação contextualizada em nível de graduação, fortalecendo a formação de educadores(as) do campo, críticos(as) e libertadores(as).

### **2.3. Temas Geradores e Educação do Campo: encontros e contribuições**

O MST, ao perceber que a educação que as crianças dos assentamentos e acampamentos recebia nas escolas que frequentavam não se assemelhava a das demais crianças, iniciou a busca pela construção de uma educação emancipatória direcionada à (re)valorização do campo brasileiro. Para isso, embasou-se em teorias e práticas pedagógicas já existentes no Brasil e em outros países.

O Setor de Educação do MST representa um grande avanço no fortalecimento da educação destinada aos povos do campo, a qual tempos depois viria a ser denominada de Educação do Campo. Um dos princípios da concepção educativa do Movimento é a *relação entre educação e vida produtiva*, partindo da ideia de que as pessoas se educam entre si, baseadas em suas experiências vividas (Caldart, 2004). Outro princípio é a *relação entre formação humana e cultura*, que segundo Caldart (2004, p. 90), quer dizer:

[...] que a educação faz o papel mediador entre gerações, o que acaba sendo uma dimensão central nos processos de formação humana, embora bastante relativizado na sociedade tecnológica, que parece considerar já não ter muito que aprender com as gerações anteriores. Trata-se da reflexão antiga sobre o papel socializador da educação, que também deve ser compreendida como reprodução de relações de dominação ou de emancipação social, à medida que sejam considerados os determinantes estruturais da própria produção cultural.

A *relação entre educação e História*, para Caldart (2004), implica em pensar o ser humano como um ser histórico. Alcançar a criticidade e a consciência perante a sociedade, para a autora, é permitido por meio do conhecimento dos processos históricos por de trás do contexto atual. Caldart (2004) afirma que a escola precisa ser orgânica no que tange fortalecer as práticas sociais, que tendem a potencializar os processos socioculturais, ao mesmo tempo que ocorre a produção e a socialização do conhecimento.

Ao articular vida, História e cultura, o Movimento fomenta e potencializa uma formação humana baseada no cotidiano das crianças, que desde novas, iniciaram a luta pela Terra e pela Reforma Agrária junto a seus familiares. Essa realidade, tornou-se um embate quando as escolas dentro do MST começaram a receber professoras das cidades do entorno que não tinham a formação adequada nem o entendimento sobre as lutas travadas pelos Sem Terra, com isso, passavam para as crianças uma perspectiva distorcida do Movimento, confundindo-as (Caldart, 2004). A partir dessa problemática que emergiu a necessidade de formar educadores(as) para atuarem em suas escolas.

A fim de formalizar uma escola e uma educação diferente e que compreendesse as lutas e a vida dentro do Movimento, o coletivo responsável por elaborar os materiais com “objetivos e princípios da educação no MST” (Caldart, 2004, p. 265) partiram de três fontes. Uma destas fontes foi o conhecimento teórico-pedagógico carregado por alguns(as) dos(as) educadores(as), dentre os(as) autores(as) destaca-se Paulo Freire, com a Pedagogia do Oprimido e o trabalho com Temas Geradores e Pistrak, com a Pedagogia Socialista Soviética. Essa pedagogia surgiu no contexto da Revolução Russa em 1917, em que, a fome e a desordem social prevaleciam no país.

Freitas (2009) afirma que, os(as) revolucionários que atuavam na educação perceberam a necessidade de criar uma nova escola e um novo projeto educativo, no intuito de fortalecer as bases construtivas do capitalismo. Com isso, esta nova escola teria a função de formar os(as) estudantes pautados(as) em bases socialistas, compreendendo a formação para além dos muros acadêmicos, partindo dos fundamentos necessários à classe trabalhadora.

Caldart (2017, p. 273, *grifos da autora*) afirma que o encontro do MST com a Pedagogia Socialista Soviética proporcionou duas marcas fortes na construção pedagógica do Movimento, sendo a primeira: “olhar a escola enxergando seu entorno e suas relações mais amplas; [...]”. Isto quer dizer, primeiro, *pensar a intencionalidade educativa da escola em perspectiva, [...]*”, com isso, os processos formativos deveriam organizar “[...] seu trabalho educativo em interação com a *vida* do seu entorno (natureza – trabalho – sociedade) e suas relações mais amplas”.

A segunda marca se constitui em “*pensar a escola como totalidade pedagógica, como relações sociais e conteúdos formativos que realizam em diferentes tempos e espaços, cada qual com uma determinada intencionalidade educativa*” (Caldart, 2017, p. 273, *grifos da autora*). Essas duas marcas representam os princípios vigentes na atualidade na Educação do Campo, ao

propor uma formação que alterne os diferentes tempos e espaços formativos, tomando as relações pessoais e coletivas como ponto de partida.

Caldar (2017) destaca que no início do trabalho pedagógico dentro do Movimento, por alguns(as) educadores(as) carregarem o conhecimento em torno dos Temas Geradores, foi em primeiro momento, utilizado mais fortemente, sobretudo, no que tange pensar na articulação entre ensino e a realidade do assentamento. Porém, havia a necessidade de pensar a escola articulada a produção, e a partir disso, que iniciaram o estudo referente à Pedagogia Soviética.

Os(as) pedagogos(as) russos(as) propuseram uma pedagogia que prezasse pela *relação entre escola e trabalho/escola e vida*, por acreditarem que tais relações contribuiriam com a construção de um novo perfil de sociedade (Janata, Anhaia, 2018). De acordo com a Pedagogia Socialista Russa, o entendimento da realidade compreenderia pautar o processo educativo em aspectos da *atualidade*. Corrêa (2019) afirma que, este elemento proporcionaria aos(as) estudantes entenderem suas realidades e inserirem-se conscientemente nas lutas dos(as) trabalhadores(as) expropriados de direitos fundamentais, com isso, poderiam refletir e interferir para modificá-la.

A *auto-organização dos(as) estudantes* é outro pilar da Pedagogia Soviética, devido à preocupação em formar sujeitos preparados para enfrentarem diversos tipos de vivências. Caldart (2017, p. 268) aponta que “o socialismo precisa de trabalhadores preparados para assumir coletivamente o comando da vida social e, principalmente, da produção. Para isso, baseavam-se nos *complexos de estudo* que, segundo Janata e Anhaia (2018, p. 101), “não dizem respeito a um tema, [...] nem à realização de projetos, embora possam inclui-los na dinâmica escolar [...]”. Na concepção de Corrêa (2019), eles consistem na forma de organizar o trabalho pedagógico, articulando conteúdos escolares e dimensões da vida.

Caldart (2017) deixa evidente que o MST não buscou estas teorias para copiá-las, mas sim, para tomá-las como inspiração na construção de uma pedagogia própria, e que tempos depois viria a ser denominada de Pedagogia do Movimento. Uma educação preocupada com a formação omnilateral dos Sem Terra, articulando vida, ciência e produção, compreendendo as adversidades da sociedade dominante e apontando os meios da produção do saber pautados em uma realidade em constante movimento.

Ao decorrer do processo de sistematização na Licena, tomamos como bases teóricas didático-pedagógicas a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia Soviética e a Pedagogia do Movimento que nos evidenciou ao longo da pesquisa, a importância de incluirmos a

Agroecologia neste conjunto. A concepção agroecológica nasce da crítica ao modelo de desenvolvimento agrário devastador e destruidor da natureza, que tem o capital como centro da vida e o cuidado com a Terra torna-se desprezível, ponto de preocupação dentro do MST desde sua fundação.

Silva (2020, p. 88) aponta nexos entre Educação do Campo, Educação Popular e Agroecologia. Para o autor, se partirmos da concepção de que as práticas camponesas de agricultura produzem conhecimento, estaremos nos referindo a conhecimentos ligados à “[...] cultura, ao trabalho, ao entendimento dos processos físicos, químicos e biológicos presentes na produção de alimentos e no manejo da terra”. Com isso, as práticas educativas precisam considerar tais formas de vida, assim como, a produção da existência ligadas “[...] à materialidade dos trabalhadores/as do campo como conteúdo programático de sua educação”. Dessa forma, torna-se possível articular fundamentos teóricos e práticos da Agroecologia aos princípios educativos da Educação do Campo e Educação Popular.

O ensino de Agroecologia, seja em espaços educativos escolares e não escolares, tem importância na construção do conhecimento, realçando o fato de que há sempre compartilhamento de saberes entre as pessoas. Sobretudo, quando os(as) estudantes realizam o PET, pois, necessitam entrar em diálogo com as pessoas que praticam a agricultura e a agroecologia em seus territórios, e ao articularem os saberes populares aos científicos inauguram a construção de “novos conhecimentos com grande inserção nas realidades socioeconômicas e ambientais locais [...]” (Aguiar, 2010, p. 5).

A Educação do Campo e a Agroecologia se complementam ao emergirem da mesma realidade camponesa, e ao buscarem tomar os saberes dos povos como importantes e verdadeiros para a manutenção e construção de um futuro sustentável e livre de opressões. Por compreendermos a importância do referencial teórico-metodológico da Agroecologia na Licença e no desenvolvimento do PET, a tomamos como uma das raízes didático-pedagógicas da Educação do Campo neste Eixo da sistematização.

Ao articularmos a Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Soviética, Pedagogia do Movimento e Agroecologia, foi-nos oportunizado refletir a concepção educativa por de trás da Educação do Campo, seus princípios e seus objetivos, subsidiando-nos na elaboração da metodologia de construção de Temas Geradores.

#### **2.4. Tema Gerador e PHC na Licença: caminhos possíveis**

O desenvolvimento da Sistematização de Experiências do PET na Licença desde seu início apontou, para nós, semelhanças teóricas entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) teorizada por Dermeval Saviani nas décadas de 1970 e 1980 e os pressupostos constituintes da Educação do Campo. O contexto de criação da PHC emergiu a partir dos estudos traçados por Saviani e da crítica à escola enquanto mecanismo de reprodução social. O autor aponta que, a educação fora ganhando notoriedade em meio à ditadura militar, demonstrando-se como “instrumento de reprodução da ordem, da manutenção da sociedade existente [...]” (Saviani, 2014, p. 13-14).

Para isso, o autor desenvolveu análises sobre as pedagogias vigentes na época, denominando-as de Teorias não-críticas, são elas: Pedagogia Tradicional, que tem o(a) educador(a) como centro e o processo educativo ocorre por meio da transmissão do conhecimento; a Pedagogia Nova, nasce como uma “crítica” a Pedagogia Tradicional, e tem o(a) educador(a) como orientador(a) e o(a) educando(a) passa a ser o centro do processo, porém, ao buscar a “equalização social”, esta pedagogia destravou e aumentou os números de desigualdade social e escolar, pois, “[...] implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (Saviani, 2021, p. 8). Em contrapartida, as classes subalternas encontravam-se em condições precárias de ensino, visto que, as escolas públicas não detinham das mesmas condições financeiras que as instituições privadas para se tornarem “escolas experimentais”.

A Pedagogia Tecnicista parte da neutralidade científica, da eficiência e da produtividade para se estabelecer, e aqueles(as), cujas condições sociais não permitam desenvolver as habilidades e competências necessárias a este tipo educacional, era apontado como incompetentes. Saviani, partindo deste contexto educacional e na luta pela defesa da escola e da educação de qualidade a todos(as), aponta que seria preciso criar novos métodos para a educação, desenvolvendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para o autor, uma das características da PHC é seu posicionamento “[...] a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista”. Inserindo-se assim, na “[...] luta pela transformação da sociedade atual” (Saviani, Duarte, 2021, p. 106). O professor Marcos Martins<sup>39</sup> defende que, para Saviani e para a PHC, não há métodos

---

<sup>39</sup> Fala apresentada na aula intitulada “Freire e Saviani: proximidades e distanciamentos” da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NmS6laz60do&list=WL&index=3&t=1491s>.

estabelecidos que visem a transformação social. Mas, há caminhos que oportunizam os(as) educandos(as) se deslocarem do senso comum à consciência filosófica. Em outras palavras, os(as) educandos(as), ao acessarem os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados no âmbito da ciência, da filosofia e da arte, modificam suas perspectivas em relação ao mundo, não somente no sentido de pensar, mas de agir, de ser e sentir a realidade a sua volta.

Estes caminhos foram denominados por Saviani (2021) como cinco passos pedagógicos. Ao tomar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, o autor pontua que o (a) educador(a) parte da compreensão sintética da prática, por já ter acessado os conhecimentos historicamente sistematizados. Os(as) educandos(as) partem de suas vivências e experiências de vida (compreensão sincrética da prática), e ao longo do processo educativo a compreensão caótica da realidade se transforma na compreensão sintética da mesma.

A problematização é o segundo passo e constitui-se em evidenciar os problemas e questões que necessitam de soluções na prática social. A instrumentalização é o terceiro passo, e “trata-se de apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertarem das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2021, p. 57). Ressalta-se que para Saviani, a instrumentalização não segue os princípios da concepção tecnicista, com isso, busca-se aportar teoricamente os(as) educandos(as) para que possam compreenderem suas realidades de modo crítico.

A partir desta instrumentalização, os(as) educandos(as) passam para o quarto passo, que é a catarse. Ela consiste na incorporação orgânica dos conhecimentos, é o momento que conseguem visualizar transformações na prática social, a partir dos aportes teóricos obtidos. Com isso, retornam à prática social (quinto passo) com uma perspectiva crítica e com anseio de transformação da realidade.

A partir das leituras em torno da PHC e dos passos pedagógicos, foram identificadas semelhanças teóricas com as raízes didático-pedagógicas da Educação do Campo. Sobretudo, nesta pesquisa de mestrado, quando articulamos as ideias de Freire e Saviani na elaboração e desenvolvimento da metodologia de construção de Temas Geradores<sup>40</sup>. Sabemos que há autores(as) que defendem o distanciamento de Freire e Saviani por acreditarem que não há

---

<sup>40</sup> Esta metodologia será apresentada e explicada no próximo capítulo.

convergências possíveis entre suas bases pedagógicas, mas, na Licena/UFV as articulações entre os dois teóricos corroboram com o processo formativo.

O professor Marcos Martins apresenta algumas proximidades entre Freire e Saviani, sendo elas: a concepção do sujeito como ser da práxis; a realidade tida como produção histórica; a libertação das classes subalternas das explorações sociais e econômicas presentes na sociedade capitalista e o método de ambos, tomam a prática social como ponto de partida e ponto de chegada.

Acreditamos, ainda, que há outra semelhança entre os autores no âmbito da Educação do Campo. Freire ao propor a Pedagogia do Oprimido, defende uma educação feita com o povo e que dê valor aos saberes populares carregados por ele. Ao tomar o contexto dos Movimentos

Sociais para se pensar na educação, Freire, se torna comumente utilizado nas práticas pedagógicas ligadas a Educação do Campo, uma vez que, esta educação, luta e resiste ao processo de julgamento e desvalorização do campo e das pessoas que nele vivem e sobrevivem.

Saviani, enquanto defensor da escola, ao pensar numa educação de qualidade para os marginalizados<sup>41</sup>, propôs os cinco passos pedagógicos para que, o(a) educando(a) ao tomar contato com o saber sistematizado alcance a consciência filosófica. Ele reconhece a importância dos saberes populares no cotidiano dos(as) estudantes, mas, reconhece também, a necessidade de fornecer a esse grupo marginalizado, as mesmas condições educativas que a classe dominante detém.

Diante disso, tomamos Freire como referência maior, pois a Educação do Campo exige um intelectual para além da academia, e tomamos Saviani, pela sua colaboração ao defender a importância de a classe trabalhadora acessar a escola. Assim, Freire ao pensar no(a) oprimido(a) e Saviani ao pensar no(a) marginalizado(a), se complementam quando pensamos nos povos do campo, sendo estes, os oprimidos e os colocados à margem de acessarem uma educação de qualidade e que respeite suas culturas, tradições e modos de vida. Quando tomamos a liberdade de articular a investigação temática e os cinco passos pedagógicos, criamos bases à nossa práxis (ação-reflexão-ação/prática-teoria-prática) na Licena/UFV.

---

<sup>41</sup> Saviani (2021a) utiliza o termo marginalizado para se referir aos grupos que se encontram fora da margem dominante da sociedade, isto é, os(as) dominados(as).

## **CAPÍTULO III – AS DIMENSÕES DO FAZER E DO PENSAR NA LICENA**

---

O processo de sistematização na Licena e o estudo em torno das raízes didático-pedagógicas durante esta pesquisa, destravou a inquietação de propormos um material didático que aportasse o trabalho desenvolvido com o PET. Diante disso, este capítulo destina-se a apresentar os princípios e a Metodologia de Construção de Temas Geradores, pensada e elaborada pela equipe de sistematização, docentes e estudantes da Licena durante o ano de 2023 e 2024 no âmbito da ENA Ambientes de Socialização Interdisciplinar e da Imersão (I, II e III).

### **3.1. A Metodologia de Construção de Temas Geradores**

Os Intercâmbios de Saberes entre 2018 e 2021, nos apontou lacunas e desafios a serem superados em relação ao PET, sua elaboração e sua execução. Partindo disso, ao iniciarmos as discussões em 2022 para o desenvolvimento desta pesquisa, emergiu a necessidade de levar à equipe docente da Licena os resultados das pesquisas anteriores e a proposição de pensarmos em algo que acompanhasse radicalmente os pressupostos da Educação do Campo e que estivesse alinhado ao momento de inovação da matriz curricular do curso (Barcelos, *et.al.*, 2024, *no prelo*)<sup>42</sup>.

Durante a Imersão I foi proposta a reformulação do roteiro do PET (rever tópico 1.3), o que motivou a elaboração de uma metodologia de construção de Temas Geradores, de modo a contribuir com o trabalho pedagógico realizado pelos(as) docentes após receberem os PETs respondidos pelos(as) educandos(as). Utilizamos como base para elaborar a metodologia, as vivências com o PET, o processo de sistematização ao longo destes anos e os estudos em torno das raízes didático-pedagógicas da Educação do Campo, apresentadas no capítulo II deste estudo.

A Sistematização de Experiência e a Educação Popular nos forneceram bases para produzirmos conhecimento a partir do coletivo, e com isso, nos colocamos a pensar, a elaborar e a executar uma metodologia que viria a potencializar e inovar o trabalho com o PET. Com isso, reafirmamos na Licena uma formação docente pautada na coletividade, na realidade dos(as) estudantes, nas lutas sociais, nas situações-limites presentes nas comunidades e nos

---

<sup>42</sup> Foi redigido e submetido à uma revista qualificada da área, um artigo de autoria de Daiane Cenachi Barcelos, Sara Ferreira de Almeida e Marcio Gomes da Silva, e o mesmo se encontra em avaliação.

bairros (Barcelos, *et al.*, 2024, *no prelo*). Acreditamos que educandos(as) e educadores(as) “[...] são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso” (hooks, 2020, *s/p*).

A figura 19 representa esse momento de comunidade de aprendizagem na Licena, quando foi apresentada aos(as) estudantes, a metodologia de construção de Temas Geradores.

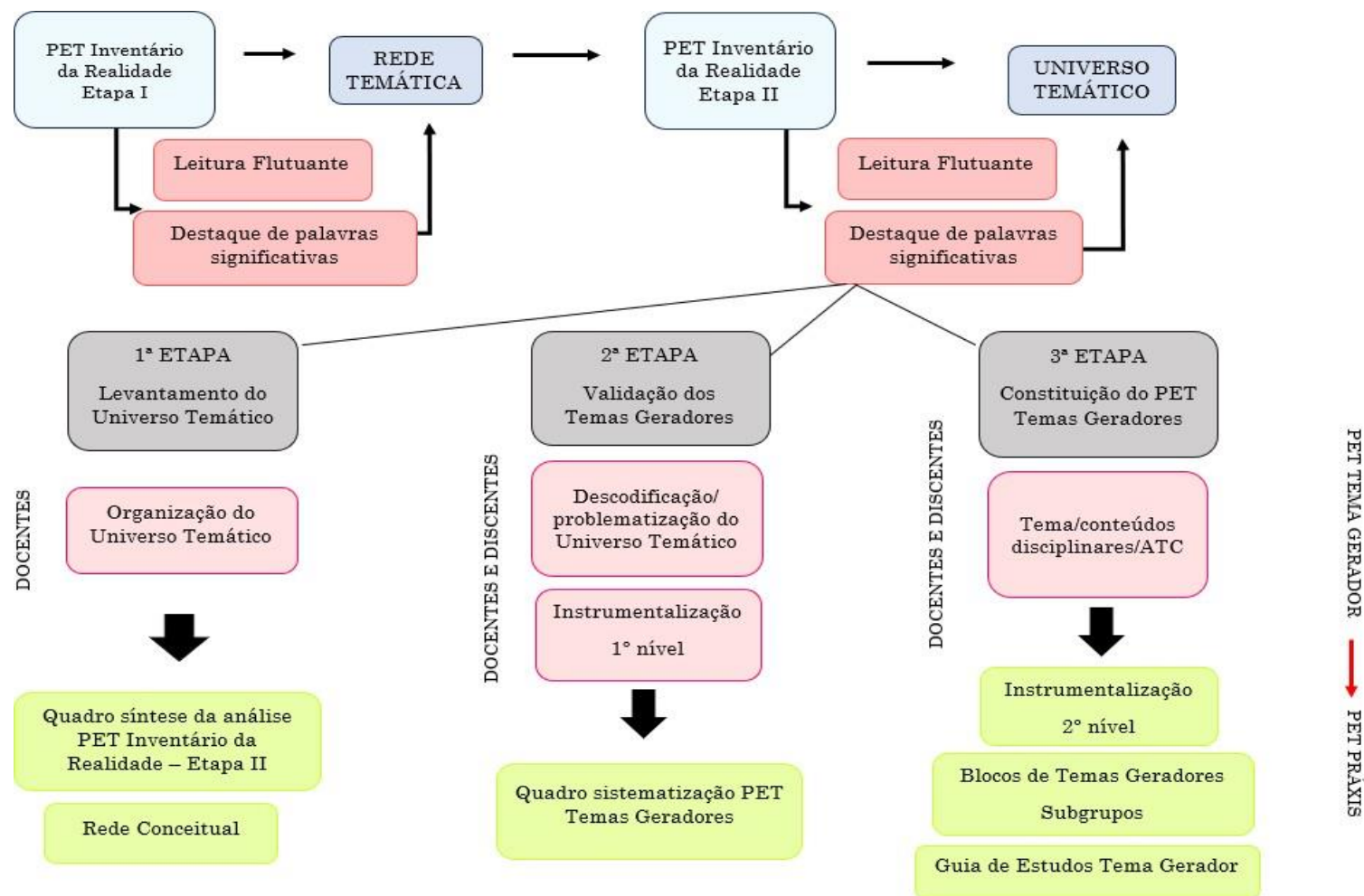
**Figura 19.** Apresentação da metodologia de construção de Temas Geradores aos estudantes.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

O intuito desta metodologia tem sido contribuir com a constituição de processos educativos críticos e emancipatórios que tenham o(a) educando(a) e sua realidade como protagonista de sua trajetória escolar e seja reconhecido como construtor(a) do saber e não como um objeto a ser preenchido de informações (Freire, 2021). Por isso, todas as etapas que a compõem, foram validadas por docentes e estudantes da Licena, afirmando nosso compromisso com uma educação dialógica, que tenha o(a) educandos(as) e sua realidade (prática social) como ponto de partida e de chegada no processo formativo. A figura abaixo e o texto subsequente apresentam e sistematizam as etapas da metodologia de construção de Temas Geradores.

Figura 20. Metodologia de Construção de Temas Geradores na Licena.



Fonte: Barcelos, et. al., 2024, no prelo.

Compreender o verdadeiro significado do conceito de *Tema Gerador* foi essencial no processo de desenvolvimento e execução da metodologia. Há a crença que estes temas dizem respeito a elementos presentes na realidade, mas, na concepção de Paulo Freire, os Temas Geradores emergem da problematização das situações-limites presentes nos territórios dos(as) estudantes. Em outras palavras, trabalhar com estas temáticas demanda do(a) educador(a), o diálogo e a descodificação das situações. “O fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu “contexto real” (Freire, 1979, s/p).

Desta forma, antes de iniciar o desenvolvimento da metodologia, foi preciso nivelar a compreensão do conceito de Temas Geradores entre os(as) colaboradores(as) da pesquisa, de modo que todos(as) entendessem que os contextos reais vivenciados nos territórios pelos(as) estudantes, emergidos por meio dos roteiros do PET Inventário da Realidade – Etapas I e II, não eram os temas, propriamente ditos. Assim, seria preciso descodificar e problematizá-los para que se chegassem aos Temas Geradores.

Por meio do PET, os(as) docentes conseguem se aproximar destas realidades que evidenciam inúmeras situações-limites, passadas como despercebidas ou tidas como situações do cotidiano, que criam um clima de desesperança nas pessoas (Freire, 2020). Os(as) docentes, por meio da *leitura flutuante* do PET Inventário da Realidade – Etapa I, elencam *palavras e conceitos significativos* emergidas destas situações vivenciadas, para irem trabalhando com os(as) estudantes.

Em relação às questões quantitativas dos roteiros, elas foram organizadas em tabelas do *excel* e, posteriormente, gerados gráficos, de modo a facilitar a compreensão dos resultados. O quadro 6 apresenta as etapas e os procedimentos que foram adotados neste primeiro momento.

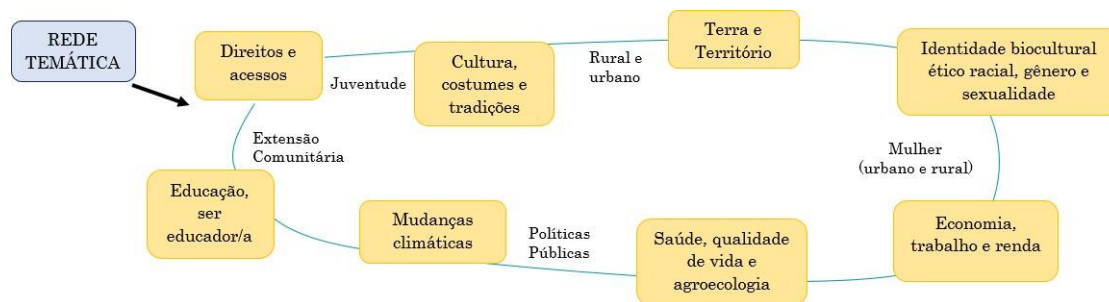
**Quadro 6.** Etapas e procedimentos adotados na análise do PET Inventário da Realidade – Etapa I.

<b>ETAPA DE TRABALHO</b>	<b>PROCEDIMENTOS ADOTADOS</b>
<b>Etapa 1:</b> Organização dos roteiros	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Constituição de pasta no drive para arquivo dos roteiros do PET preenchidos pelos(as) estudantes;</li><li>2. Impressão dos roteiros para tabulação e análise dos dados quanti/qualitativos do PET.</li></ol>
<b>Etapa 2:</b> Tabulação dos dados quantitativos e qualitativos	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Tabulação em planilha de excel dos dados quantitativos relativos ao perfil dos(as) estudantes;</li><li>2. Transcrição dos dados qualitativos em quadros no word;</li><li>3. Leitura flutuante das respostas às questões abertas do roteiro, com destaques de questões chaves para compreensão sobre o núcleo central dos enunciados das questões (ex: trajetória de vida e educativa; concepções sobre saúde, educação, qualidade de vida, etc.);</li><li>4. Categorização das respostas às questões abertas em arquivo do word, para posterior interpretação aprofundada das mesmas;</li><li>5. Impressão dos relatórios com dados quanti/qualitativos para desenvolvimento da Etapa 3 de análise.</li></ol>
<b>Etapa 3:</b> Interpretação aprofundada dos dados tabulados e categorizados	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Debate e interpretação dos dados categorizados para posterior produção de relatório final do PET;</li><li>2. Organização da interpretação nos eixos:<ol style="list-style-type: none"><li>a. Perfil/características dos(as) estudantes;</li><li>b. Temas/conceitos para disciplinas;</li><li>c. Questões a serem melhoradas no roteiro e/ou com estudantes.</li></ol></li></ol>
<b>Etapa 4:</b> Elaboração de relatório do PET Inventário da Realidade – Etapa I	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Diagramação de material com resultados da análise do PET.</li></ol>
<b>Etapa 5:</b> Apresentação de dados para estudantes	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Exposição dos resultados do PET aos(as) estudantes.</li></ol>
<b>Etapa 6:</b> Apresentação dos dados para docentes	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Entrega de relatório em PDF e exposição da metodologia e resultados do PET aos(as) docentes.</li></ol>

**Fonte:** Barcelos, *et.al.*, 2024, *no prelo*.

Seguindo na construção de Temas Geradores, os(as) docentes, a fim de desvendarem e problematizarem as situações-limites formularam a *Rede Temática*. A sua formulação foi iniciada pelos(as) docentes, tendo em vista as categorias de análise levantadas previamente durante a sistematização do roteiro do PET Inventário da Realidade – Etapa I. Esse processo foi complementado pelos(as) estudantes a partir de suas vivências e experiências com o Projeto. A imagem abaixo representa a Rede Temática formulada na Licena em 2023. Os conceitos fora das caixas amarelas são temas transversais, que segundo os(as) estudantes, perpassarão todo o processo.

**Figura 21.** Rede Temática da Licena em 2023.



**Fonte:** Barcelos, *et.al.*, 2024, *no prelo*.

A Rede Temática, permitiu ao coletivo traçar os primeiros conceitos problematizados, bem como, organizá-los de modo a agrupar os que possuíam semelhanças, permitindo também, ter uma noção prévia dos resultados apresentados no roteiro do PET Inventário da Realidade – Etapa II.

A partir da sistematização dos roteiros entregues aos(as) docentes que emergiu o *Universo Temático*. Este representa as contradições, os antagonismos e as tarefas a serem cumpridas e realizadas (Freire, 2020) pelo coletivo. Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, por tratar do universo temático em movimentos sociais, não abordou uma forma de organizar estes elementos. Ao tomarmos o referido livro como base, formularmos um quadro denominado *Quadro Síntese* de análise do PET Inventário da Realidade, que pode ser visualizado no Apêndice V.

Neste quadro, apresentamos: As *temáticas significativas*, que emergiram da leitura flutuante em articulação com as palavras/conceitos emergidos na Rede Temática. Os(as) docentes formularam temas amplos que contemplassem o que foi destacado pelos(as) estudantes em seus territórios; as *contradições problemas no território* são excertos que foram extraídos dos escritos dos(as) próprios(as) estudantes. São os trechos mais significativos que apresentavam o problema existente em suas realidades, percebidos por eles(as) e pelas pessoas que conversaram para realizarem o PET;

Por fim, é apresentado no Quadro Síntese, os *Temas Geradores*, que naquele momento foram esboços de possíveis temas elencados pelos(as) docentes e validados e/ou modificados pelos(as) estudantes. A formulação deste quadro possibilitou aos(as) estudantes perceberem as contradições presentes em seus territórios, como inibidoras e não como situações normais, como ressalta Freire (2020, p. 130):

Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas,

esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável* (grifos do autor).

Ao problematizarem tais contradições, os(as) estudantes compreenderam ser possível transcender e superar as situações existentes em seus territórios. Para tanto, necessitou-se de um trabalho árduo entre os(as) docentes no avanço metodológico do Quadro Síntese. A complementação dele permitiu ao coletivo elaborar a *Rede Conceitual*, esta que se constituiu em um quadro (Apêndice VI) que contém os temas reelaborados, após as problematizações do Quadro Síntese, em articulação com as disciplinas da Matriz Curricular da Licena/UFV, que continham relação direta com os temas. Partindo da perspectiva dialógica, os(as) docentes apresentaram aos(as) estudantes a Rede e como foi construída. Ressaltamos que, neste momento seria fundamental a participação de todos(as) os(as) docentes, o que não foi possível e acabou comprometendo a rede nesta etapa que ficou incompleta.

Jara (2022, p. 25) aponta que, enquanto docentes, o desafio em contribuir com os(as) estudantes e com suas realidades “[...] é, talvez, a primeira atitude democrática que podemos cultivar para gerar condições e disposições de aprendizagem [...]”. Esta democracia implica em ter os(as) estudantes presentes em todo o processo, além de estarmos em um processo dialógico, para isso, a *validação dos Temas Geradores* não poderia ocorrer de outra maneira. Da mesma forma que a *descodificação/problematização* do Universo Temático ocorre em coletivo, e os(as) estudantes, amparados(as) pelos(as) docentes conseguem as condições e disposições de aprendizagem, como colocado por Jara (2022), por meio, da *instrumentalização*.

Esta problematização e instrumentalização oportunizou o coletivo, a constituição do *PET Tema Gerador*. Diferentemente dos outros, este não possuía um roteiro, assim, os temas foram apresentados em forma de um quadro (Apêndice VII). Nele constam as seguintes colunas: *Tema Gerador*: nesta coluna foram apresentadas, por meio de conceitos, as situações concretas vividas pelos(as) estudantes em suas realidades; *o que precisamos saber para compreender o Tema Gerador*: sendo apresentadas as concepções, percepções e elementos, que segundo os(as) estudantes, necessitam saber para compreender as raízes das situações vividas e *que interrogações podemos formular para ampliar nossa compreensão sobre o Tema Gerador*: nesta coluna, os(as) estudantes apresentaram questões relacionadas ao Tema Gerador que lhes foram surgindo ao longo do processo de realização do PET. Além de conter também um espaço para as sugestões de intervenções propostas pelos(as) próprios(as) estudantes.

A formulação deste quadro permitiu aos(as) docentes e aos(as) estudantes alcançarem a *constituição do PET Temas Geradores*. Com isso, a partir do primeiro nível da instrumentalização, isto é, vivências dos(as) estudantes nas disciplinas, no ATC, visitas de estudo, aulas práticas, dentre outras experiências, responderam as seguintes perguntas: *Que vivências, observações e saberes obtidos no ATC nos ajudam a compreender os Temas Geradores construídos a partir do PET? Que conteúdos apreendidos até hoje nas disciplinas ajudam a responder as questões feitas a partir dos Temas Geradores?* No intuito de validarem e nivelarem a compreensão que os(as) estudantes estavam tendo em torno de todo o percurso metodológico e as respostas obtidas destas duas questões, foram organizadas em quadro para uma melhor compreensão do conjunto (Apêndice VIII).

Chegar ao “fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu “contexto real” (Freire, 1979, s/p). Alcançar este nível de criticidade e de conhecimento fez com docentes e estudantes, passassem ao *segundo nível da instrumentalização* na Licena/UFV. Esta instrumentalização consistiu na formação de *Blocos Temas Geradores*. Estes blocos foram pensados, para fins de uma melhor organização das atividades decorrentes do PET Tema Gerador.

Partindo de um dos princípios da Sistematização de Experiência, devemos sempre compartilhar com os(as) demais colaboradores(as), os resultados encontrados (Jara, 2006) para que, se sintam pertencentes a pesquisa, e não objetos de análise. Com isso, os(as) estudantes, divididos(as) em subgrupos por área de interesse e/ou com temas que tenham evidências em suas realidades, dentro dos blocos, irão ao longo do ano letivo apresentar aos(as) demais os resultados dos estudos em torno dos temas escolhidos por eles(as).

Dessa forma, na Licena foram constituídos *3 Blocos de Temas Geradores* e seus respectivos temas, conforme representado no quadro abaixo.

**Quadro 7.** Blocos e subgrupos Temas Geradores.

<b>BLOCO TEMAS GERADORES</b>	<b>SUBGRUPOS</b>
<b>1</b>	Políticas educacionais, acesso e permanência à educação, educação contextualizada e evasão escolar
	Êxodo rural
<b>2</b>	Inclusão social, direitos humanos, políticas públicas, mobilização social e engajamento comunitário
	Feminicídio, homofobia, racismo e preconceito
	Valorização da cultura local e da cultura ancestral, cultura de massa e suas causas e visibilidade cultural
<b>3</b>	Infraestrutura urbana e rural, saneamento básico
	Saúde pública e saúde mental e o consumo de drogas lícitas e ilícitas na comunidade
	Relações seres humanos/natureza e transformação no ambiente natural e social, práticas sustentáveis, produção de resiliência e soberania e segurança alimentar

**Fonte:** Barcelos, *et. al.*, 2024, *no prelo*.

Ao chegar neste momento metodológico, docentes e estudantes começaram a entrar na transição do *PET Tema Gerador* para o *PET Práxis*. Devido ao tempo de finalização de mestrado não foi possível acompanhar esta transição por completo. Durante o TU de março foi apresentado aos(as) estudantes os blocos e os subgrupos e ocorreu a primeira reunião entre docentes e estudantes dos mesmos. Neste momento, foi repassado a eles(as) os próximos passos, que iniciariam no segundo Tempo Comunidade, em maio, porém, em decorrência da greve dos(as) servidores(as) e docentes das Instituições de Ensino Superior no Brasil, as aulas foram suspensas, o que também impossibilitou acompanhar mais um avanço da execução do *PET Tema Gerador*. Ressaltamos que, a metodologia está planejada até seu momento final e espera-se retomá-la assim que as atividades acadêmicas retomarem.

As figuras 22 e 23 mostram o encontro dos(as) docentes com os(as) estudantes, em seus respectivos blocos de Temas Geradores.

**Figura 22.** Encontro dos(as) docentes e estudantes dos blocos 1 e 2.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Figura 23.** Encontro dos(as) docentes com estudantes do bloco 3.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

O *PET Práxis* será o momento em que os(as) educandos(as) irão elaborar propostas de intervenção em seus territórios articuladas às disciplinas vinculadas a estágios supervisionados, trabalho de conclusão de curso, projetos, dentre outras. Estas propostas de intervenção devem começar a ser esboçadas antes do(a) estudante chegar às fases finais do curso. Para isso, cada subgrupo terá funções a serem exercidas ao longo do ano letivo. Um cronograma de atividades e datas foi construído dentro de cada bloco, pois os(as) estudantes, aportados por textos, artigos, vídeos e outros materiais didáticos oferecidos pelos(as) docentes realizarão Colocações em Comum dos estudos realizados acerca do tema para os demais blocos.

Para amparar os(as) estudantes há um Caderno de Estudos do PET Tema Gerador<sup>43</sup>. Neste caderno, o(a) estudante, individualmente, deve ir seguindo as orientações e preenchê-lo à medida em que for aprofundando no estudo do Tema Gerador do qual faz parte. Além de elaborar fichamentos dos textos lidos, o(a) estudante deverá ir esboçando possíveis intervenções que podem contribuir para superar as contradições vivenciadas no seu território.

Estes esboços serão utilizados quando o(a) estudante estiver nas disciplinas de estágios, TCC, projetos ou outras que o(a) possibilite ter um contato direto com a pesquisa em seu território. Ao final de todo esse processo, os subgrupos devem elaborar materiais didático-pedagógicos a serem destinados a escolas em seus territórios e às pessoas da comunidade. O conteúdo deste material ficará sob responsabilidade de cada subgrupo, bem como o compartilhamento das informações nele contido, finalizando assim, o PET Práxis.

A construção de Temas Geradores foi um marco fundamental no processo de sistematização, iniciado em 2018. Neste Eixo 3, conseguimos, enquanto Licena/UFV, formular uma metodologia, que toma os conhecimentos populares, oriundos de comunidades rurais, tradicionais, quilombos, periferias, dentre outros espaços, como verdadeiros e únicos, para articulá-los a uma Matriz Curricular. Assim, esperamos que os(as) estudantes que estão passando por essa experiência, tenham a ciência de que, os inéditos viáveis são alcançáveis, desde que, articulemos o sonho possível a utopia concreta.

---

<sup>43</sup> Este caderno pode ser visualizado por meio do link: [https://drive.google.com/file/d/1EXEm3cgFBAOSh3JKx6o1pulNouYwbF3c/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1EXEm3cgFBAOSh3JKx6o1pulNouYwbF3c/view?usp=drive_link).

## **CAPÍTULO IV - A PESQUISA CONTINUA...**

---

Este capítulo apresenta as formulações e as conclusões do processo de sistematização de experiências iniciado em 2018, e seu desdobramento ao longo destes anos. Apresenta também, as contribuições desta pesquisa para a Licena e seus sujeitos, bem como, para outras práticas educativas que comungam da Educação Popular.

### **4.1. Intercâmbios de Saberes em Movimento**

As práticas educativas da Educação Popular e da Educação do Campo exigem de educadores(as) e educandos(as), a complexidade, para ir além da reprodução da educação transmissora de conteúdos. Exigem que se utilizem da realidade/prática social do coletivo como ponto de partida e chegada no intuito de desvendarem as situações-limites que impedem o povo de transcender e ir em busca dos seus inéditos viáveis.

Ao propormos sistematizar essas práticas, como fizemos em 2018, tínhamos ciência do processo amplo e coletivo que estávamos dispostos(as) a iniciar. Utilizar a Sistematização de Experiência como referencial teórico-metodológico foi o motor da produção e construção do conhecimento coletivo na Licena. Para nós, praticantes e defensores de uma ciência própria, partir das vivências e experiências de cada colaborador(a) para compreender, analisar e sistematizar o PET, permitiu-nos entender a organicidade do curso, bem como, a importância desta estratégia pedagógica numa licenciatura e suas contribuições na formação docente.

Em 2018, ao buscar identificar as potencialidades, desafios e fragilidades do PET, estabelecemos diálogos entre docentes e discentes, amparando-nos em suas vivências enquanto elaboradores(as) dos roteiros e executores(as) do mesmo. O diálogo construído na horizontalidade, sem a hierarquização do saber, oportunizou que os(as) docentes se colocassem numa posição de aprendentes junto aos(as) educandos(as). Ao ouvi-los, os(as) educadores(as) tomaram conhecimento de suas inquietações referentes ao desenvolvimento do PET em suas comunidades e territórios. Por exemplo, como elencado pelos(as) estudantes residentes da zona urbana, que naquele momento, afirmaram que os roteiros eram voltados para quem vivia na zona rural, o que dificultava seu desenvolvimento.

Os resultados demarcaram para nós que o PET é a coluna vertebral na Licena, no que tange favorecer a elaboração de um currículo contextualizado com as experiências dos(as) estudantes. Estes(as) que, ao irem em busca das respostas para preencherem os roteiros,

estabelecem diálogos com as pessoas das comunidades, outro diferencial e potencializador da formação, por permitir a articulação entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos populares.

Os desafios e lacunas postos naquele momento evidenciaram que, para que a estratégia pedagógica se fizesse mais eficaz seria preciso reorganizar alguns elementos, sobretudo, reelaborar os roteiros no intuito de abranger todos(as) estudantes do curso. Outro desafio, que não foi elencado pelo coletivo, mas identificado pelas organizadoras da sistematização, era em manter os encontros de sistematização do PET na Licena. Pois, era a primeira vez que educadores(as) e educandos(as) puderam pensar a estratégia juntos, sendo esta elaboração coletiva um dos princípios da Pedagogia da Alternância.

Ao finalizarmos a Iniciação Científica e seu respectivo relatório, percebemos que o processo de sistematização havia nos ofertado um novo Eixo de pesquisa, o que nos permitiu continuar a pesquisa, bem como, manter os encontros dialógicos sobre o PET na Licena. Assim, no final de 2019 e princípio de 2020, demos início a mais uma etapa da sistematização, e ao utilizarmos como ponto de partida os resultados no Eixo anterior, foi-nos oportunizado (re)pensar os elementos, as potencialidades, os desafios e as fragilidades elencadas pelo grupo de colaboradores(as) e debater outras experiências e perspectivas.

Os(as) colaboradores(as) deste Eixo 2, mantiveram muitas semelhanças em várias questões referentes ao PET, comprovando tanto a importância da estratégia no curso, quanto a necessidade de melhorias futuras para suprir os desafios e as lacunas existentes, reafirmando a potencialidade da elaboração coletiva dos roteiros e a necessidade de reelaborar as questões, de modo a evidenciar os objetivos do PET.

No Eixo 2, ao buscarmos ouvir os(as) egressos(as), foi-nos permitido tomar conhecimento de que o PET reflete, tanto no processo formativo quanto nas práticas docentes. Com esse fato tivemos a certeza que sistematizar a experiência do PET na Licena estava frutificando resultados que afirmavam a complexidade desta graduação, bem como, a seriedade em formar educadores(as) do campo capazes de atuar para além dos conteúdos curriculares. Educadores(as) que compreendem a vida e a realidade de seus(as) estudantes, enquanto centro da formação na educação básica. Educadores(as) populares, críticos, libertadores e habilitados em Ciências da Natureza dispostos(as) a pensar e a fazer uma educação que faça sentido aos(as) estudantes.

Ao finalizarmos o relatório de TCC, novamente, a sistematização nos oportunizou um terceiro Eixo de pesquisa. Já havíamos identificado as potências, fragilidades, desafios e

contribuições do PET na formação docente, para tanto, cabia a nós irmos em busca de compreender a organização do trabalho pedagógico em torno do PET, isto é, investigar como os(as) docentes organizavam, analisavam e sistematizavam os resultados dos roteiros respondidos. Isso motivou a pesquisa apresentada nesta dissertação.

O nosso ponto de partida para este Eixo de pesquisa foram os resultados obtidos nas pesquisas anteriores, sobretudo, as lacunas que precisavam ser superadas. Ao começarmos o processo de sistematização e ao nivelar a compreensão da pesquisa iniciada em 2018 com o coletivo docente, iniciamos as discussões de que, alguns elementos da Licena precisariam ser repensados, por alguns motivos, os quais destacamos dois: o novo perfil dos(as) estudantes e a nova Matriz Curricular do curso.

Partindo disso, que foi possível elaborar o novo Fluxo Pedagógico da Licena (rever página 60) e construir um novo formato de PET. Agora, organizado em PET Inventário da Realidade – Etapas I e II, PET Tema Gerador e PET Práxis e realizado ao longo dos oito períodos da graduação. Com este Eixo da pesquisa conseguimos superar alguns dos desafios elencados lá em 2018, o qual destaco como principal, a elaboração coletiva do PET, visto que, os(as) estudantes tiveram a oportunidade de reorganizar os roteiros do PET Inventário da Realidade – Etapas I e II para a turma ingressante em 2024.

A disciplina ENA Ambientes de Socialização Interdisciplinar veio a corroborar e muito nesta pesquisa, pois, ela sendo o *lócus* da produção do conhecimento coletivo, permitiu-nos no ano de 2023, desenvolver o trabalho pedagógico com o PET de modo interdisciplinar, uma vez que, havia docentes de todas as áreas do conhecimento (Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais e Formação Docente) nas aulas.

Em relação ao PET Tema Gerador, foi possível acompanhar o processo inicial em março de 2024, em que, foi explicado aos(as) estudantes como iriam caminhar neste ano, e houve a primeira reunião entre docentes e estudantes de cada bloco temático. Devido ao tempo de conclusão do mestrado não será possível acompanhar o desenvolvimento do PET Práxis, previsto para iniciar em 2025. O que nos alegra é saber que os Intercâmbios de Saberes se manterão ativos e dando continuidade no processo de sistematização do PET na Licena, pois, um estudante já nos sinalizou o desejo em continuar com as pesquisas e com os novos possíveis Eixos que frutificarão deste.

Em abril iria acompanhar as análises do PET Inventário da Realidade – Etapa I, desenvolvido pela turma caloura de 2024 e em maio, no segundo TU da Licena, o desdobramento da primeira atividade do PET Tema Gerador, porém, devido à greve dos(as)

docentes e técnicos nas IES, as aulas foram suspensas, com isso, não foi possível acompanhar nem as reuniões de planejamento antes do Tempo Universidade nem as aulas. No início do ano letivo, os(as) docentes e a equipe de sistematização deixou projetado o PET Tema Gerador e a passagem para o PET Práxis, assim, foi possível ter uma noção de como ocorrerão os passos seguintes, mesmo não estando presente para acompanhar.

A Metodologia de Construção de Temas Geradores foi um marco importante no desenvolvimento do Eixo 3 da sistematização concluído no mestrado. A partir dele conseguimos formular na Licena, um material didático-pedagógico inovador que dará apoio aos(as) docentes na organização do trabalho com o PET. Esperamos que esta Metodologia seja reaplicada em outras licenciaturas que, assim como nós, acreditem no potencial da utilização de Temas Geradores no Ensino Superior, bem como, em escolas básicas que tenham o intuito de oferecer uma formação crítica aos(as) estudantes, desde as primeiras séries formativas.

Pelas avaliações no âmbito da disciplina no ano de 2023, os(as) estudantes demonstraram interesse em continuar no desenvolvimento da Metodologia e este novo formato de PET foi aceito por todos(as). Foi percebido, também, o interesse dos(as) estudantes em entenderem cada etapa da Metodologia para utilizações futuras quando estiverem como educadores(as). Este fato evidenciou-nos, assim como os(as) egressos(as) em 2021 afirmaram, a importância do PET no processo formativo e o impacto dele na vida dos(as) estudantes.

Em relação à avaliação feita pelos(as) docentes, a organização pedagógica do PET irá destravar muitos caminhos a serem percorridos, e temem a retomada após a greve, pois, estávamos todos(as) no mesmo ritmo e o processo foi interrompido. Porém, há a prospecção e planejamentos que permitirão a eles(as) retomarem o trabalho com a metodologia quando as aulas voltarem.

Manter ativo um processo de sistematização ao longo de tantos anos como estamos mantendo não é tarefa fácil. Esse processo nos abriu horizontes e possibilidades de agregar ao PET, elementos que vêm contribuindo com sua funcionalidade dentro da Licena e com o maior alcance de seus objetivos pedagógicos. De 2018 a 2024 contamos com a colaboração de aproximadamente 215 pessoas entre docentes, estudantes e egressos(as) da Licena, o que evidencia o quão importante é esta temática dentro do curso e o quanto a estratégia pedagógica interfere no processo formativo.

Ao mesmo tempo, desafios surgiram ao longo destes anos em torno do processo de sistematização, e contorná-los foi essencial para a continuação da pesquisa. Consegui estabelecer os encontros de sistematização e manter a frequência dos(as) colaboradores(as) foi

um dos maiores desafios que encontramos. Por exemplo, houve momentos em que era imprescindível a participação de todos(as) os(as) docentes, principalmente, os(as) que atuam nas áreas de ciências da natureza para a construção da Rede Temática, mas, isso não aconteceu. Isso fez com que, em um primeiro momento, a Rede ficasse incompleta, sendo preciso repensar os caminhos e elaborar meios de contar com a participação de todos(as).

A seriedade e o compromisso da equipe responsável pelo processo de sistematização, também são elementos fundamentais. Tabular os dados oriundos dos PETs demandou muito tempo e estudos, até que chegássemos a um modelo piloto a ser seguido nos próximos anos. Por isso, faz-se importante ter uma equipe de tenha compreensão, tanto teórica quanto prática da Sistematização de Experiências.

Os encontros do processo de sistematização não receberam o nome de Intercâmbio de Saberes por acaso, mas sim, por acreditarmos no potencial da formação pautada na dialogicidade entre os sujeitos envolvidos nos processos educativos. Não estamos no fim da sistematização, pois ela é um ciclo que permite começar e recomeçar, desta forma, seguimos com os Intercâmbios de Saberes em Movimento.

A Sistematização de Experiência nos amparou neste processo, fornecendo-nos bases teóricas e práticas e quando a articulamos a outros referenciais da Educação do Campo, tendo a Educação Popular como raiz do processo, novos caminhos foram destravados e novas possibilidades foram construídas, como por exemplo, adotarmos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Agroecologia como bases didático-pedagógicas da Educação do Campo, englobando-as junto à Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Movimento, Pedagogia Socialista e Pedagogia da Alternância.

Esta pesquisa realizada a várias mãos colaborou não só com a formulação de resultados acadêmicos, mas também, com a formação dos(as) colaboradores(as), uma vez que levamos para o ambiente acadêmico uma perspectiva diferente de produzir conhecimento e uma ciência própria. Tomamos as vivências e as experiências reais e concretas dos(as) estudantes e de suas comunidades como saberes verídicos e a partir disso, os conteúdos curriculares foram reorganizados, rompendo os moldes de uma pedagogia tradicional.

Escrever estas páginas da dissertação evidenciou para mim, enquanto uma das coordenadoras da sistematização desde seu início, a força que nós da Licena/UFV carregamos, tanto no que diz respeito à formação docente, quanto na produção acadêmica. Partimos de um contexto muitas vezes apontado como atrasado ou sem conhecimento – comunidades rurais, periferias urbanas, assentamentos e acampamentos do MST, quilombos, dentre outros – para

nos formarmos social e profissionalmente. Caminhamos na contra mão da proposta educacional estipulada como única e verdadeira para buscarmos construir a **nossa ciência**, e finalizo este processo tendo a certeza que esta dissertação – escrita por mim, mas desenvolvida por várias mãos – representa esta ciência.

Encerramos aqui o Eixo 3 do processo de Sistematização de Experiências, cujo produto é a metodologia de construção de Temas Geradores. Seguiremos destravando novos Eixos de sistematização, bem como, seguiremos na construção de uma educação crítica, libertadora e popular que forme educadores(as) utópicos(as) que contribuam para o alcance dos inéditos viáveis de seus(as) estudantes.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Virgínia de Almeida. Educação em Agroecologia – que formação para a sustentabilidade? In: Ensino da Agroecologia. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**, v.7, n.4, 2010, p. 4-6.

ALMEIDA, Sara. Ferreira; BARCELOS, Daiane. Cenachi; GOMES, Danila. Ribeiro. Educação do Campo como expressão do legado de Paulo Freire: educar para a liberdade na licenciatura por meio da Pedagogia da Alternância e do Projeto de Estudo Temático. **Revista Práxis Educativa**. 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: jan/2021.

ALMEIDA, Sara. Ferreira; CAMPOS, Alessandra. Bernardes. Faria; BARCELOS, Daiane. Cenachi. Sistematização de experiências: potências e desafios na pesquisa em educação. **Revista Interritórios**. v.9. Caruaru, 2023, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/258773>.

ALVES, Maria Zenaide; FALEIRO, Wender. Interdisciplinaridade na formação de professores em uma LEDOC: desafios de ensinar e aprender. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v.4, Tocantinópolis, 2019, p. 1-23.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-365.

BARCELOS, Daiane Cenachi. A experiência **do Projeto de Estudo Temático na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV**: desafios e potencialidades. Pesquisa de Iniciação Científica, Universidade Federal de Viçosa, 2019, *no prelo*.

BARCELOS, Daiane Cenachi. **A experiência do Projeto de Estudo Temático no processo de formação docente na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV**: possibilidades e desafios. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Viçosa, 2021, *no prelo*.

BARCELOS, Daiane Cenachi. ALMEIDA, Sara Ferreira de. **Educação do Campo e Sistematização de Experiências**: construindo processos educativos, formativos e emancipatórios. In: **41ª Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Manaus: ANPEd, 2023, *no prelo*.

BOUFLEUER, José Pedro. Gnosiológica (Situação). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 199-200.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 41-42.

BRICK, Elizandro Maurício; PERNAMBUCO, Marta. Maria. Castanho. Almeida; SILVA, Antonio. Fernando; DELIZOICOV, Demétrio. Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, M. C (org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014, p. 23-59.

BRICK, Elizandro. Maurício. **Realidade e Ensino de Ciências**. 400f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.259-267.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salette. Caminhos para transformação da escola: pedagogia do MST e Pedagogia Socialista Russa. In: **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. Caldart, R.S; Villas Bôas, R.L. (orgs). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 261-285.

CARRILLO, Alfonso. Torres. Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. In: STRECK, Danilo. Romeu (org). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 355-376.

CICHOSKI, Pâmela; ALVES, Adilson Francelino. A pesquisa-ação na obra de Orlando Fals Borda: contribuições para repensar o desenvolvimento rural. **Campo-Território: Revista de geografia agrária**, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/51309>. Acesso em: jun/2023.

CORRÊA, Antony Josué. **Pedagogia Socialista e Educação do Campo: reflexões a partir do estágio em ciências da natureza**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

DELIZOICOV, Demétrio Neto. **Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 1982.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. trad. Rodrigo Rodrigues. São Paulo, Expressão Popular, 2007.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FERNANDEZ, Cleoni. Confiança. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 81-82.

FISCHER, Nilton. Bueno; LOUSADA, Vinícius. Lima. SABER (Erudito/saber popular/saber de experiência). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 367-368.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva, São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 93p.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em Educação Popular. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo, SHOR, IRA. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad: Adriana Lopes. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 223-227.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Ana Maria de Araújo Freire (org). 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 445.

GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Todero Von; DEBORTOLI, Solange Fernandes Barrozo. Educação do Campo e prática pedagógica desde um viés freireano: possibilidade de construção da consciência e da realidade. In: MOLINA, M. C (org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014, p. 83-109.

HAGE, Salomão Mufarrej. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. MICHELOTTI, Fernando. Formação em Alternância. In: DIAS, Alexandre Pessoa, *et al.* 1. ed. **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular/ Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021, p. 429-437.

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática.** Trad. Bhuvli Libanio. Editora Elefante, 2020.

JARA, Oscar H. **Para sistematizar experiências.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

JARA, Oscar H. **A sistematização de experiências: práticas e teoria para outros mundos possíveis.** Trad: Luciana Gafrée e Silva Pinevro. Brasília, DF: CONTAG, 2012. 332p.

JARA, Oscar H. **A educação popular latino-americana: histórias e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos.** São Paulo: Ação Educativa; CEAAL, ENFOC, 2020.

JARA, Oscar H. Paradigma e métodos de produção de conhecimento na educação popular freireana: a contribuição da sistematização de experiências. **CLAEC**, Educação popular: epistemologias, diálogos e saberes, 2022. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/71>. Acesso em: out/2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> Acesso em: set/2021.

JANATA, Natacha. Eugênia; ANHAIA, Edson. Marcos. de. **As Bases Teóricas da Educação do Campo e suas Contribuições para a Licenciatura em Educação do Campo.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 13, n. 34, p.95-112, 2018. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/) Acesso: set/2020.

LINHARES, Célia. Anúncio/Denúncia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 45-46.

MIRANDA, Ana Carolina Gomes. **Temas Geradores através de uma abordagem temática Freiriana como estratégia para o ensino de química e biologia.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MELO, Érica Ferreira. **Limites e possibilidades do Plano de Estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire.** 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores.** Educ.Soc., Campinas, 2017. v.38, nº.140, p.587-609.

NOSELLA, Paolo. **Cinquenta anos de pedagogia da alternância no Brasil: conflitos e desafios.** Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 2, nov.2020.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-Limites. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 375-376.

PALUDO, Conceição. Da raiz/herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação no e do campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. **Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação** (ANPED), 2006.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.280-285.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 325-327.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. **Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991549>. Acesso em: abr/2021.

SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/Educação Problematizadora. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 134-136.

SILVA, Marcio. Gomes da. **Pedagogia do Movimento Agroecológico: Fundamentos teóricos metodológicos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020, p. 197.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, 2014. p. 11-36.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, ed. 44<sup>a</sup>, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

STRECK, Danilo. Romeu. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, Danilo. Romeu (org). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 329-346.

UFV (Universidade Federal de Viçosa). **Projeto Político Curso de Educação do Campo - Licenciatura**. 2018. Disponível em: <http://www.educacaodocampo.ufv.br/wpcontent/uploads/2011/05/PPC-Educa%C3%A7%C3-do-campo-vers%C3%A3oficial-abril-2014-CTG1.pdf>. Acesso em: abr/2020.

UFV (Universidade Federal de Viçosa). **Instrumentos Pedagógicos**. Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza. 2019. Disponível em: [https://www.educacaodocampo.ufv.br/wp-content/uploads/2019/04/instrumentos\\_pedagogicos.pdf](https://www.educacaodocampo.ufv.br/wp-content/uploads/2019/04/instrumentos_pedagogicos.pdf) Acesso em: jul/2019.

VERGÉS, Armando Bartra. Campesinato. In: DIAS, Alexandre Pessoa, *et al.* 1. ed. **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular/ Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021, p. 201-207.

ZITKOSKI, Jaime José. Pensar Certo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 312-314.

## APÊNDICE

---

## I – QUESTIONÁRIO EGRESSOS(AS) DA LICENA – TCC

Este questionário constitui uma das metodologias do projeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV que tem como foco investigar e analisar as contribuições do Projeto de Estudo Temático (PET) no processo de formação de educadores(as). Tem como objetivo identificar, junto aos(às) egressos(as) da Licena, contribuições e lacunas do instrumento pedagógico no decorrer do processo formativo e analisar os temas geradores extraídos do PET de 2018 e 2019.

Nome:

### **Questão 1:**

Em que ano você ingressou na Licena? ( ) 2014 ( ) 2015 ( ) 2016

### **Questão 2:**

Você atua ou já atuou como educador(a)? Onde?

### **Questão 3:**

Em qual disciplina você atua ou já atuou?

### **Questão 4:**

Quais experiências você lembra de ter vivido com os PETs que realizou na Licena e que te marcaram? Por quê?

### **Questão 5:**

Os PETs contribuíram com sua atuação como docente? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, como?

### **Questão 6:**

Você teve aulas cujos conteúdos estiveram relacionados aos temas geradores que surgiram com o PET? Indique a disciplina em que isso aconteceu?

### **Questão 7:**

Você enquanto educador(a) atuante em Ciências da Natureza, consegue realizar articulações entre os conteúdos curriculares e a realidade de seus(as) estudantes? Se sim, como?

## II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Temas Geradores e Formação de Educadores(as) na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV: desafios na construção de inéditos viáveis”. Nesta pesquisa pretendemos investigar a organização do trabalho pedagógico em torno dos Temas Geradores emergidos no PET na Licena, bem como, levantar concepções de Temas Geradores; analisar processos de coleta e identificação de Temas Geradores no curso e sistematizar processos de organização do trabalho pedagógico com os Temas. O motivo que nos leva a estudar os Temas Geradores é o fato desta pesquisa ter sido iniciada em 2018 e nos evidenciar contribuições e lacunas em torno do Projeto de Estudo Temático (PET) na Licena e na emersão dos Temas Geradores, com isso, poderá ser encontradas novas contribuições, bem como, superações dos desafios ainda existentes. Além da, relevância acadêmica da pesquisa, uma vez que, há a escassez de trabalhos acadêmicos em torno desta temática. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: encontros presenciais, realizados durante a imersão da Licena, em que, você enquanto participante voluntário da pesquisa poderá colocar suas vivências e experiências com o PET, a partir de questões geradoras lançadas pelos(as) pesquisadores(as), podendo debater com os(as) demais participantes da pesquisa, a fim de produzirmos saberes coletivamente. Todos os encontros serão gravados em áudio, a partir da sua autorização, para a utilização de análises de dados, apenas pelos(as) pesquisadores(as) responsáveis pela pesquisa. Posteriormente, os dados obtidos serão rigorosamente analisados de modo a preservar sua integridade e confidencialidade.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as gravações em áudio, medo e vergonha da exposição diante de outros(as) participantes da pesquisa, bem como, medo de exposição dos dados por parte dos(as) pesquisadores. Ressalta-se que serão inteiramente respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, da mesma forma que os hábitos e costumes individuais. A pesquisa contribuirá para a reflexão da prática utilizada na Licena, assim como, o debate proporcionado poderá contribuir com novas perspectivas na produção e construção de novos conhecimentos em coletivo, fortalecendo desse modo: a formação dos(as) estudantes e a prática docente, tanto dos(as) educadores(as) quanto dos(as) egressos(as) da Licena.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação- UFV e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e

confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, contato \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Temas Geradores e Formação de Educadores(as) na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV: desafios na construção de inéditos viáveis” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

**Nome do Pesquisador Responsável:** Valter Machado da Fonseca

Endereço: Departamento de Educação, UFV, sala 234

Telefone: 3612-7528

Email: valter.machado@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador

### III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, \_\_\_\_\_, contato \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores Daiane Cenachi Barcelos, Valter Machado da Fonseca e Sara Ferreira de Almeida do projeto de pesquisa intitulado “Temas Geradores e Formação de Educadores(as) na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV: desafios na construção de inéditos viáveis” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **LIBERO** a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos

os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

**Nome do Pesquisador Responsável:** Valter Machado da Fonseca  
Endereço: Departamento de Educação, UFV, sala 234  
Telefone: 3612-7528  
Email: valter.machado@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
Universidade Federal de Viçosa  
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior  
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário  
Cep: 36570-900 Viçosa/MG  
Telefone: (31)3612-2316  
Email: cep@ufv.br

## IV – ROTEIRO DO PET INVENTÁRIO DA REALIDADE ETAPA I E II

Universidade Federal de Viçosa

Departamento de Educação

Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza (LICENA/UFV)

1º e 2º Períodos - 2023

### PROJETO DE ESTUDO TEMÁTICO

### INVENTÁRIO DA REALIDADE - ETAPA 1

**Eixo Temático:** Sujeitos e Territórios da Educação do Campo

**Turma 1º período**

- **Trabalho a ser desenvolvido individualmente**
- **Data e horário de entrega:** 10 de maio de 2023 até 23:59
- **Local de entrega:** PVAnet Moodle da ENA 401

#### **Apresentação:**

O *Projeto de Estudo Temático (PET)* é instrumento da Formação por Alternância, que promove a articulação entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) favorecendo a interdisciplinaridade entre os conteúdos estudados em cada semestre do curso e as vivências concretas dos(as) estudantes em seus territórios. Esse instrumento possibilita a ampliação da reflexão e da compreensão sobre o processo de formação do(a) educador(a) do campo que envolve a constituição de uma visão crítica sobre a realidade e postura ativa frente aos processos de transformação da mesma.

#### **Objetivos:**

- Possibilitar o autorreconhecimento dos educandos a partir do olhar investigativo para sua trajetória, relações sociais e o ambiente onde vivem;
- Desenvolver diálogo com a comunidade, bem como a capacidade de observação, escuta, registro e análise de informações pertinentes no processo de formação;
- Desenvolver capacidade investigativa por meio da pesquisa e análise de dados.

### **EU, MINHA FAMÍLIA E MEU LUGAR**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Matrícula UFV: \_\_\_\_\_

**a.** Como você se identifica: ( ) mulher ( ) homem ( ) cis gênero ( ) trans gênero ( ) não binário ( ) outro:

**a.1.** Que contato você tem com pessoas LGBTQIA+? ( ) pessoal ( ) no âmbito familiar ( ) na comunidade ( ) nenhum

**b.** Como você se identifica: ( ) Preto(a) ( ) Pardo (a) ( ) Indígena ( ) Outro

**c.** Estado civil: ( ) casado ( ) solteiro ( ) divorciado ( ) outro: \_\_\_\_\_

**c.** Possui filhos ou filhas? ( ) Sim ( ) Não ( ) gestante

**c.1.** Se sim, quantos? ( ) 01 filho(a) ( ) 02 filhos(as) ( ) 03 filhos(as) ( ) 04 filhos(as) ( ) Mais de 04 filhos

**d.** Quando você terminou o Ensino Médio?

( ) 2022 ( ) Há 2 anos ( ) Entre 3 e 5 anos ( ) Entre 6 e 10 anos ( ) Há mais de 10 anos

**e.** Ao longo da sua vida escolar você frequentou: ( ) Escola no meio rural: ( ) Escola no meio urbano ( ) Escola Família-Agrícola ( ) Escola Pública ( ) Escola Particular

**f.** Você tem computador? ( ) Sim ( ) Não

**g.** Você tem acesso à internet em casa? ( ) Sim ( ) Não

**h.** Quanto tempo você tem para estudar na semana? ( ) até 5 horas ( ) de 5 a 10 horas ( ) de 10 a 15 horas ( ) mais de 15 horas

**i.** Em que local você costuma estudar? Descreva como é esse lugar?

**j.** Você trabalha? ( ) Sim, na área rural ( ) Sim, na área urbana ( ) Não trabalho

**k.** Qual atividade de trabalho você exerce?

( ) Agricultor/lavrador ( ) Empresário/Empreendedor (pequenos/médios negócios)

( ) Autônomo ( ) Empregado CLT ( ) Funcionário Público ( ) Aposentado/Dona de casa ( ) Professor(a) ( ) Outro \_\_\_\_\_

**l.** Há quanto tempo trabalha nessa profissão? \_\_\_\_\_

**m.** O que o trabalho te ensina?

**m.** Principal fonte de renda: ( ) Profissão principal ( ) Outro \_\_\_\_\_

**o.** Você recebe algum benefício social? ( ) Sim ( ) Não ( ) Prefere não declarar

**o.1.** Se sim, qual? \_\_\_\_\_

**p.** Você mora com a sua família? ( ) Sim ( ) Não

**n.1.** Se sim, com quem? \_\_\_\_\_

**q.** Quantas pessoas na sua residência contribuem para a renda familiar?  
\_\_\_\_\_

**Questão 1.** Escreva sobre aspectos de sua história de vida desde o local onde nasceu, até o lugar onde vive hoje: Qual origem da sua família; como foi sua infância e adolescência; deslocamentos junto com a família (se houver). Descreva partes da sua história que você queira compartilhar com seus/suas colegas e educadores/educadoras e que permitam que te conheçam melhor.

**Questão 2.** O que a vida ensina?

**Questão 3.** O que é ter qualidade de vida para você e sua família?

**Questão 4.** Reflita sobre questões de saúde para você e sua família:

- a.** O que é saúde para você e sua família?
- b.** O que é ter um ambiente saudável para você e sua família?
- c.** Quais os principais tipos de adoecimentos que você identifica na sua família?

**Questão 5.** Descreva a sua trajetória escolar. Que conteúdos você mais tinha facilidade? Que métodos de ensino você mais gostava?

- a.** O que te marcou positivamente nas diferentes escolas que você estudou? E o que te marcou negativamente?
- b.** Que outras experiências educativas fora da escola você teve?

**Questão 6.** O que a escola ensina?

**Questão 7.** Por que você escolheu cursar a Licenciatura em Educação do Campo da UFV?

**Questão 8.** Quais suas expectativas em relação ao ensino superior?

**Questão 9.** Você possui alguma necessidade especial que necessite algum acompanhamento? Se sim, escreva qual e que tipo de acompanhamento necessita.

**Questão 10.** Escreva um texto sobre a presença da educação em sua família, abordando os seguintes aspectos: a origem dos seus pais e avós; como é a trajetória escolar familiar; quais

os principais ofícios e/ou saberes presentes na família; outros aspectos que você queira compartilhar.

**Questão 11.** Conte um pouco sobre o local onde você mora, a sua casa.

**Questão 12.** Atualmente você reside em: ( ) Área rural ( ) Área urbana ( ) Casa ( ) Apartamento ( ) Sítio

**Questão 13.** A propriedade ou domicílio onde você mora é:

( ) Própria ( ) Alugada ( ) Emprestada ( ) Assentamento ( ) Outro \_\_\_\_\_

**Questão 14.** O domicílio possui acesso à água potável? ( ) Sim ( ) Não

**Questão 15.** Se sim, qual a forma de acesso?

( ) Nascente/rio ( ) Poço próprio ( ) Rede pública ( ) Outro \_\_\_\_\_

**Questão 16.** O domicílio possui acesso à energia elétrica? ( ) Sim ( ) Não

**Questão 17.** O domicílio possui acesso à rede pública de coleta e tratamento de esgoto?

( ) Sim ( ) Não

a. Se não, para onde é destinado o esgoto domiciliar?

( ) Fossa séptica ( ) Áreas de lagoa/ rios ( ) Áreas de vegetação ( ) Outro

( ) Não sabe

**Questão 18.** O domicílio possui acesso à coleta de lixo? ( ) Sim ( ) Não

**Questão 19.** Se não, onde é descartado o lixo domiciliar?

( ) Ruas ( ) Bota foras ( ) Áreas de vegetação ( ) Lagoas/rio ( ) Queimado no local

( ) Usina de reciclagem/Associação de catadores

**Questão 20.** Uso e ocupação da propriedade. A sua casa ou propriedade é utilizada para:

( ) Moradia ( ) Agricultura para consumo próprio e venda ( ) Comércio

( ) Pecuária para consumo próprio e venda ( ) Outro \_\_\_\_\_

**Questão 21.** Escreva um texto sobre o que mais te chama atenção em relação ao local onde você vive e quais os principais desafios de se viver nessa localidade.

### **Curiosidades do PET Inventário da Realidade – Etapa 1**

Liste as curiosidades que a produção desse Projeto de Estudo Temático despertou em você.

### **Dúvidas e Pontos para Aprofundamento**

Que perguntas o Projeto de Estudo Temático despertou em você? Que temas ou questões você gostaria de entender mais?

### **ORIENTAÇÕES IMPORTANTES PARA REALIZAÇÃO DO PET:**

- Para realizar esse estudo você vai precisar conversar com as pessoas da sua família e da comunidade, fazer pesquisas na internet e na literatura, observar a paisagem e seus aspectos naturais e antrópicos, e buscar entender os espaços de aprendizagem, de maneira a perceber como as pessoas vivem, se relacionam, trabalham e produzem conhecimentos.
- Dicas: tenha um caderno de campo para anotar suas observações e conversas feitas ao longo do desenvolvimento de seu Projeto de Estudo Temático. Você poderá ilustrar o trabalho com desenhos, fotos e outras manifestações criativas que desejar, podendo fazer do trabalho final um produto interessante e diferente!

**Universidade Federal de Viçosa**  
**Departamento de Educação**  
**Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza (LICENA/UFV)**  
**1º e 2º Períodos - 2023**

**PROJETO DE ESTUDO TEMÁTICO**  
**INVENTÁRIO DA REALIDADE - ETAPA 2**

---

**Eixo Temático 1:** Sujeitos e Territórios da Educação do Campo

**Eixo Temático 2:** Visão Sistêmica da Natureza, Ciências e Agroecologia

**Eixo Temático 3:** Processos e Práticas Educativas

**Turmas 3º, 5º e 7º períodos**

- **Trabalho a ser desenvolvido individualmente**
- **Data de entrega:** 3 de julho de 2023
- **Local de entrega:** PVAnet Moodle e impresso na ENA Ambiente de Socialização Interdisciplinar

**Apresentação:**

O *Projeto de Estudo Temático (PET)* é instrumento da Formação por Alternância, que promove a articulação entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) favorecendo a interdisciplinaridade entre os conteúdos estudados em cada semestre do curso e as vivências concretas dos(as) estudantes em seus territórios. Esse instrumento possibilita a ampliação da reflexão e da compreensão sobre o processo de formação do(a) educador(a) do campo que envolve a constituição de uma visão crítica sobre a realidade e postura ativa frente aos processos de transformação da mesma.

**Objetivos:**

- Desenvolver criticidade e visão sistêmica sobre o ambiente e a comunidade;
- Desenvolver a capacidade de leitura e escrita acadêmica, bem como a capacidade investigativa por meio da pesquisa e análise de dados.

**EU, MINHA COMUNIDADE E TERRITÓRIO**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Matrícula UFV: \_\_\_\_\_

**Conte um pouco sobre seu bairro, comunidade e o seu território a partir das seguintes questões:**

**Questão 1.** Pesquise em qual mesorregião está localizado seu bairro/comunidade?

**Questão 2.** Sobre a diversidade cultural e étnico racial:

**a.** Na sua comunidade/bairro/território há a presença de:

comunidades quilombolas  agricultores familiares  extrativistas  povos indígenas  pessoas em situação de rua  assentados e acampados de reforma agrária  outros:

**b.** Predominam pessoas brancas, negras (pretas e pardas) ou indígenas?

**Questão 3.** Há situações de vulnerabilidade e de violência social (racial, contra a mulher, contra a população LGBTQIANP+) em sua comunidade? Escreva um texto sobre essas situações, que grupos sociais a sofrem e que processos de enfrentamento dessas violências estão presentes no território.

**Questão 4.** Sobre a relação das pessoas com a terra:

**a.** No seu bairro/comunidade/território as pessoas têm a posse ou a propriedade da terra? Se sim, como elas conseguiram a terra (compra, herança, ocupação, etc.)?

**b.** Tipo de relações com a terra existentes no território:

meeiros  posseiros  acampados ou assentados da reforma agrária  arrendatários  proprietário do terreno e da moradia  parceria  Outros: Justifique.

**c.** Existe algum terreno vago sendo ocupado com algum tipo de atividade em seu bairro/comunidade/território. Se sim, que tipo de atividade é desenvolvida?

**d.** Em geral, qual é o tamanho das propriedades em seu bairro/comunidade/território?

**e.** Quais os principais usos da terra na sua região?

subsistência  produção de alimentos  monocultura  mineração  pecuária  Outros \_\_\_\_\_ justifique se tiver outros.

**f.** As pessoas acessam alguma política pública vinculada ao acesso à terra ou ao desenvolvimento da atividade econômica? Quais?

**Questão 5.** Os conflitos socioambientais em seu bairro/comunidade/território estão relacionados à:

( ) Terra ( ) Água ( ) Mineração ( ) Agrotóxico ( ) Moradia ( ) Falta de saneamento básico ( ) Outros

**Obs:** Escreva sobre esses conflitos existentes.

**Questão 6.** - Aspectos ambientais: As estradas recebem manutenção? São pavimentadas? Possui sinalização?

- a. Como é o clima da sua região (variação da temperatura e das chuvas ao longo do ano)?
- b. Como é o relevo da região (plano, ondulado, montanhoso etc)?
- c. Como são os solos que predominam na região (cor, profundidade, etc).
- d. Qual o tipo de vegetação nativa da sua região (floresta, cerrado, etc)
- e. Quais mudanças houve na paisagem (solos, vegetação, água) de antigamente para hoje? Converse com pessoas mais velhas sobre isso.
- f. Você percebe algum problema ambiental na sua região (ex: degradação do solo, das águas, desmatamento, queimadas, contaminação por agroquímicos, etc)? Descreva o principal problema ambiental que você percebe na sua região.
- g. Descreva alguma iniciativa ou ação (ex. projeto, curso, etc.) voltada para o cuidado com a natureza na sua comunidade ou região (quem promoveu, quem participou, quais os resultados e desafios?). Caso você não tenha conhecimento de alguma ação neste sentido, o que você pensa que pode ser feito para promover conscientização sobre a importância e cuidados ambientais na comunidade?

**Questão 7.** Reflita sobre a organização social no seu bairro/comunidade/território a partir dos seguintes aspectos: Existe algum incentivo ao lazer, esportes e culturas? Se sim, quais atividades são desenvolvidas?

- a. Existem associações, cooperativas, organizações sindicais, grupos de jovens, grupos de mulheres e/ou movimentos sociais? Se sim, quais? Como atuam?
- b. Que tipo de relação você mantém com essas organizações e movimentos? Seria interessante em participar de alguma organização e movimentos?
- c. Que tipo de atividades essas organizações ou movimentos desenvolvem em seu território ou comunidade?
- d. Existe alguma feira em seu bairro/comunidade/território? As pessoas do seu bairro/comunidade/território consomem da feira?
- e. De onde vem os produtos que são vendidos na feira?

- f. Os produtos vendidos na feira são orgânicos ou agroecológicos?
- g. Existe alguma horta urbana (agricultura urbana) em seu bairro/comunidade/território?
- h. Existe alguma rede de consumidores organizada em seu bairro/comunidade/território?
- i. Essas organizações desenvolvem algum tipo de ação educativa no território?

**Questão 8.** Existe algum conflito em relação ao trabalho que essas organizações e movimentos sociais desenvolvem no bairro/comunidade/território?

**Questão 9.** Escreva sobre o trabalho na sua comunidade, considerando os tópicos abaixo:

- a. Quais tipos de trabalho existem em sua comunidade?
- b. Quais são os tipos de trabalho que existem como tradição da comunidade, passados de geração para geração? E quais são os mais recentes, que existem há menos de 20 anos? Se for preciso, pergunte às pessoas mais velhas.
- c. Tem mais trabalho para homens ou mulheres na comunidade? Quais são esses trabalhos? Há diferenças entre o trabalho realizado por mulheres e por homens? Quais são elas e por que elas existem?
- d. Qual é a forma de trabalho dos jovens da sua comunidade? Eles trabalham na roça ou na cidade?
- e. Você percebe se os jovens estão deixando o campo? Explique as razões desse acontecimento.

**Questão 10.** Pesquise sobre saúde e alimentação no seu bairro/comunidade/território: Sua comunidade possui Posto de Saúde (PSF)? Se possui, como é a infraestrutura e o atendimento? Caso não, como é o acesso a outros postos ou hospitais?

- a. Quais são os principais hábitos alimentares das famílias e características da cultura alimentar de seu bairro/comunidade/território? Quais os alimentos consumidos regularmente?
- b. Quais os principais alimentos são produzidos no seu bairro/comunidade/território?
- c. Onde são adquiridos os alimentos consumidos em seu bairro/comunidade/território?
- d. Qual(is) sistema(s) de cultivo estão presentes no seu bairro/comunidade/território? (orgânico, agroecológico, convencional)?
- e. A maioria dos alimentos ingeridos contém agrotóxicos? Qual a origem desses alimentos?
- f. Há muito consumo de alimentos processados ou ultraprocessados?
- g. Observe e descreva como são preparados os alimentos em casa. Como são preparados os alimentos em casa?

- h.** Como foi o período de pandemia em seu bairro/comunidade/território? Relate como as pessoas vivenciaram esse momento, acesso a vacina, casos graves e/ou falecimentos, resistência com a vacina e outros aspectos que você acha importante compartilhar.
- i.** Você percebe se o período de pandemia afetou as relações entre as pessoas do bairro/comunidade/território? Se sim, como?
- j.** Que impactos a pandemia causou em sua família, em seu bairro/comunidade/território? (ex: consequências físicas, mentais, na renda, na educação, na alimentação, etc.)
- k.** Quais problemas de saúde são mais comuns entre as famílias de seu bairro/comunidade/território? Vocês têm acesso a algum sistema de saúde?
- l.** O uso de drogas é um problema em seu bairro/comunidade/território? Qual a faixa etária das pessoas que consomem drogas? Como este problema é tratado localmente? Que práticas sociais elas estão relacionadas? Quais políticas públicas são feitas para combater o uso de drogas?
- m.** Ocorre problema com consumo excessivo de bebidas alcólicas (alcoolismo) na região? Qual a faixa etária das pessoas que consomem exageradamente álcool? Fumar é um hábito comum entre as pessoas da comunidade?

**Questão 11.** Reflita sobre a educação escolar em sua comunidade/território a partir dos seguintes aspectos:

- a.** Tipo de escola que existe em seu bairro/comunidade/território:  
 escola do campo  escola quilombola  escola família agrícola  escola urbana  Outros \_\_\_\_\_
- b.** Como é o acesso à educação e à escola na comunidade? As crianças, jovens e adultos precisam ir estudar em outro local?
- c.** Há transporte escolar?
- d.** Como é a relação entre a comunidade com a escola e da escola com a comunidade/território?
- e.** E a relação da sua comunidade com a Educação do Campo? As pessoas têm conhecimento sobre a Educação do Campo?
- f.** Descreva a escola do seu bairro/comunidade/território (caso não tenha, descreva a que você estudou), como é o espaço físico?
- g.** Como é a didática dos(as) educadores(as) em geral?
- h.** Que conteúdos você mais tinha facilidade? Que métodos de ensino você mais gostava?
- i.** O que te marcou positivamente nas diferentes escolas que você estudou? E o que te marcou negativamente?

- j. Que outras experiências educativas fora da escola você teve?
- k. Há presença de debates e vivências em torno da agroecologia na escola? Se sim, conte-nos como ocorre.
- l. Há presença de horta? Laboratório de informática e/ou de ciências?
- m. Pensando como educador(a), escreva qual o principal desafio enfrentado pela escola na sua perspectiva.
- n. Diante desse desafio, como você enquanto educador(a) poderia contribuir. Descreva detalhadamente como você atuaria em prol dessa mudança.

**Questão 12.** A comunidade realiza/possui práticas tradicionais e ou expressões da cultura popular tais como festas, celebrações - como festa de Santos -, ofícios, artesanato, danças, cantorias, extrativismo, entre outros)? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sabe

a. Se sim, quais?

**Questão 13.** Qual é a principal reivindicação/ luta do bairro/comunidade/território atualmente? Explique.

### **Curiosidades do PET Inventário da Realidade – Etapa 2**

Liste as curiosidades que a produção desse Projeto de Estudo Temático despertou em você.

### **Dúvidas e Pontos para Aprofundamento**

Que perguntas o Projeto de Estudo Temático despertou em você? Que temas ou questões você gostaria de entender mais?

### **ORIENTAÇÕES IMPORTANTES PARA REALIZAÇÃO DO PET:**

- Para realizar esse estudo você vai precisar conversar com as pessoas da sua família e da comunidade, fazer pesquisas na internet e na literatura, observar a paisagem e seus aspectos naturais e antrópicos, e buscar entender os espaços de aprendizagem, de maneira a perceber como as pessoas vivem, se relacionam, trabalham e produzem conhecimentos.
- Dicas: tenha um caderno de campo para anotar suas observações e conversas feitas ao longo do desenvolvimento de seu Projeto de Estudo Temático. Você poderá ilustrar o trabalho com desenhos, fotos e outras manifestações criativas que desejar, podendo fazer do trabalho final um produto interessante e diferente!

## V – QUADRO SÍNTESE DE ANÁLISE DO PET INVENTÁRIO DA REALIDADE – ETAPA II

	TEMÁTICA SIGNIFICATIVA	CONTRADIÇÕES PROBLEMAS NO TERRITÓRIO	TEMA GERADOR
ZONA DA MATA (Viçosa, Canaã, Araponga, Muriaé, Piranga, Porto Firme)	<b>Ambiente /Natureza</b>	Mineração de bauxita “A gente sabe que onde a mineração passa, a destruição é enorme”. “Evasão das pessoas que moram nas nossas regiões para as cidades em decorrência um pouco ali da mineração”. “Agrotóxico e monocultura do café” “A questão da poluição, a questão do lixo”.	Relações ser humano/natureza e transformações no ambiente natural e social. Práticas sustentáveis e produção de resiliência.
	<b>Infraestrutura urbana e rural</b>	“Esgoto a céu aberto”.	Saneamento básico e saúde pública
	<b>Movimentos sociais/Acriticidade da população.</b>	“[...] população não procura, ela não corre atrás, de seus direitos, muitas vezes, ela acha que o pouco que está recebendo é muito, então ela não tem esse engajamento de procurar mais, aprofundar, conhecer a realidade da minha comunidade, eu vou saber o que tá acontecendo, quais políticas têm, que vão privilegiar a minha comunidade e acaba acomodando com aquilo”. “[...] ausência do Estado, descaso do Estado com a população, [...] falta da população se colocar também, buscar os direitos, se conscientizar e fazer a parte também, né, pensando...por exemplo, essa questão do lixo, da poluição, né, isso não depende só do Estado, cada um pode fazer aí um pouco, pode se conscientizar, e, enfim, fazer mudanças”.	Mobilização social e engajamento comunitário  Políticas públicas e participação social.
	<b>Desigualdade social</b>	População de rua, desemprego	Inclusão social, direitos humanos e êxodo rural
	<b>Gênero, raça</b>	Violência contra mulher e violência racial, violência contra LGBTQIANP+.	Feminicídio, homofobia, racismo e preconceito
	<b>Saúde e qualidade de vida</b>	Insegurança alimentar e acesso a alimentos saudáveis.	Soberania e segurança alimentar
	<b>Cultura, lazer e tradição local</b>	“Um ponto que a gente tocou diferente, que é a questão do lazer, a gente colocou as desconexões com as tradições e culturas locais, a gente fala, todo mundo fala que Viçosa, não tem essa preocupação tão grande com lazer, de movimentar a comunidade, de movimentação, então para gente ter, a gente vai para outras comunidades vizinhas, ao invés de movimentar aqui, na própria, né Viçosa mesmo”.  “Só complementando...que é uma desconexão também com a comunidade quilombola, que tem as comunidades aqui, e o povo Puri também, que não muita conexão, que são os povos tradicionais da região, e enfim...falta essa conexão”.	Valorização da cultura local e da cultura ancestral, cultura de massa e suas causas e visibilidade cultural
	<b>Criminalidade/Tráfico e uso de drogas</b>	“[...] chegamos num consenso que todo mundo falou sobre a criminalidade e as drogas que ocorrem muito nos bairros periféricos e também agora no centro, porque está muito violento o centro de Viçosa, ninguém tem mais segurança”.	O consumo de drogas lícitas e ilícitas na comunidade.
<b>Direito à educação/Evasão escolar</b>	“Falta de acesso às escolas das comunidades rurais”.  “Alto número de evasão escolar para busca de emprego e renda familiar”.  “Precarização do ensino, a gente tem um ensino muito deficiente, a gente tem um ensino que ele, faz o jovem perder o interesse em estudar, “ah, não vou ficar estudando não, se eu ganho dinheiro com TikTok, com rede social, trabalhando no Sul de Minas panhando laranja por que que eu vou estudar? Falta uma forma de ensino mais atrativo, então, o ensino que a gente tem atualmente, é um ensino bastante precarizado”.  “Na falta de acesso às escolas rurais, a gente colocou que a falta de transporte, a falta de acesso de alunos das comunidades rurais para poder estudar, a falta de transporte público que tá tendo os compromissos com a prefeitura de Viçosa, quem é daqui sabe, também o fechamento de escolas rurais, que teve bastante, ultimamente, os alunos da escola do meio rural terem que sair das suas casas para estudar em Viçosa”.	-Políticas educacionais, acesso e permanência a Educação;  -Educação contextualizada	

<b>NORTE DE MINAS</b>	<b>Ambiente /Natureza</b>	<p>“[...] no caso da falta d’água, eles existem devido a diminuição da chuva, quase não choveu, acho que choveu zero, e destruição das nascentes, algumas cidades do Norte de Minas tem nascentes e nesse período, devido algumas pessoas não respeitarem as leis ambientais, não seguirem as leis, estão plantando eucalipto, desmatando onde que tem nascente, e o desequilíbrio ambiental, que é algo que não é só regional que acontece só no Norte de Minas, acontece em todo lugar, é algo que todos nós destruímos, principalmente os grandes poluidores, né, a China, os Estados Unidos, a Europa, e tal. A erosão, que é um efeito causado pela falta de água as vezes né, porque o sol quando tá muito quente ele bate no solo que está desprotegido, talvez não tenha uma vegetação porque está desmatado, aí vai causar uma espécie de efeito no solo, vai matar os microrganismos, por o solo tem vida, o solo é uma coisa viva, o solo tem vida!”</p> <p>“[...] desmatamento devido ao capitalismo, em prol de geral riquezas [...] porque o capitalismo vai criando um sistema destrutivo”.</p> <p>“[...] monocultura e produção de carvão, por exemplo em algumas regiões é a plantação de eucalipto, né, que geralmente é plantando no topo de morro, porque eles julgam que é o lugar mais precário do solo, que o lugar melhor para se plantar o eucalipto e na minha região lá, tem a monocultura do pepino e a monocultura da pimenta, muitas famílias estão embarcando nisso, que tá... julgam que tá gerando uma tal riqueza, mas é o famoso você troca a saúde por dinheiro, no caso o problema de saúde que é gerado por esse uso de agrotóxico, geralmente a monocultura tanto do eucalipto quanto de outras plantas você usa algumas substâncias que produzem resíduos e esses resíduos ou vai para o solo ou a pessoa inala pela pele, pelo organismo, de alguma forma”.</p>	<p>Relações ser humano/natureza e transformações no ambiente natural e social. Práticas sustentáveis e produção de resiliência.</p>
	<b>Infraestrutura urbana e rural</b>	Manutenção das estradas e ruas, transporte público.	Saneamento básico e saúde pública
	<b>Movimentos sociais/Acriticidade da população.</b>	“Políticas públicas, bom, alguns podem defender que tem políticas públicas suficientes, mas outros vão defender que temos políticas públicas, mas precisa de mais, ou então precisa seguir as que já existem e falta de conhecimento, é um problema sério no campo, as vezes o cara que está lá no campo só está trabalhando e ele não tem o conhecimento sobre determinada coisa, tal substância vai me fazer mal e causar danos futuros e tal, a gente tem que ter conscientização, palestras desses cultivos alternativos”.	<p>Mobilização social e engajamento comunitário</p> <p>Políticas públicas e participação social.</p>
	<b>Desigualdade social</b>		Inclusão social, direitos humanos e êxodo rural
	<b>Gênero, raça</b>	Violência contra mulher e violência racial.	Feminicídio, homofobia, racismo e preconceito
	<b>Saúde e qualidade de vida</b>	“E o problema de saúde né, muitas vezes é causado pela falta de investimento tanto do governo local quanto do Estadual e é causado pelos mesmos problemas detectados aqui em cima, né, as vezes o uso do agrotóxico causa o câncer, a falta de conhecimento de uma alimentação correta causa uma diabetes ou algum outro problema bem mais sério e são conhecimentos que as vezes tá na mão do agricultor e ele não tá nem aí ou ele, simplesmente não tem, não é muito antenado em assistir TV ou a TV não fala de forma que ele compreenda e esses são alguns problemas e algumas das causas que originam essas situações no nosso dia a dia.”.	Soberania e segurança alimentar
	<b>Cultura/Lazer/Tradição local</b>	“[...] a cultura não é nossa amiga, a gente tem que ficar sempre de vigia no que, tem a cultura boa e tem a cultura má”.	Valorização da cultura local e da cultura ancestral, cultura de massa e suas causas e visibilidade cultural
	<b>Criminalidade/Tráfico e uso de drogas</b>	“[...] temos...uso de drogas, algumas comunidades tem problemas com o uso de drogas e falta algumas coisas para conscientizar as pessoas sobre os problemas que causam nas comunidades, os riscos em geral”.	O consumo de drogas lícitas e ilícitas na comunidade.
	<b>Direito à educação/Evasão escolar</b>	“Precarização do ensino, a gente tem um ensino muito deficiente, a gente tem um ensino que ele, faz o jovem perder o interesse em estudar, <i>“ah, não vou ficar estudando não, se eu ganho dinheiro com TikTok, com rede social, trabalhando no Sul de Minas panhando laranja por que que eu vou estudar? Falta uma forma de ensino mais atrativo, então, o ensino que a gente tem atualmente, é um ensino bastante precarizado”</i> ”.	<p>-Políticas educacionais, acesso e permanência a Educação;</p> <p>-Educação contextualizada</p>

<b>OURO VERDE E VALE DO MUCURI</b>	<b>Ambiente /Natureza</b>	<p>“o principal que a gente vê na paisagem nos nossos municípios é a degradação dos solos, causado pelo mal uso, lá pelo menos, no nosso município usa muito para a pastagem do gado, tem a aração do solo que acaba secando as nascentes, então o solo fica muito impactado e atrapalha até na agricultura”.</p> <p>“[...] uso excessivo de agrotóxicos que eles pensam que usando eles vão ter aumento de produção e um lucro maior, coisa no final vai ter uma consequência muito grande”.</p>	<p>Relações ser humano/natureza e transformações no ambiente natural e social.</p> <p>Práticas sustentáveis e produção de resiliência.</p>
	<b>Infraestrutura urbana e rural</b>	Manutenção das estradas e transporte público.	Saneamento básico e saúde pública
	<b>Movimentos sociais/acriticidade da população.</b>	Maior envolvimento das comunidades em discussões comuns e coletivas.	<p>Mobilização social e engajamento comunitário</p> <p>Políticas públicas e participação social.</p>
	<b>Desigualdade social</b>		Inclusão social, direitos humanos e êxodo rural
	<b>Gênero, raça</b>	Violência contra mulher e violência racial.	Feminicídio, homofobia, racismo e preconceito
	<b>Saúde e qualidade de vida</b>	“a principal causa é a insegurança alimentar, tanto a maioria das pessoas não têm acesso ao alimento de qualidade, o alimento saudável, por ter que optar ir ao supermercado comprar produtos cheios de agrotóxicos, alguns até usam na própria propriedade e outras pessoas, elas mesmo querem fazer essa má alimentação errado, usando dos alimentos errados”.	Soberania e segurança alimentar
	<b>Cultura, lazer e tradição local</b>	<p>“falta de reconhecimento cultural, a gente debate muito isso, a gente fala sobre quilombos e tal e tem quilombos que hoje ainda não é reconhecido porque tem pessoas que dentro da própria comunidade não se reconhece, então falta essa valorização, não só de nós que somos quilombolas mas, das pessoas que muitas das vezes não respeitam nossos costumes, não respeitam nossas tradições e isso acaba fazendo com que a pessoa não queira ser e tenha vergonha de ser, então acho que tá faltando essa valorização dos povos tradicionais, que é esse respeito”.</p> <p>“se na nossa região não tinha comunidades quilombolas, e eu falei que olhando assim, dá pra perceber alguns traços, nas próprias comunidades, só que as pessoas não tem nem o conhecimento sobre o que que é o quilombola de verdade, e as vezes, eu falei pra ela, se a gente chegar querendo é, trazer esse conhecimento pra eles, ou tentar ver se a comunidade se encaixa talvez gere muitos conflitos por conta disso”.</p>	Valorização da cultura local e da cultura ancestral, cultura de massa e suas causas e visibilidade cultural
	<b>Criminalidade/Tráfico e uso de drogas</b>	Uso de álcool iniciado ainda na adolescência.	O consumo de drogas lícitas e ilícitas na comunidade.
<b>Direito à educação/Evasão escolar</b>	<p>“os problemas socioeconômicos nas escolas, porque muitas escolas da nossa região apresenta uma infraestrutura muito precária, e aí a gente colocou que isso é causado, principalmente por conta da falta de verbas que são destinadas nas escolas, é uma precariedade mesmo, a gente passa muito apertado assim, nas escolas lá, a gente vê também, que isso afeta em relação à educação, os professores também, porque não tem capacitação pra os professores, talvez uma verba pudesse ser destinada pra capacitar melhor os professores, num tem, aí a gente acha que isso implica bastante na infraestrutura e no aprendizado dos estudantes”.</p> <p>“são tradicionais, vem do ensino tradicional, e quando vem alguém do Licena pra estagiar ou até mesmo que se forma e queira dar aula, enfrenta grande preconceito de diretores, porque eles tão ali moldados pra uma coisa, então se a gente tenta mudar e enfrentar alguns preconceitos, até eles falam, “ah, mas você vai dá uma aula assim e assim, a gente não tem verba pra arcar com isso...””.</p>	<p>-Políticas educacionais, acesso e permanência a Educação;</p> <p>-Educação contextualizada</p>	

## **VI – QUADRO REDE CONCEITUAL**

TEMAS GERADORES											
EIXO TEMÁTICO	Infra estrutura urbana e rural Saneamento básico	Soberania e segurança alimentar	Êxodo rural	O consumo de drogas lícitas e ilícitas na comunidade	Saúde pública e saúde mental	Políticas públicas, mobilização social e engajamento comunitário	Políticas educacionais, acesso e permanência à educação, educação contextualizada e evasão escolar	Relações seres humanos/natureza e transformação no ambiente natural e social. Práticas sustentáveis e produção de resiliência	Valorização da cultura local e da cultura ancestral, cultura de massa e suas causas e visibilidade cultural	Feminicídio, homofobia, racismo e preconceito	Inclusão social e direitos humanos
Sujeitos e territórios (1º e 2º períodos)			Êxodo rural ENA 201	Psicologia social. Temas contemporâneos ENA 202	Psicologia social e comunitária, saúde mental, cultura, clima institucional ENA 202	Relação dos Movimentos sociais e educação do campo ENA 136 e ENA 135  Formação social dos sujeitos do campo ENA 201 e 307	Formação profissional do Educador do Campo ENA 132  Psicologia e educação inclusiva, psicologia da aprendizagem, cultura e clima escolar ENA 202  Cultura na escola e diversidade ENA 203  Estado, ciclo de políticas públicas, participação social ENA 201  Fundamentos da escola do trabalho ENA 136  Teoria reprodutivistas, arbitrário cultural ENA 201	Trabalho, cultura e agroecologia - ENA 136  Ecologia de saberes, Educação Popular - ENA 104, 208  Modelos de desenvolvimento - ENA 307, ENA 104  Etnoecologia ENA 203  Território Camponês e agricultura camponesa ENA 307  Impactos do modelo de desenvolvimento capitalista ENA 307, ENA 104	Cultura camponesa, êxodo ENA 201  Antropologia cultural, etnocentrismo, diversidade, identidade, alteridade ENA 203	Psicologia social. Temas contemporâneos ENA 202	Movimento da População em Situação de Rua ENA 201
Visão sistêmica da natureza, ciências e agroecologia (3º, 4º, 5º)	Saneamento ENA 113  Estradas rurais ENA 113  Química ambiental ENA 217 ou 317  Visita ETA, ETE	Modernização da agricultura e sistemas agroalimentares ENA 108, 208  Mulheres rurais, produção nos territórios e quintais ENA 350		Compostos Químicos ENA 217  Sistema Nervoso ENA 311	ENA 111  ENA 211	Movimento agroecológico e da Educação do Campo ENA 108  Internacionalização, acesso a terra, segurança alimentar ENA 108  Movimento feminista, LGBTQIA+, Lei Maria da Penha, Rede de Proteção	Formação profissional do Educador do Campo ENA 240  Educador do campo de ciências da natureza ENA 235	Modelos de desenvolvimento - ENA 218  Impactos do modelo de desenvolvimento capitalista ENA 218  Agrotóxico ENA 217		Violência contra mulher e doméstica LGBTQIAPN+ fobia. Interseccionalidade ENA 350	Direitos sexuais e reprodutivos. Violência contra mulher, racismo, homofobia ENA 350

	ENA 113, 211	Seminário Agrobiodiversidade de ENA 218				ENA 350					
Processos e práticas educativas (6º, 7º, 8º)	Saneamento como tecnologia social ENA 320, 321  Visita Usina reciclagem, SAAE ENA 417					Mutirão como Mobilização comunitária ENA 233	Formação profissional do Educador do Campo ENA 244, 440  Coleta de dados sobre evasão ENA 440  Estado, ciclo de políticas públicas, participação social ENA 417  Educador do campo de ciências da natureza ENA 236, 441, 445	Ecologia de saberes, Educação Popular ENA 248  Seminário Ensino de agroecologia ENA 233, 445, 320, 321			Ética na pesquisa ENA 342

**Legenda:**

ENA

Fazer docente

Fazer discente

## VII – QUADRO SISTEMATIZAÇÃO PET TEMA GERADOR

TEMA GERADOR	O QUE PRECISAMOS SABER PARA COMPREENDER O TEMA GERADOR?	QUE INTERROGAÇÕES PODEMOS FORMULAR PARA AMPLIAR NOSSA COMPREENSÃO SOBRE O TEMA GERADOR?
<p><b>INFRAESTRUTURA URBANA E RURAL; SANEAMENTO BÁSICO</b></p>	<p>Compreender o que de fato é infraestrutura e saneamento, tanto no urbano quanto no rural, e conhecer os órgãos responsáveis. Conhecer as necessidades das comunidades, como: falta de esgoto, falta de transporte público, pontos de recolher lixo (Ecoponto). Refletir sobre a destinação inadequada do lixo nas comunidades. Compreender o ciclo ecológico de sustentabilidade social. Meios de conscientizar as comunidades/bairros sobre a importância do tratamento de água e do descarte correto do lixo. Discutir questões de abandono e maus tratos de animais.</p>	<p>Como o saneamento básico está ligado com as políticas públicas?</p>
		<p>Quais os impactos da falta de tratamento de esgoto para as comunidades e o meio ambiente?</p>
		<p>O SAAE vai passar recolhendo o lixo semanalmente?</p>
		<p>Quais recursos serão utilizados para construção do Ecoponto?</p>
		<p>As comunidades terão apoio de projetos/prefeitura?</p>
		<p>Como mobilizar as comunidades para compreenderem o problema e atuarem sobre ele?</p>
		<p>Quais meus direitos enquanto morador de uma comunidade onde a infraestrutura rural é tratada com descaso? Como devo proceder?</p>
		<p>Diante dos seus conhecimentos, pontue uma solução para o problema de esgoto a céu aberto.</p>
		<p>Você conhece alguma alternativa de tratamento de esgoto? Essa alternativa é sustentável?</p>
		<p>Você sabe para onde o esgoto da sua casa vai? Você acha certo? Há como fazer diferente? Como?</p>
		<p>Quem é responsável pelo lixo que produzimos?</p>
		<p>E quanto aos resíduos sólidos e orgânicos, você sabe fazer a separação? E como dá para aproveitar os resíduos orgânicos?</p>
		<p>Há canis ou lugares que podem ser deixados animais na região?</p>
<p>Há punições em caso de abandono? Por que são desconhecidas ou falhas?</p>		
<p><b>Sugestões:</b> Desenvolver projetos de conscientização e utilização de fossas orgânicas. Rodas de conversa com moradores das comunidades, sobre conscientização do descarte correto dos lixos. Construir ecopontos nas comunidades. Reunião com SAAE e ACAT em Viçosa.</p>		

TEMA GERADOR	O QUE PRECISAMOS SABER PARA COMPREENDER O TEMA GERADOR?	QUE INTERROGAÇÕES PODEMOS FORMULAR PARA AMPLIAR NOSSA COMPREENSÃO SOBRE O TEMA GERADOR?
<p align="center"><b>SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR</b></p>	<p>Compreender os conceitos de soberania e segurança alimentar, e a ausência delas nos territórios, assim como, entender os desafios da inserção da agroecologia e a relação entre: consumidor-produtor-prossumidor. Conhecer a agricultura familiar, a forma de organização, produção e vendas. Entender porque as pessoas optam por alimentos industrializados e formas de conscientizá-las. Entender conceitos como: produção orgânica, agroecológica e agronegócio.</p>	<p>Como a agroecologia pode mudar a vida e principalmente a saúde de uma comunidade?</p>
		<p>Quais são os princípios e objetivos da agroecologia?</p>
		<p>Quanto tempo leva aproximadamente a transição do modelo de agricultura do agronegócio para o agroecológico? Por onde deve começar a mudança?</p>
		<p>Quais as políticas e programas de incentivo à produção orgânica ou agroecológica, nos municípios? E no Estado?</p>
		<p>Como podem ser realizadas capacitações para as famílias produzirem no modelo agroecológico?</p>
		<p>Por que é importante fortalecer a agricultura familiar?</p>
		<p>Você já parou para pensar sobre o alimento que está no seu prato? Você sabe de onde ele vem?</p>
		<p>O alimento que você consome é nutritivo e de qualidade?</p>
		<p>Existe no setor urbano conscientização sobre soberania alimentar?</p>
		<p>Por que tanto preconceito com a agricultura familiar?</p>
		<p>Por que mesmo vendo o mal que os produtos transgênicos causam, ainda é grande seu consumo?</p>
		<p>Quais são as tradições passadas de geração em geração que os antepassados produziam?</p>
		<p>O que os produtores de hoje produzem que vem do passado?</p>
<p>Quais são os métodos alternativos à produção convencional adotados pelos territórios?</p>		
<p><b>Sugestões:</b> Buscar parcerias em escolas, comércios, hospitais e outras instituições para a estimulação do comércio de produtos dos agricultores do território.</p>		

TEMA GERADOR	O QUE PRECISAMOS SABER PARA COMPREENDER O TEMA GERADOR?	QUE INTERROGAÇÕES PODEMOS FORMULAR PARA AMPLIAR NOSSA COMPREENSÃO SOBRE O TEMA GERADOR?
ÊXODO RURAL	Entender as condições de vida em cada território. Compreender os processos de modernização do campo. Compreender a relação do fechamento das escolas do campo com o êxodo rural. Compreender os impactos da mineração no êxodo rural.	Quais os fatores que levam a população campesina a deixar o campo?
		Que consequências o êxodo rural tem provocado no aumento populacional nas cidades?
		Quais os impactos que a saída do campo para a cidade traz para o meio rural?
Sugestões:		

TEMA GERADOR	O QUE PRECISAMOS SABER PARA COMPREENDER O TEMA GERADOR?	QUE INTERROGAÇÕES PODEMOS FORMULAR PARA AMPLIAR NOSSA COMPREENSÃO SOBRE O TEMA GERADOR?
<p align="center"><b>O CONSUMO DE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS NA COMUNIDADE</b></p>	<p>Entender o que é a criminalidade, o que são drogas ilícitas e lícitas, tráfico, tipos de drogas mais utilizadas no território, causas e consequências do uso. Entender como os fatores socioeconômicos, educacionais, idade, gênero, raça e emprego podem interferir no envolvimento com drogas e criminalidade. Assim como, entender o contexto cultural e histórico do território.</p>	<p>O que fazer para erradicar o consumo de drogas nas comunidades?</p>
		<p>Quais as consequências que as drogas provocam nas comunidades?</p>
		<p>Quem são as pessoas que consomem drogas?</p>
		<p>Como a família e a escola podem contribuir na conscientização sobre os malefícios causados pelas drogas?</p>
		<p>Como promover o ensino da prevenção às drogas nas escolas?</p>
		<p>Há políticas públicas de desenvolvimento local? Quais? Essa comunidade é contemplada com essa política?</p>
		<p>Quais são as raízes históricas e culturais que moldaram a relação da comunidade com as drogas?</p>
		<p>Como fatores socioeconômicos específicos podem contribuir para o aumento da criminalidade relacionada às drogas?</p>
		<p>Qual é o papel das drogas lícitas no panorama geral do consumo de substâncias na comunidade?</p>
<p>Como as estratégias de prevenção podem ser adaptadas para atender às necessidades locais?</p>		
<p><b>Sugestões:</b> Buscar estratégias junto à população para conscientização e prevenção dos jovens, como o PROERD.</p>		

TEMA GERADOR	O QUE PRECISAMOS SABER PARA COMPREENDER O TEMA GERADOR?	QUE INTERROGAÇÕES PODEMOS FORMULAR PARA AMPLIAR NOSSA COMPREENSÃO SOBRE O TEMA GERADOR?
<p align="center"><b>SAÚDE PÚBLICA E SAÚDE MENTAL</b></p>	<p>Compreender os conceitos de saúde, qualidade de vida, saúde pública e entender quem são os órgãos responsáveis. Estimular a comunidade a buscar conhecer seus direitos e votar em pessoas que busquem melhorias no acesso e atendimento nos territórios. Compreender como programas de alimentação escolar corroboram para a qualidade de vida dos estudantes. Compreender como a falta de tratamento de esgoto e água afeta a saúde das comunidades.</p>	<p>Você pode contribuir com ações para evitar algumas doenças? Como?</p>
		<p>O que podemos fazer na zona rural para não jogar esgoto no percurso d'água?</p>
		<p>Na zona rural é comum ter cisternas em algumas casas, você acha seguro tomar água retirada delas? Por que?</p>
		<p>Na sua casa, você toma água filtrada? Sabe a importância de filtrá-la?</p>
		<p>Tenho buscado e recorrido aos meus direitos enquanto cidadão e morador?</p>
		<p>Tenho feito escolhas de candidatos certos? Tenho estudado as propostas que visam o crescimento e melhoria da comunidade?</p>
		<p>Quais os principais desafios para se ter uma alimentação saudável nas comunidades?</p>
		<p>Como é o acesso à alimentação saudável nas comunidades?</p>
<p><b>Sugestões:</b> Palestras e reuniões sobre os riscos da utilização e do contato excessivo com agrotóxicos. Pensar junto a comunidade formas alternativas de produção.</p>		

TEMA GERADOR	O QUE PRECISAMOS SABER PARA COMPREENDER O TEMA GERADOR?	QUE INTERROGAÇÕES PODEMOS FORMULAR PARA AMPLIAR NOSSA COMPREENSÃO SOBRE O TEMA GERADOR?
<p align="center"><b>POLÍTICAS PÚBLICAS, MOBILIZAÇÃO SOCIAL E ENGAJAMENTO COMUNITÁRIO</b></p>	<p>Entender os conceitos de mobilização social e políticas públicas, bem como, a importância da mobilização e do engajamento (associações) na luta pela garantia do acesso às políticas públicas. Indagar e problematizar os porquês da maioria da população desconhecer seus direitos, mesmo tendo acesso às informações por meio da internet, assim como, os porquês de o poder público não ir em busca de melhorias para as cidades e comunidades. Identificar movimentos sociais que atuam nos territórios e as políticas públicas existentes neles. Entender a participação e o engajamento das pessoas das comunidades na formulação de políticas. Impactos da pandemia na desigualdade social. Buscar compreender as raízes da desigualdade social e a má distribuição de renda.</p>	<p>O que falta para combater essas desigualdades? Como apoiar as pessoas das comunidades?</p>
		<p>Como podemos despertar o interesse e mobilizar as comunidades a se envolverem em associações, na busca de melhorias?</p>
		<p>Enquanto morador, o que posso fazer para melhorar e buscar os direitos existentes?</p>
		<p>Quais são as políticas públicas voltadas para a capacitação de jovens e adultos em prol da superação da desigualdade social?</p>
		<p>Como o governo atua para diminuir a desigualdade social?</p>
		<p>Como acessar programas de treinamento (uma vez que as empresas pedem trabalhadores com experiência)?</p>
		<p>Como o acesso a políticas públicas pode contribuir para o desenvolvimento/fortalecimento das famílias camponesas?</p>
		<p>Como que enquanto cidadão posso ser incluído nas políticas públicas?</p>
<p><b>Sugestões:</b> Reuniões informativas nas comunidades, com a presença de representantes de movimentos sociais.</p>		

TEMA GERADOR	O QUE PRECISAMOS SABER PARA COMPREENDER O TEMA GERADOR?	QUE INTERROGAÇÕES PODEMOS FORMULAR PARA AMPLIAR NOSSA COMPREENSÃO SOBRE O TEMA GERADOR?
<p><b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EVASÃO ESCOLAR</b></p>	<p>Destacar a importância da educação na vida das crianças e jovens. Identificar meios e formas de estimular a colaboração entre escola e comunidade. Compreender os fatores de evasão escolar, no campo e na cidade. Refletir sobre a garantia ao direito à educação de qualidade, assim como, entender a relação entre a necessidade de trabalhar e/ou estudar. Conhecer as políticas públicas educacionais, o contexto escolar a qual a comunidade está inserida e vice-versa. Promover espaços reflexivos e contextualizados com a realidade da comunidade e metodologias participativas.</p>	Quais são as principais políticas voltadas para o acesso e permanência na educação atualmente em vigor?
		Como essas políticas têm sido implementadas e quais foram os resultados observados até o momento?
		Quais são os principais desafios a serem enfrentados no acesso e permanência na educação?
		Quais são os grupos mais vulneráveis em relação ao acesso e permanência na educação e como as políticas públicas podem abordar essas desigualdades?
		Quais são os critérios utilizados para definir as ações e programas com prioridade na área de acesso e permanência na educação?
		Como que as condições socioeconômicas, culturais e geográficas influenciam no acesso e permanência na educação?
		Quais são os fatores que agravam e que contribuem para a perpetuação da evasão escolar?
		Como integrar as práticas educativas com os conhecimentos locais?
		Quais as contribuições de uma educação contextualizada com a realidade?
		Quais os desafios da escola em contextualizar o ensino?
		Qual é a forma que o professor ensina?
		A comunidade e a escola possuem uma relação harmoniosa?
		Quais momentos que a escola e a comunidade compartilham momentos e experiências?
		O ensino proporciona relação com o ambiente em que o educando vive?
		<p>Como os currículos escolares das escolas da nossa comunidade tem influenciado de forma positiva ou negativa no desenvolvimento e permanência dos alunos nas escolas? De que forma posso contribuir?</p> <p>Nós, como jovens, entendemos o real sentido de ter uma educação e direito a estudar?</p> <p>Qual o papel do educador e dos pais nesse processo para a construção do conhecimento?</p>
<p><b>Sugestões:</b> Estimular a comunidade estar mais presente no contexto escolar e levar suas práticas e vivências para as escolas.</p>		

TEMA GERADOR	O QUE PRECISAMOS SABER PARA COMPREENDER O TEMA GERADOR?	QUE INTERROGAÇÕES PODEMOS FORMULAR PARA AMPLIAR NOSSA COMPREENSÃO SOBRE O TEMA GERADOR?
<p style="text-align: center;"><b>RELAÇÕES SERES HUMANOS/NATUREZA E TRANSFORMAÇÃO NO AMBIENTE NATURAL E SOCIAL. PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS E PRODUÇÃO DE RESILIÊNCIA</b></p>	<p>Buscar entendimento e conscientização sobre a importância da preservação da natureza, além das formas de produção, organização, organizações sociais, formas de uso, a fim de evitar degradações, mau uso, exploração. Compreender os impactos ambientais decorrentes de ações humanas. Entender a diferença entre meio ambiente e natureza, do conceito sociedade, de práticas sustentáveis e produção de resiliência. Restabelecer a relação entre ser humano e natureza de forma consciente e com soluções de preservação.</p>	<p>Como funciona a interação das comunidades com o meio ambiente?</p>
		<p>Como os meios de produção capitalista impactam os territórios?</p>
		<p>A comunidade conhece práticas sustentáveis? Se beneficiam de tecnologias sociais para ajudar a interferir menos nos ecossistemas?</p>
		<p>A comunidade deseja mudar seus hábitos para ter uma vida mais saudável?</p>
		<p>O agro é top para que? Quem são os mais beneficiados pelo agronegócio?</p>
		<p>Quem sofre mais com essa forma de produção?</p>
		<p>Até quando vamos só querer usufruir dos bens da natureza, sem nos preocuparmos que tudo se acaba?</p>
		<p>Qual objetivo de conscientizar quem não está nem aí para as gerações futuras?</p>
		<p>Por qual motivo teríamos que preservar o meio ambiente?</p>
		<p>Como tenho cuidado do meio ambiente?</p>
		<p>Quais projetos em minha cidade garantem a proteção dos recursos naturais?</p>
		<p>O que pode ser feito para melhoria das relações ser humano/natureza atualmente?</p>
		<p>Quais impactos negativos e positivos referentes a ação humana no meio ambiente?</p>
		<p>Descreva de acordo com seu ponto de vista enquanto educador do campo como a sociedade e o meio ambiente se relacionam?</p>
<p>Por que o município investe pouco em práticas sustentáveis? Quais os interesses da população sobre o tema?</p>		
<p>Quais os desafios para a compreensão da produção de resiliência nos territórios?</p>		
<p>Quais as técnicas ou abordagens os territórios utilizam para reduzir o impacto da atividade agrícola?</p>		
<p><b>Sugestões:</b> Palestras de conscientização e elaboração de estratégias de reflorestamento nas comunidades.</p>		

TEMA GERADOR	O QUE PRECISAMOS SABER PARA COMPREENDER O TEMA GERADOR?	QUE INTERROGAÇÕES PODEMOS FORMULAR PARA AMPLIAR NOSSA COMPREENSÃO SOBRE O TEMA GERADOR?
<p><b>VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL E DA CULTURA ANCESTRAL, CULTURA DE MASSA E SUAS CAUSAS E VISIBILIDADE CULTURAL</b></p>	<p>Resgatar as culturas e tradições existentes nos territórios e entender as causas de sua perda e o desinteresse dos jovens em aprendê-las e como elas potencializam a vida em comunidade e o lazer. Promover o desenvolvimento da comunidade, buscando entender as manifestações culturais e sua importância. Entender como a escola e o ensino médio abordam questões relacionadas a educação popular. Compreender o conceito de identidade cultural. Entender os desafios presentes nos territórios para o reconhecimento e valorização da cultura. Aproximar crianças e jovens das manifestações culturais. Valorizar culturas de comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas).</p>	Até onde essa tradição chegou? Quem ensinou?
		Dentro da comunidade, o que pode ser feito para poder resgatar as tradições que foram perdidas?
		Ao longo dos anos, vocês vêm fazendo alguma tradição que seus pais, avós, avós e bisavós ensinaram e faziam sempre?
		Quais os desafios vocês percebem em relação a ensinar os jovens essas tradições?
		Essas tradições foram perdidas por que as pessoas não passaram para frente ou por que as pessoas dentro da comunidade têm medo de se identificar e não aceita as tradições?
		O que fazer para valorizar a cultura local?
		Qual a importância do resgate das culturas locais?
		Por que é importante conhecer a cultura local?
		Como será feito este trabalho de resgate à cultura?
		Quais benefícios irão trazer para a comunidade?
		Qual a importância de manter viva as tradições locais?
		Quais são as principais influências culturais na história de Viçosa?
		Como as culturas indígenas se desenvolveram para as tradições locais?
		Quais foram os principais eventos históricos que moldaram as culturas locais em Viçosa?
		Quais são as festas e eventos culturais mais significativos em Viçosa? Como a música e a dança estão incorporados neles?
		Quais são os contos e lendas tradicionais transmitidas de geração em geração na cidade?
		Como o artesanato local reflete as tradições culturais da região?
		Quais pratos típicos da culinária viçosense?
		Existem influências específicas de grupos étnicos na culinária e no artesanato local?
		Quais iniciativas locais existem para a preservação das tradições locais de Viçosa?
Como o turismo é gerenciado para preservar a modernidade das culturas locais?		
Quais são os desafios enfrentados na preservação das culturas locais diante do desenvolvimento urbano?		
Como estão as atividades culturais para a economia local em Viçosa?		
Existem oportunidades de emprego ligadas à preservação e promoção das culturas locais?		
<p><b>Sugestões:</b> Entrevistas, rodas de conversa com pessoas que mantêm tradições e culturas vivas nos territórios. Oficinas de artesanatos, demonstrações musicais e danças, rodas de conversa para apresentar as culturas e tradições.</p>		

TEMA GERADOR	O QUE PRECISAMOS SABER PARA COMPREENDER O TEMA GERADOR?	QUE INTERROGAÇÕES PODEMOS FORMULAR PARA AMPLIAR NOSSA COMPREENSÃO SOBRE O TEMA GERADOR?
<p><b>FEMINICÍDIO, HOMOFOBIA, RACISMO E PRECONCEITO</b></p>	<p>Compreender conceitos como: igualdade de gênero, raça, racismo, feminicídio. Conscientizar as pessoas a denunciar casos de violência. Identificar as lacunas na UFV em apoio a violência racial, contra mulher e a comunidade LGBTQIAPN+. Compreender o racismo e suas formas de expressão cultural. Entender os desafios da comunidade LGBTQIAPN+ na sociedade, sobretudo, no campo. Entender como estas temáticas são abordadas em diferentes espaços: escolas, trabalho, família, comunidade, etc. Compreender a organização e a divisão de trabalhos entre homens e mulheres. Conhecer os tipos de violência e identificar quais estão presentes nas comunidades.</p>	Qual a importância das comunicações quilombolas para a sociedade?
		Qual o impacto do machismo/racismo/homofobia na realidade campesina?
		Como é o trabalho a ideologia de gênero nos territórios?
		Como as políticas de cotas das universidades federais têm atuado e qual sua importância?
		Quais são as punições para quem comete crimes contra alguém devido a sua raça, gênero?
		Por quem está dividida a bancada política em nosso país?
		Como pode ser trabalhado os temas de raça e gênero nas escolas?
		Por que a carga de trabalho (casa, família, filhos, unidade de produção) fica concentrada nas mulheres?
		Como remanescente da minha comunidade tenho buscado, juntamente com as escolas, ministério público e assistência social, conscientizar as pessoas sobre a violência contra gênero e raça?
		Por que mesmo sofrendo violências as vítimas podem, muitas vezes, omitir que as sofrem? Isso tem relação com as leis, que não oferecem a devida proteção?
		Quais aspectos devem ser considerados antes de realizar alguma intervenção nas comunidades para abordar esse tema?
		Até que ponto a dependência emocional e sentimental, principalmente no caso da violência doméstica, impossibilita as vítimas de tomarem alguma atitude?
		Por que o assédio se torna presente nos territórios, desde a adolescência das vítimas?
Por que a comunidade LGBTQIAPN+ é o grande alvo no comércio de trabalho ou até mesmo nas ruas em sofrer violência verbal e física?		
<p><b>Sugestões:</b> Palestras, cursos e formações de conscientização sobre tipos de violências e maneiras de denunciar. Propor atividades de inclusão e de conscientização nos territórios.</p>		

TEMA GERADOR	O QUE PRECISAMOS SABER PARA COMPREENDER O TEMA GERADOR?	QUE INTERROGAÇÕES PODEMOS FORMULAR PARA AMPLIAR NOSSA COMPREENSÃO SOBRE O TEMA GERADOR?
<p style="text-align: center;"><b>INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS</b></p>	<p>Compreender o que é inclusão social e estimular o respeito as demais pessoas, respeitando os horários, as leis e ter empatia. Conhecer os direitos e deveres enquanto cidadãos. Entender as taxas de desemprego e como isso, afeta a vida das pessoas, assim como, entender as condições da população de rua e os motivos pelos quais estão lá. Compreender o que é abrigo e ONG e suas funções.</p>	<p>Por que a inclusão social não é avaliada com mais ênfase dentro da nossa sociedade, pois, todos têm o direito de participar das tomadas de decisão.</p>
		<p>Qual seria a solução para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho?</p>
		<p>O público jovem pode reivindicar melhorias para a qualificação de trabalho?</p>
		<p>Qual posicionamento do município com esta temática? Tem apoiado a inclusão de pessoas em vulnerabilidade social ao mercado de trabalho?</p>
		<p>Como uma violação dos direitos humanos, como o caso da guerra na Ucrânia, está sendo vista pelos órgãos internacionais?</p>
		<p>Como as demais nações podem ajudar a enfraquecer a Guerra?</p>
		<p>O que nós, enquanto cidadãos, podemos fazer no dia a dia para ajudar ao próximo e fazer valer os direitos humanos?</p>
		<p>O que é preciso para fazermos uma festa civilizada no campo?</p>
		<p>Há punições para quem incomoda o sossego alheio?</p>
<p>Quais são as pessoas mais afetadas com problemas de acessibilidade?</p>		
<p><b>Sugestões:</b> Realizar um levantamento, na comunidade, de quais grupos familiares estão em condições vulneráveis e buscar formas de ajudar.</p>		

## VIII – QUADRO SISTEMATIZAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE TEMA GERADOR, ATC E DISCIPLINAS

Questão 1 - Que vivências, observações e saberes obtidos no ATC nos ajudam a compreender os Temas Geradores construídos a partir do PET?	Questão 2 - Que conteúdos apreendidos até hoje nas disciplinas ajudam a responder as questões feitas a partir dos Temas Geradores? (Indique conteúdo e a disciplina).
<p>Algumas experiências a partir do PET. Colocação em Comum, podemos compreender as seguintes questões: a defasagem da educação; questões relacionadas as estradas; falta de transporte; resiliência; cultura local e valorização cultural; a importância das lutas dos movimentos sociais.</p>	<p>As disciplinas de ambiente de socialização interdisciplinar abordam todos os temas encontrados no PET.            ENA 107: aborda relações e dimensões entre saberes tradicionais e científicos;            ENA 208: metodologia emancipatória;            ENA 307: luta dos movimentos sociais;            ENA 440: ética na educação.</p>
<p><b>Infraestrutura urbana:</b> falta de coleta rural de lixo, tratamento de esgoto e saneamento básico;  <b>Êxodo rural:</b> perda da cultura local e dos saberes; perda da produção orgânica e as práticas agroecológicas;  <b>Soberania alimentar:</b> forma de alimentação (alimentos comprados ou produzidos no local; adubação);  <b>Educação:</b> falta de transporte escolar, trabalho, falta de motivação;  <b>Ser humano e natureza:</b> desmatamento, substituição da vegetação.</p>	<p>ENA 203: antropologia cultural – diferentes culturas e compreensão da realidade social;            ENA 132: práticas educativas – trabalhar a importância do contexto escolar.            ENA 107: territórios e Educação do Campo – compreender os diferentes tipos de conflitos no território e as relações entre povos do campo;            ENA 202: psicologia social e comunitária – trabalhar as relações sociais na comunidade.</p>
<p>De acordo com a última visita na cidade de Guidoal, no Bananal, observamos o solo rico em matéria orgânica, então vimos que utilizam formas alternativas que combatem as pragas, como o uso do EM (<b>relações seres humanos/natureza e transformação no ambiente natural e social</b>);            Relação ecológica do grilo com o calango, o produtor deixou bem claro que ele descobriu essa relação, que o calango como predador do grilo, faz com que evite manchas nas bananas (<b>relações seres humanos/natureza e transformação no ambiente natural e social</b>);            Uso inconsciente do resíduo solo (<b>infraestrutura urbana</b>);            Uso da homeopatia como forma alternativa na saúde (<b>saúde pública e saúde mental</b>);            Relação de gênero no Assentamento Olga Benário (<b>inclusão social e direitos humanos</b>).</p>	<p>Produção e utilização do EM – ENAs 136 e 208;            Relação ecológica – ENAs 104, 208, 235, 236, 441, 445            Uso inconsciente do resíduo sólido/descarte incorreto do lixo – ENA 113            Homeopatia – ENA 104, 202 e 208            Relação de gênero – ENAs 108 e 350</p>
<p>Políticas educacionais;            Valorização da cultura local (observações: folia de reis, permanência das tradições);            Importância dos movimentos sindicais como o MAM, MST, Polo Agroecológico;            Lutas dos povos pelas políticas públicas, no âmbito educacional, ou seja, educação para todos;            A permanência das escolas rurais, devido à luta dos moradores locais.</p>	<p>Tema Gerador 1 – ENA 113            Tema Gerador 2 – ENA 218            Tema Gerador 5 – ENA 202            Tema Gerador 6 – ENAs 201 e 307            Tema Gerador 7 – ENAs 132, 202, 203, 201, 136, 240            Tema Gerador 8 – ENAs 136, 104            Tema Gerador 9 – ENAs 201, 203, 217            Tema Gerador 10 – ENA 202            Tema Gerador 11 – ENA 350</p>
<p>Nesse tema conseguimos articular apenas a questão 2, onde conseguimos desenvolvê-lo na ENA 320, onde estudamos as tecnologias sociais.</p>	<p>No ATC podemos observar práticas agroecológicas que nos dão mais segurança alimentar e aprofundamos esses conhecimentos na ENA 104 aprendemos práticas agroecológicas e outros;</p>

	<p>No ATC teve relatos de jovens que se formam no ensino médio e vão embora do campo, para buscar empregos, na ENA 107 estudamos um pouco deste contexto;</p> <p>No ATC não foi abordado esse tema sobre saúde pública e mental, mas trabalhamos esses temas na ENA 202.</p>
<p><b>Infraestrutura e saneamento</b> – falta de tratamento de esgoto, estradas vicinais precárias;</p> <p><b>Soberania e segurança alimentar</b> – valorização das sementes crioulas, inserção agroecológica;</p> <p><b>Êxodo rural</b> – fechamento de escolas do campo, mineração;</p> <p><b>Saúde pública</b> – ausência de posto de saúde nas comunidades;</p> <p><b>Políticas públicas, mobilização social</b> – PAA, PNAE, cooperativismo e sindicalismo, mutirões e feiras;</p> <p><b>Educação contextualizada e evasão escolar</b> – educação “no” e “do” campo;</p> <p><b>Relação ser humano/natureza</b> – homeopatia, produção de alimentos;</p> <p><b>Valorização da cultura local</b> – valorização dos saberes locais, dificuldades da inserção da juventude na cultura.</p>	<p>Infraestrutura e saneamento – ENA 401</p> <p>O consumo de drogas lícitas – ENAs 401, 217</p> <p>Feminicídio, homofobia, racismo e preconceito – ENAs 100, 350, 401</p> <p>Inclusão social e direitos humanos – ENA 202, 350, 401</p>
<p>No ATC foi observado que em alguns lugares a infraestrutura era precária, foi observado que as estradas estavam sendo reformadas;</p> <p>Foi observado que em algumas visitas, os produtores prezam por fazer uma plantação de produtos orgânicos, evitando usar ao máximo agrotóxicos na procura de fazer uma produção totalmente orgânica, prezando pela soberania alimentar de todos que vão consumir;</p> <p>As pessoas estão sendo forçadas a sair de casa por causa da mineração;</p> <p>Na escola da sementeira a diretoria relatou que alguns alunos que são de menores fazem uso drogas e saem da escola para seguir outra vida;</p> <p>Foi observado que algumas pessoas praticam a homeopatia nas comunidades, porém não de forma pública, mas nas visitas houve relatos que a saúde pública é bem precária e de difícil acesso, normalmente eles conseguem acesso a medicações uma vez por mês;</p> <p>Há políticas públicas como PAA, PNAE em que os moradores tem acesso</p> <p>Precisamos de mais professores na escola sementeira e professores adequados que tenham conhecimento sobre a educação do campo. Os alunos evadiram da escola após a pandemia porque na pandemia eles conseguiam trabalhar e depois não quiseram mais estudar porque estavam trabalhando, mas a diretora tentou aplicar uma metodologia em que os alunos se interessassem;</p> <p>Há utilização de práticas agroecológicas. Foi visto que havia muitas relações seres humanos/natureza e que as pessoas se preocupam com o cuidado da natureza e prezam por ela, foi feito um bosque de mudas nativas para fazer o reflorestamento do local que estava degradado;</p> <p>Foi visto em um local houve várias apresentações do MST para fazer a demonstração de força e resistência;</p> <p>Houve racismo estrutural;</p> <p>Liderança das mulheres.</p>	<p>ENAs 107, 207, 108</p>
<p><b>Infraestrutura urbana e rural, saneamento básico</b> – compostagem na EFA Paulo Freire; acesso a escola Monsenhor Moraes (Furquim); Carangolinha: falta de acesso quando chove,</p>	<p>ENAs 104, 307. 203</p>

grupo que faz fossa sépticas na comunidade; Buieie: não existe nenhum projeto para saneamento básico no momento;

**Soberania e segurança alimentar** – forma de alimentação na EFA; cooperativa do Maracujá; Dona Maria, São Pedro de Cima: plantação de mandioca; Buieie: produção de alimentos orgânicos que atendem a comunidade;

**Êxodo rural** – roda de conversa na cooperativa do maracujá: falta de acesso a terra, incentivo da família para que os jovens saiam da roça; Buieie: não com muita frequência, mas acontece;

**Consumo de drogas lícitas e ilícitas nas comunidades** – comunidades/bairros de Viçosa: tráfico e consumo;

**Políticas públicas, mobilização social e engajamento** – cooperativa maracujá, carangolinha, escola; movimento de enfrentamento à mineração, Dona Maria, EFA;

**Políticas educacionais** – carangolinha: evasão escolar por falta de acesso e necessidade de trabalhar; dificuldade de permanência na universidade (desistência/evasão); EFA: educação contextualizada

**Relações seres humanos/natureza** – comunidade dos Ferreiras: vivências com a natureza; Dona Maria: homeopatia. Plantas medicinais, práticas sustentáveis

**Valorização da cultura local** – EFA: festa da terra, ligação com as culturas locais/ancestrais; Buieie: cultura local, capoeira, festa do padroeiro, contação de histórias pelas matriarcas; Divino: cultura local, boneca inocência/ consciência;

**Feminicídio, homofobia** – caso de feminicídio no Buieie;

**Inclusão social e direitos humanos** – cooperativa maracujá: luta pelos direitos das mulheres; carangolinha: luta pela escola; Buieie: garantir reconhecimento como comunidade quilombola