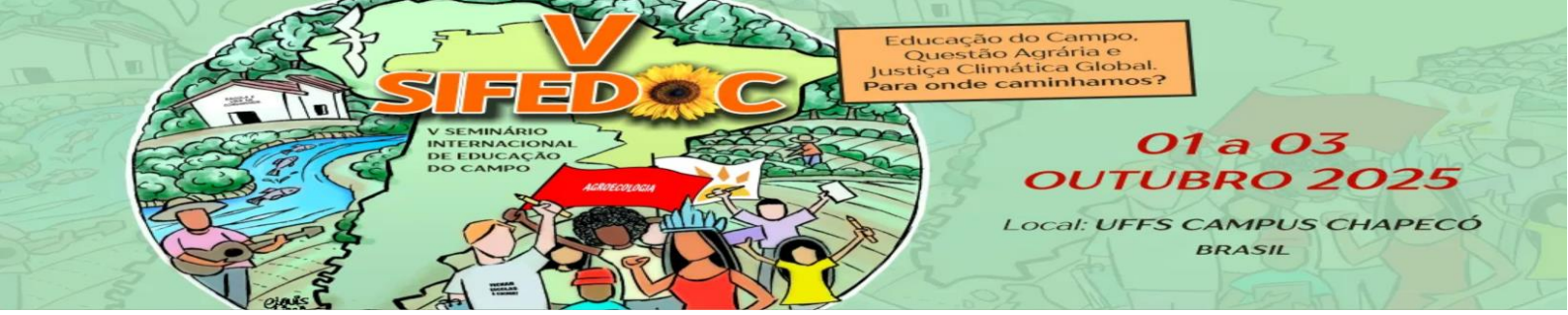


CRITÉRIOS ÉTICO-CRÍTICOS PARA ENSINO A PARTIR DA REALIDADE LOCAL: ANÁLISE DE UM PROCESSO DE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA FUMICULTURA

Eduarda Boing Pinheiro[1]

Elizandro Maurício Brick[2]

Círculo de Saber 02: Educação do Campo, formação por área de conhecimento e Agroecologia.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar uma prática educativa desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir da escuta de comunidades agrícolas do sul do Brasil envolvidas com a cadeia produtiva do fumo. Tal análise se deu a partir de três critérios que se relacionam com práticas educativas ético-críticas: 1) a abordagem da realidade local como totalidade concreta; 2) as formas de interação dialógicas durante a prática educativa; e 3) a articulação entre Ciências da Natureza e a realidade local promovendo uma síntese cultural. Com base nos referidos critérios, observou-se que o planejamento se concretiza a partir da realidade local, com os conhecimentos científicos respondendo às demandas percebidas pelo diálogo com a comunidade. Dessa forma, o conhecimento sistematizado das distintas áreas está a serviço do processo de humanização, a partir da problematização da desumanização manifesta no contexto local da prática, captada necessariamente pela escuta. Além disso, o planejamento analisado é interdisciplinar, porque são necessários conhecimentos de muitas áreas para a compreensão e a busca por uma resposta coletiva à contradição apresentada, o que também evidencia a relevância do planejamento coletivo das práticas educativas, conforme destacado no trabalho.

Palavras-chave: Educação humanizadora; Paulo Freire; Realidade local.

Introdução

A Educação do Campo surge no Brasil como resultado da luta dos povos do campo, das águas e das florestas pela terra, pelo direito de continuar a produzir suas vidas e a sua cultura a partir do seu meio. Assim, “combina luta pela educação com

[1]Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: eduardaboingpinheiro@gmail.com

[2]Doutor em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor do Centro de Ciências da Educação (CED) na mesma universidade. E-mail: elizandro.m.b@ufsc.br

luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território" (Caldart, 2012), reivindicando não apenas o acesso à educação formal aos povos do campo, mas também um processo educativo que considerasse as especificidades desses povos, dos seus contextos e de suas lutas por um projeto de campo e de desenvolvimento que se contrapõe à ordem vigente.

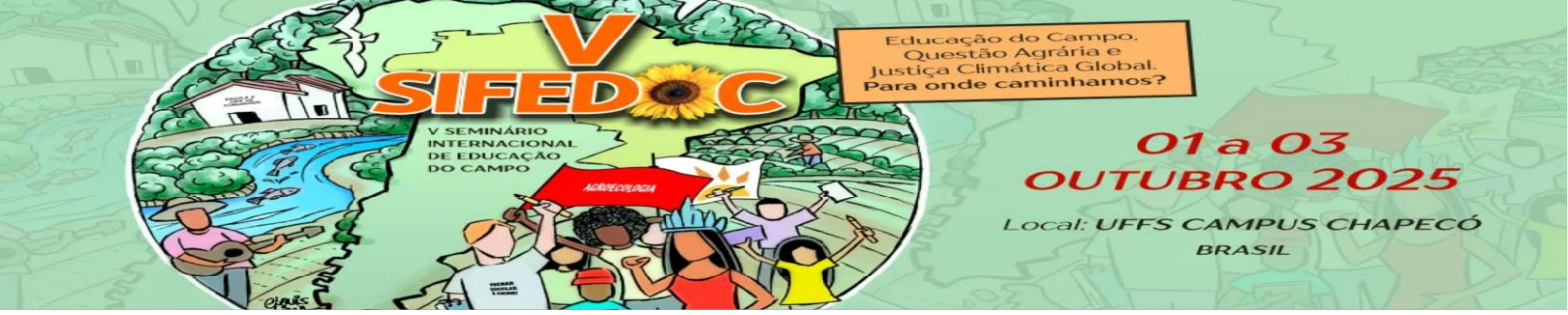
Nesse sentido, dentre os princípios da educação do campo, são citados o "respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia" considerando "as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo". Assim a Educação do Campo se concretizará "mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação (...) em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo." (Brasil, 2010).

Pensando na construção de currículos a partir do comprometimento com a transformação das situações de injustiça, Silva (2004) se inspira na práxis concreta de educação popular em distintas redes de ensino, bem como na perspectiva ético-crítica (Dussel, 2012) e na pedagogia freireana (Freire, 2019), para contribuir com o discernimento do que seja uma práxis de educação ético-crítica. Brick (2017) e Moreno (2022) caracterizam o Movimento da Educação do Campo como parte de um movimento Ético-Crítico, considerando-o como fruto do protagonismo dos povos do campo, como comunidades de vítimas (Dussel, 2012) do sistema de opressão. Assim, as práticas educativas ético-críticas têm como ponto de partida a realidade local da comunidade na e com a qual será desenvolvida (Pinheiro, 2023).

Com base nesses pressupostos, o presente trabalho apresenta a análise dos critérios ético-críticos para abordagem da realidade local de uma prática de planejamento pedagógico, desenvolvido no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir da escuta de comunidades agrícolas do sul do Brasil envolvidas com a cadeia produtiva do fumo.

Metodologia

Para alcançar o objetivo apresentado, analisou-se os registros de um processo de planejamento de uma prática educativa desenvolvida coletivamente com



estudantes da turma Arandu Garapuvu da EduCampo da UFSC, durante o Tempo Universidade em 2025.1, na disciplina de Saberes e Fazeres III que subsidia o planejamento pedagógico do Estágio de Docência que ocorria no Tempo Comunidade. A identificação coletiva das falas significativas, identificadas como expressão dos temas geradores, aconteceram a partir da rememoração de falas ouvidas em diversos contexto do interior de Santa Catarina - tais como os municípios de Curitibanos, Major Vieira e TI indígena Laklãnõ-Xokleng em Ibirama - pelos estudantes da referida turma.

A análise da fala permite perceber uma contradição vivenciada por pequenos agricultores desses diversos municípios do interior do sul do país, que tem na fumicultura uma de suas bases de sobrevivência. A problematização da fala e o estudo da realidade permitiu a construção de um planejamento educativo interdisciplinar que amplia a percepção crítica sobre a realidade e possibilita pensar em formas coletivas para a superação dos desafios que apareceram na fala.

Tal planejamento foi realizado inspirado na Investigação Temática Freireana (Freire, 2019), o qual representa um processo teórico-metodológico de práticas educativas que se pretendem libertadoras, tendo em vista o comprometimento com a humanização de pessoas que vivem em contextos de opressão. No processo de Investigação Temática Freireano, a realidade local expressa na fala da comunidade é o objeto de estudo que pauta a mobilização de conhecimentos diversos durante a prática educativa. Dessa forma, faz-se uma relação entre a Investigação Temática Freireana e a educação ético-crítica (Silva, 2004).

Assim, observou-se a relação deste planejamento educativo com os três critérios de uma prática educativa ético-crítica, definidos em Pinheiro (2023) e apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Critérios para identificação de práticas educativas ético-críticas.

Elementos das práticas educativas para transformação social	**Características em uma prática educativa ético-crítica**
Realidade local e prática educativa	Realidade como totalidade concreta
Formas de interação durante a prática educativa	Diálogo

Articulação entre Ciências da Natureza[3] e a realidade ou cultura local	Síntese cultural

Fonte: Pinheiro (2023).

No tópico seguinte estão descritos com maior detalhamento a interpretação acerca de cada critério, bem como os resultados obtidos a partir da análise da prática educativa com inspiração na perspectiva ético-crítica.

Desafios em relacionar a prática educativa com a realidade local

Em geral, a preocupação de abordar a realidade local nas práticas educativas se dá tendo em vista uma aproximação das pessoas educadoras com o contexto, muitas vezes em um sentido engajado para a transformação das realidades de injustiça ali vivenciadas. Nesses casos, portanto, utilizar a realidade como forma de exemplificar ou contextualizar um conceito específico de determinada área do conhecimento parece insuficiente, porque, quando o objetivo da prática educativa é a humanização, a superação das situações de injustiça, a realidade local tem a centralidade no planejamento, e os conhecimentos específicos aparecem como forma de melhor compreender dada realidade.

Os processos educativos que se propõem ético-críticos têm como ponto de partida o comprometimento com as comunidades onde ocorre a prática educativa em um sentido humanizador. Como forma de encontrar práticas educativas inspiradoras e de sistematizar as características principais que as definem, em Pinheiro (2023) foram identificados três critérios que permitem reconhecer práticas educativas ético-críticas, os quais envolvem: 1) a abordagem da realidade local; 2) as formas de interação durante a prática educativa; e 3) a articulação entre Ciências da Natureza e a realidade local.

Com relação à abordagem da realidade local nas práticas educativas ético-críticas, como se quer pensar na transformação das situações de injustiça vivenciadas, são estas situações - a negatividade, como afirma Dussel (2012) - que são discutidas nos processos educativos. Assim, falar sobre a negatividade envolve conhecê-la criticamente e buscar formas de solucioná-la a partir da construção de

[3]O trabalho citado se refere a uma revisão de literatura, a qual analisou apenas artigos da área das Ciências da Natureza, devido à área de formação das pessoas envolvidas no estudo.

conhecimentos proposta, a qual acontece a partir do estudo da negatividade apresentada pela realidade local.

Cabe destacar que, para Freire (1999, p. 35), “a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida”. Portanto, vem do próprio contato com a população a identificação das negatividades e das contradições vivenciadas. Fica evidente também a importância de ouvir a comunidade e, nesse caso, não apenas com a intenção de identificar as negatividades existentes na realidade local, mas também para possibilitar a construção de conhecimentos de maneira dialógica, conforme sugere Freire (2019).

Durante a prática educativa, espera-se que a forma de interação - segundo critério para práticas educativas ético-críticas analisado por Pinheiro (2023) - seja dialógica, ou seja, considerando os conhecimentos das pessoas estudantes acerca do objeto de estudo e também os conhecimentos científicos para assim poder conhecer mais e melhor (Freire, 2019). Nesse sentido, abrir espaço para o diálogo na prática educativa é reconhecer a comunidade como produtora de cultura e torná-la protagonista do processo de transformação das realidades de injustiça que vivencia.

A escolha dos conhecimentos científicos é, portanto, consequência do que será tomado como objeto de estudo a partir das negatividades identificadas na realidade local, em uma prática que não se dá pela “extensão” de conhecimentos, mas pela sua construção a partir do diálogo com o grupo de estudantes. Por isso, possibilitar que sejam trazidas inúmeras percepções acerca do objeto de estudo, dentre as quais existe um viés científico, é permitir o que Freire (2019) denomina de síntese cultural.

Tendo em vista os critérios apresentados, nos parece que um caminho possível para um processo educativo ético-crítico possa partir de um tema gerador (Freire, 2019) e de um contratema (Silva, 2004). Para Freire (2019), o tema gerador se refere a uma síntese das contradições identificadas em uma comunidade. Retomando a ideia de realidade concreta de Freire (1999), de que ela pode ser entendida a partir da percepção da própria população, Silva (2004) propõe que o tema gerador seja originado das próprias falas da comunidade, quando é possível identificar uma contradição, um limite explicativo e um viés fatalista. Além do tema gerador, Silva

(2004) também sugere a identificação do contratema, o qual é a síntese da percepção das pessoas educadoras envolvidas no processo educativo acerca do tema gerador.

Com base nessas ideias, algumas ações têm sido mobilizadas no contexto da EduCampo da UFSC (Magnus; Brick; Leite, 2023; Pinheiro; Nascimento; Brick, 2024; Stoeberl; Brick, 2021). Exemplo disso ocorreu em um processo de planejamento coletivo sobre a situação vivenciado por fumicultores, dentre eles alguns estudantes que participaram do planejamento, no sul do país, no âmbito da disciplina de Saberes e Fazeres III. A partir de falas rememoradas e de falas ouvidas recorrentemente em diversas comunidades de fumicultores, foi possível identificar um tema gerador e um contratema (Quadro 2), os quais serviram de ponto inicial para o desenvolvimento do planejamento de práticas educativas como parte de um movimento ético-crítico de solidariedade com as comunidade de vítimas.

Quadro 2: Tema gerador e contratema identificados no contexto de Major Vieira (SC).

TEMA GERADOR		**CONTRATEMA**
Situação problema para a comunidade	**Falas significativas**	**Percepção crítica das pessoas educadoras em formação**
Intoxicação das pessoas que plantam fumo	*“sempre acontece, é assim mesmo” (fatalismo)*	É reflexo de um modelo de produção que pode mudar. É reflexo da política que permite que o Brasil seja o lixão de agrotóxico no mundo. O fornecimento de EPI exime as empresas de tabaco da responsabilidade pela situação.
	“ninguém usa EPI” (culpabilização da vítima)	

Fonte: Própria.

No caso apresentado, é uma contradição para as pessoas a intoxicação na época da colheita, o que foi apreendido pela convivência com a comunidade, mas mais especificamente pelas falas “sempre acontece, é assim mesmo” e “ninguém usa EPI”. Partir da contradição e da percepção das pessoas educadoras (contratema) é um comprometimento com um processo dialógico e que considera a realidade local. Se o tema gerador, explicitando as situações limites na voz das comunidades locais, representa uma tese, e o contratema, na percepção crítica dos educadores, representa uma antítese, o processo educativo teria assim a finalidade de pôr em diálogo tese e antítese em função de uma síntese superadora a ser construída coletivamente.

Para isso, na sequência, as pessoas educadoras identificaram alguns conhecimentos que podem auxiliar no processo de estudo da realidade para então poder pensar em formas coletivas de superação da contradição explicitada, em um processo que visa à síntese cultural. Os conhecimentos (científicos e populares), nesse caso, são mobilizados para a transformação da realidade injusta. O Quadro 3 apresenta um recorte da atividade de problematização e seleção de conhecimentos específicos relacionados com as falas apresentadas no Quadro 2.

Quadro 3: Estudo da realidade sobre Major Vieira a partir do tema gerador.

Fala (limite - contradição)	**Problematização das dimensões presentes na fala**	**Percepção crítica (contra-fala)**	**Conhecimentos Gerais importantes para compreender o tema**
"sempre acontece, é assim mesmo" **Limite explicativo:** *fatalismo* *"ninguém usa EPI"* **Limite explicativo:** *culpabilização da vítima*	**Local 1 (descritivo)**: 1. O que sempre acontece? 2. Têm que ser assim mesmo? Por que? 3. Por que as pessoas da comunidade não usam EPI? **Micro-macro (analítico):** 4. Por que é preciso continuar (mesmo sempre passando mal)? 5. Por que para os pequenos agricultores o uso de agrotóxico se tornou uma "necessidade"? 6. Por que os fumicultores passam mal? 7. Quais os impactos dos agrotóxicos na saúde dos fumicultores? 8. Qual é o modelo de agricultura e de sociedade que está por trás do atual plantio de fumo? **Local 2 (propositivo):** 9. O que poderia ser feito para a intoxicação não ocorrer sempre? 10. Como a comunidade local poderia se organizar para discutir a situação e pensar ações em relação ao problema?	**CONTRATEMA**: É reflexo de um modelo de produção que pode mudar. É reflexo da política que permite que o Brasil seja o lixão de agrotóxico no mundo. O fornecimento de EPI exime as empresas de tabaco da responsabilidade pela situação.	**Estudo da Realidade:** 1. Por que ocorre a ressaca do fumo, pileque, náusea, fraqueza, tremedeira? 2. Qual é a história da agricultura local, tradicional e familiar? 3.Por que há desconforto em relação ao uso do EPI (calor, dificuldade de respiração, mobilidade). **Organização do Conhecimento:** 4. Reprodução da vida, modos de vida dependente de dinheiro. 5. "pragas". Desequilíbrios ecológicos. Pacote agrotecnológico. Dependência. 6. Intoxicações na produção de tabaco 7. Toxidade dos agrotóxicos 8. Agronegócio de parceria (dependência, endividamento) x agroecologia (soberania) **Plano de ação:** 9. Estudo de possibilidades concretas para transição agroecológica 10. O que fazer para contribuir com a promoção da autonomia coletiva da comunidade local lidar com a situação?

Fonte: Própria.

Em uma análise do Quadro 3 é possível perceber que as problematizações são feitas com base nas falas em uma tentativa de entender mais criticamente as contradições que as falas carregam. Elas iniciam em uma perspectiva mais descritiva, buscando compreender melhor o local, o que é sempre influenciado pela organização micro e macrossocial. Por isso, há também problematizações analíticas pensando nessa esfera micro e macrossocial e, por fim, acontece uma volta para o local já pensando em problematizações propositivas.

A partir das problematizações propõe-se conhecimentos que podem ajudar a respondê-las, os quais têm um papel de estudo da realidade, relacionando-se com as problematizações de descrição (local 1), organização do conhecimento, que ajuda no processo analítico micro e macrossocial, e plano de ação, que envolve uma questão mais propositiva para a comunidade. Essa organização dos conhecimentos gerais é inspirada nos três momentos pedagógicos de Delizoicov (1991).

Esse planejamento mostra a idealização de uma prática educativa que esteja pautada pela realidade local, com os conhecimentos científicos respondendo às demandas percebidas pelo diálogo com a comunidade. Dessa forma, o planejamento da prática educativa desenvolvido a partir do disposto nos Quadros 1 e 2 parece oferecer potencial em relação aos critérios estabelecidos em Pinheiro (2023) para uma prática educativa ético-crítica e em sintonia com o que preconiza a Educação do Campo.

Conclusão

Neste trabalho nos propusemos a apresentar a análise de um planejamento educativo iniciado a partir da escuta de pequenos agricultores que vivem da fumicultura no sul do país. Nesse sentido, consideramos que esta prática educativa, que é centrada na fala das comunidades de vítimas a quem o trabalho educativo está a serviço, supera uma certa arrogância epistemológica, colocando o conhecimento sistematizado das distintas áreas a serviço do processo de humanização, a partir da problematização da desumanização manifesta no contexto local da prática, captada necessariamente pela escuta.

Além disso, o planejamento de uma prática educativa ético-crítica, como no exemplo apresentado, ao demandar a contribuição das mais diversas áreas do

conhecimento, visando compreender e responder a contradição analisada, tem a interdisciplinaridade como um pressuposto que acontece organicamente durante o processo. Assim, a prática educativa permite a emergência de contribuição de diferentes áreas desde as demandas imanentes sem romantizar uma abordagem por área, interdisciplinar por decreto, para cumprir exigências formais ou de simetria de contribuição de todas as áreas.

O trabalho com a interdisciplinaridade, nesse caso, é inerente ao processo de estudo da realidade local durante o planejamento da prática educativa, o que também explicita a exigência de que o trabalho seja coletivo. Dessa forma, participar do planejamento acaba sendo também um processo de formação das pessoas educadoras envolvidas no processo e permite a ampliação de trabalhos como esse, bem como auxilia na ampliação da construção de práticas educativas visando à transformação das realidades de injustiça.

Agradecimentos

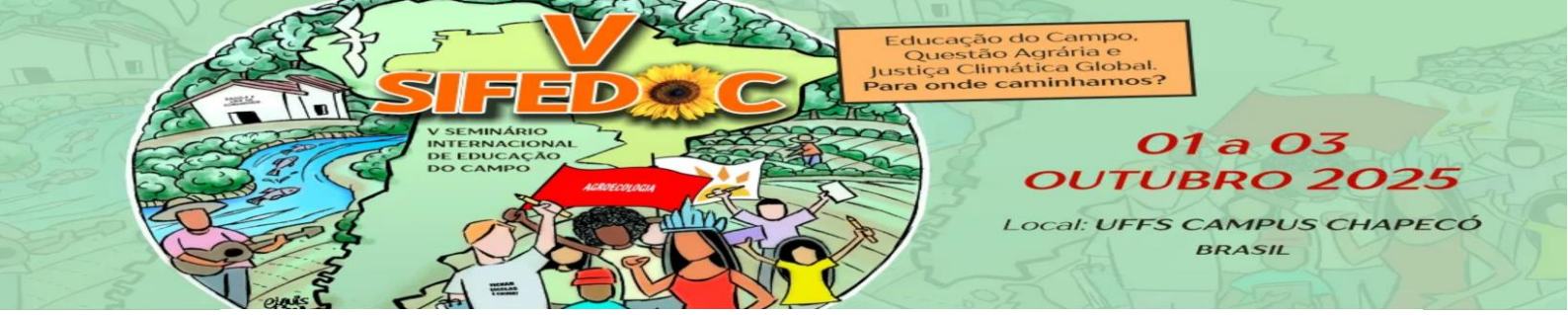
À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pela bolsa de doutorado concedida. Ao Prosa, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia Ético-Crítica, pelas discussões coletivas. À turma Arandu pelos conhecimentos compartilhados.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRICK, Elizandro M. **Realidade e ensino de Ciências**. Florianópolis. 2017. 399 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.



DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. 219f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1991.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação:** na idade da globalização e da exclusão. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense: 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MAGNUS, Maria C. M. (Org.) ; BRICK, Elizandro M. (Org.) ; LEITE, Kátia C. (Org.). **Saberes em Movimento II**. 1. ed. Florianópolis: Prosa/UFSC, 2023. 85p.

MORENO, Glaucia de S. **Formação Permanente de Educadores do Campo numa Perspectiva Ético-Crítica**. Florianópolis. 2022. 204 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.

PINHEIRO, Eduarda B. **Práticas educativas ético-críticas:** desafios à mobilização de conhecimentos na transformação da realidade injusta. 2023. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

PINHEIRO, Eduarda B.; NASCIMENTO, Lucas A.; BRICK, Elizandro M. Educação Popular e Educação do Campo: planejamento e organização de um Projeto Integrador de atividades de pesquisa, ensino e extensão. **Revista Cocar** (ONLINE), v. Especial, p. 1-20, 2024.

SILVA, Antonio F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 485 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

STOEBERL, Fernanda; BRICK, Elizandro M. Projeto comunitário com jovens camponeses: a construção de uma proposta de ensino a partir da realidade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, p. 1-31, 2021.