

JUAREZ SEVERINO DOS SANTOS

**ENTRE O CAMPO E A CIDADE: RELAÇÕES E
CONCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DOS
SUJEITOS APRENDENTES DA ESCOLA DO
CAMPO**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2016

JUAREZ SEVERINO DOS SANTOS

**ENTRE O CAMPO E A CIDADE: RELAÇÕES E
CONCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DOS
SUJEITOS APRENDENTES DA ESCOLA DO
CAMPO**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Escolar, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2016

JUAREZ SEVERINO DOS SANTOS

**ENTRE O CAMPO E A CIDADE: RELAÇÕES E
CONCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DOS
SUJEITOS APRENDENTES DA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada à escola Superior de Educação Almeida Garrett para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/_____.

Prof. Dr. Paulo Braga - Presidente

Prof. Doutor Luís Sousa - Arguente

Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires - Orientadora

Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida - Coorientadora

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2016

Toda realidade está submetida à possibilidade de nossa intervenção. A história da luta pela justiça rural e agrária neste país revela a superação da posição inicial da adaptação e adequação, inclusive como uma forma de defesa. Uma das razões da minha luta e presença no mundo é que, como educador, eu posso contribuir para que se vá além dessa passividade, do que chamo de posturas rebeldes e transformadoras do mundo.

*PAULO FREIRE,
Em entrevista concedida à TV PUC de São
Paulo em abril de 1997.*

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus e tudo que Ele representa na minha vida. Ele tem sido o meu refúgio e a minha fortaleza nos momentos de angústia e de alegria.

A minha esposa Selma e aos meus Filhos Joao Victor e Artur Helder pelo companheirismo e compreensão dos momentos de estudos quando precisei me afastar deles.

À minha mãe Creusa, que sempre me mostrou o caminho da educação e da verdade, e aos meus irmãos Gilvaneide, José, Gilvan, Gilmar e Gertrudes pela convivência e alegria de estarmos sempre juntos.

Ao meu pai (In memorian) Severino Levino, pelo esforço e a perseverança no incentivo aos meus estudos, o maior legado que me deixou.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que sempre torceram por mim e ao maior entre todos os homens, o responsável por tudo, e por mais essa vitória em minha vida: Jesus Cristo.

AGRADECIMENTOS

À Deus, criador de todas as coisas, meu amigo fiel, refúgio e proteção de todas as horas, sem ele não teria chegado até aqui;

A Escola Superior de Educação Almeida Garrett pela oportunidade do curso de mestrado em Ciências da Educação e por ter contribuído para a realização deste meu sonho;

À minha orientadora Prof.^a Dra. Eduarda Margarido pelo apoio mesmo em terras tão distantes;

À coorientadora Prof.^a Dra. Maria das Graças de Andrade Ataíde de Almeida, pelo apoio e por ter coorientado esta dissertação com tanta maestria, pelo seu profissionalismo e principalmente pelo seu humanismo na forma de enxergar o mundo, talvez essa seja sua maior sabedoria. Agradeço também pela sua oração num momento tão delicado e pelos demais ensinamentos que serão levados pelo resto da vida;

Aos professores (a) do curso, meu agradecimento especial pelo apoio e orientação, tornando possível a realização desse trabalho;

À minha família, minha fortaleza, e em especial aos meus filhos João Victor Sequeira Santos, Arthur Helder Siqueira Santos e minha esposa Maria Selma Moreno Siqueira Santos, que aprenderam a conviver com meu trabalho itinerante, muitas vezes longe deles;

Aos meus irmãos Gilvaneide, Gertrudes, Jose Severino e Gilvan, pelo apoio e amizade sempre presentes;

À minha mãe pelo o apoio incondicional em todas as minhas decisões e em todas as horas de alegria e tristezas;

A algumas amigas especiais e todos que direta ou indiretamente contribuíram para realização deste trabalho;

A todos os professores que aceitaram participar desta investigação. Agradeço pela atenção e paciência, pois sem sua colaboração a recolha dos dados seria impossível.

RESUMO

Santos, Juarez Severino dos (2016). Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo. Lisboa, 336 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett – ESEAG.

Esta investigação se volta para compreender como se manifestam e são vivenciadas as dificuldades dos docentes nas suas práticas pedagógicas na escola do campo e as concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da escola do campo em contraponto à prática pedagógica desenvolvida nas escolas da cidade. Para além desta questão norteadora, esta pesquisa pretende oferecer reflexões para alguns questionamentos: Quais as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo? Quais as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular, nomeadamente na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes? Como os professores se relacionam com a metodologia utilizada na escola do campo? Como trabalhar com os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo? As categorias teóricas eleitas que deram suporte à investigação empírica foram: cultura da escola; escola do campo; currículo e prática pedagógica. A tentativa de não reconhecer os conhecimentos populares para transformarem em conhecimento científico dando subjetividade a esses saberes, e a proposta de formação que articule princípios filosóficos, epistemológicos e políticos em prol de uma educação comprometida com os anseios populares. A fala da maioria dos profissionais da educação aqui entrevistados, reflete a concepção atual de educação como princípio do desenvolvimento e não só resultado das provas, mas também as relações com a realidade e identidade do sujeito aprendente.

Palavras-chave: Escola do Campo; Prática Pedagógica; currículo; cultura da escola. Sujeito Aprendiz.

ABSTRACT

Santo, Juarez Severino dos (2016). *Between the Field and the City: relations and conceptions of teachers about their learners in rural school*. Lisbon, 336 p. Dissertation (Master in Education Sciences) – Post-graduate Program in Education Sciences, Escola Superior de Educação Almeida Garrett – ESEAG.

This research turns to understand the difficulties of teachers in their pedagogical practices in rural schools, as well as to understand their conceptions about the learners as subjects in rural schools, opposed to the pedagogical practice developed in urban schools. In addition to this main question, this research intended to offer reflections to some questions: which are the difficulties of teachers in their pedagogical practices in a rural school? What are the difficulties found by them regarding the curriculum development, particularly in the contextualization of the conditions of learning for the learners? How teachers relate to the methodology employed in a rural school? How to work with curricular elements that guide the educational methods and practices in the rural education? The theoretical categories selected to give support to the empirical research were: school culture; rural school; curriculum and pedagogical practice. There is a tendency to not recognize popular knowledge as a tool to be transformed into scientific knowledge, which would add subjectivity to the different kinds of knowledge. There is also the need for a training proposal that articulates philosophical, epistemological and political principles in favor of an educational formation committed with popular aspirations. The speech of most education professionals interviewed reflects the current concept of education as a principle of development, and not only a result of the application of tests, which can give support to the relations with reality and identity of the learner.

Keywords: Rural School; Pedagogical Practice; Curriculum; School Culture. Learner as a Subject.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD:	Análise de Discurso
AL:	Alagoas
Art.:	Antigo de lei
BA:	Bahia
BNDES:	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CE:	Ceará
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CEB:	Câmara de Educação Básica
CNBB:	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ENERA:	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.
ED:	Excertos de Depoimentos
EDS:	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
FNDE:	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FD:	Formação Discursiva
GT:	Grupo de trabalho
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
MST:	Sem Terra
ONGs:	Organizações Não Governamentais
ONU:	Organização das Nações Unidas
PE:	Pernambuco
PI:	Piauí
PB:	Paraíba
PNE:	Plano Nacional de Educação
PME:	Plano Municipal de Educação
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEADS:	Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
UNB:	Universidade de Brasília
UPB:	Universidade da Paraíba

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

UNC:	Universidade do Ceara
UFPB:	Universidade Federal da Paraíba
UFPE:	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS:	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFP:	Universidade Federal do Piauí
UNICEF:	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO:	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
WWW:	World Wide Web

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	15
Estado Da Arte Da Temática.....	18
Capítulo I. Cultura da Escola do Campo	23
1.1. Cultura da Escola	24
Capítulo II. Prática Pedagógica e Escola do Campo	37
2.1. Prática Pedagógica e Escola do Campo	38
2.2. Prática Pedagógica da Escola do Campo: reflexos da formação de professor.....	43
Capítulo III. Currículo da Escola do Campo	53
3.1. Currículo da Escola do Campo	54
Capítulo IV. Metodologia.....	72
4.1. Objetivos	73
4.1.1. Objetivo geral	73
4.1.2. Objetivos específicos	73
4.2. Tipo de pesquisa.....	73
4.3. Método escolhido	76
4.3.1. Estudo de caso	76
4.4. <i>Lócus</i> da pesquisa.....	77
4.5. Sujeito da pesquisa.....	82
4.6. Procedimentos da pesquisa	83
4.7. Instrumentos para a coleta de dados.....	85
4.7.1. Técnicas de observação	85
4.7.2. Técnica da entrevista	87
4.7.3. Análise documental.....	89
4.8. Procedimentos de análise de dados	90
4.8.1. Análise de discurso	90
4.8.2. Triangulação	91
Capítulo V. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	93
5.1. Apresentação e discussão dos Resultados obtidos com a análise das entrevistas.....	94
5.1.1. Formações Discursivas (FD) Identificação pessoal e profissional dos professores	94
5.1.2. Formação Discursiva (FD) Cultura da Escola e as concepções dos docentes acerca de	

sua prática pedagógica da escola do campo.....	97
5.1.3. Formações Discursivas (FD) -Desenvolvimento curricular da Escola do Campo e as concepções dos docentes na escola do campo.	102
5.1.4. Formação Discursiva (FD) - Prática docente e escola do campo, concepções dos docentes acerca da formação em área específica para a educação do campo.....	106
5.2. Análises de dados alcançados através das observações	112
5.2.1. Observações das estruturas administrativas	112
5.2.2. A rotina na escola	113
5.2.3. Observações em sala de reunião e em aula atividade	115
5.2.4. Observações em sala de aula	116
5.2.5. Relato e análise de observações (Turma 6º ano A).....	117
5.2.6. Relato e análise de observações (Turma 6º ano B).....	119
5.2.7. Relato e análise de observações (Turma 7º ano A).....	120
5.2.8. Relato e análise de observações (Turma 7º ano B).....	122
5.2.9. Relato e análise de observações (Turma 8º ano, única).....	122
5.2.10. Relato e análise de observações (Turma 9º ano A).....	124
5.2.11. Relato e análise de observações (Turma 9º ano B).....	125
5.3. Análises de dados alcançados através da análise documental.....	126
5.3.1. Regimento	127
5.3.2. Projeto político pedagógico	128
5.3.3. As normativas e pareceres	130
5.3.4. As diretrizes operacionais da Escola do Campo	132
5.4. Resultados e discussões da triangulação	133
5.4.1. Triangulação da caracterização dos grupos identificação pessoal e profissional dos professores	134
5.4.2. Presença da Prática Pedagógica da escola do campo e a cultura da escola	135
5.4.3. Definição do Desenvolvimento Curricular da Escola do Campo.	136
5.4.4. Construção do conhecimento e integração com os saberes do campo na formação dos professores.	138
5.4.5. Projeto Político Pedagógico nas diretrizes operacionais para a educação do campo e no Regimento Escolar.	140
5.4.6. Contextualização dos Conteúdos	142
Considerações Finais	144

Referências Bibliográficas.....	148
Livros	148
Legislação	154
Webgrafia.....	156
Apêndices	I
Apêndice A. Carta de autorização para pesquisa de campo.....	II
Apêndice B. Carta Convite para entrevista de campo.....	III
Apêndice C. Guião de observação	IV
Apêndice D. Respostas das entrevistas	VI
Apêndice E. Carta de Intenção	LXXIV
Anexos.....	LXXV
Anexo A. Projeto Político Pedagógico.....	LXXVI
Anexo B. Educação do Campo: Marcos Normativos	CX

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Descrição das categorias da entrevista aplicada aos Professores.....	88
Quadro 2. Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos professores da educação do campo da pesquisa.	95
Quadro 3. Fases da vida dos professores na atuação na docência na escola campo de estudo segundo o critério de Hubermam	96
Quadro 4. Tempo de formação docente	96
Quadro 5. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD: Cultura da Escola e as concepções dos docentes acerca de sua prática pedagógica da escola do campo	98
Quadro 6. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD: Desenvolvimento curricular da Escola do Campo e as concepções dos docentes na escola do campo	103
Quadro 7. FD- Prática docente e escola do campo, concepções dos docentes acerca da formação em área específica para a educação do campo	108
Quadro 8. Triangulação dos dados sobre as Características dos grupos investigados.....	134
Quadro 9. Triangulação dos dados sobre a prática pedagógica da escola do campo e a relação com a Cultura da Escola.	135
Quadro 10. Triangulação dos dados sobre o desenvolvimento curricular da Escola do Campo.	137
Quadro 11. Triangulação dos dados sobre a formação dos professores da Escola do Campo... ..	139
Quadro 12. Triangulação dos dados sobre o Projeto Político Pedagógico, nas diretrizes operacionais para a educação do campo e no Regimento Escolar.	140
Quadro 13. Triangulação sobre a contextualização dos conteúdos.....	142

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Localização do Estado de Pernambuco no Brasil.....	78
Mapa 2. Localização do Estado de Pernambuco no Nordeste.....	78
Mapa 3. Subdivisões geográficas do Estado de Pernambuco.....	79
Mapa 4. localização do Município de Tacaratu no Estado de Pernambuco –PE	79

INTRODUÇÃO

Diante das observações de como os educadores do campo se deparam com o paradigma da educação de qualidade para todos, em um cenário de educação que foi negado historicamente durante muito tempo, para os sujeitos do campo [o direito à escola de qualidade] faz-se necessário uma verticalização de estudos que mostrem como ocorre este processo e entender esta realidade ainda forte para as pessoas do campo não é necessário o processo de letramento. Ler e escrever o seu nome é suficiente para a vida no campo, pois o trabalho braçal do cabo da enxada não requer estudo.

As escolas do campo podem ser compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo tendo um diferencial, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar criar e desenvolver ativamente seu potencial interagindo com outros sujeitos, levando-os a apropriação do conhecimento.

Assim é preciso repensar a organização secular da instituição escolar para o meio rural, os tempos e espaços que fragmenta esta ação. Esta escola aprendente e seus sujeitos aprendentes¹. Esta educação na escola de campo segundo Arroyo (2008):

“precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz” (Arroyo, 2008, p.23).

Na abordagem de Arroyo, a Educação do campo deve ser pautada nos princípios das especificidades de cada local porém no sentido amplo do desenvolvimento humano como cidadão, como também na sua identidade sociocultural, socioeconômica e sustentável. Situação esta que ainda não faz parte da política pública educacional, mesmo com todos os avanços teóricos, metodológicos e legais. Constatando essa dura realidade, Souza (2006 p 36), nos diz que “A Educação do Campo nasceu em contraposição à Educação Rural. O que a Educação Rural não fez durante um século. A Educação do Campo fez em uma década”. Isso nos reporta para a forma que foi oferecida a Educação no meio rural que nada diferencia do meio urbano uma educação voltada para a valorização do desenvolvimento da cidade e não ao do indivíduo.

Nesta perspectiva Rocha, (2010) afirma que a:

¹ Sempre que utilizamos a expressão sujeito aprendente ou escola aprendente estamos nos referindo ao conceito de Andy Hargreaves em seus textos, entre eles destacamos A Escola como Organização Aprendente. (2003) Porto Alegre: Artmed

“A Educação do Campo surgiu mediante os pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo que se mobilizaram e começaram a lutar por seus direitos, cobraram uma escola de qualidade para suas crianças, pois não estavam satisfeitos com o ensino que era abordado, pois o mesmo consistia em apenas ensinar aos alunos, a saber, ler, escrever e contar, e não levava em consideração que o aluno era um sujeito do campo e por tal motivo tinha que ter suas características respeitadas” (Rocha, 2010, p. 56).

Bebendo desta mesma fonte de compreensão explicitam Rocha, (2010) e Souza (2006) sobre os educadores do campo, a partir de algumas constatações de que a maioria deles não conhece a realidade do campo. Vêm da cidade para lecionar nestas escolas e voltam à cidade. Não recebem uma formação nas especificidades da realidade do campo, suas formas de produção camponesa e de sociabilidade, cultura e identidades. Desconhece a dinâmica econômica, social, política, cultural e de lutas dos campos, não têm enraizamento cultural, identitário como povos do campo. Gadotti, (2011) aborda as questões de sentimento de pertencimento com a visão completa de garantir o desenvolvimento do indivíduo como sujeitos produzindo e reproduzindo suas culturas e respeitando sua identidade.

“A sensação de pertencimento ao universo não se inicia na idade adulta e nem por um ato de razão. Desde a infância, sentimo-nos ligado a algo que é muito maior do que nós. Desde criança nos sentimos profundamente ligado ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e de respeito. E durante toda a vida, buscamos respostas ao que somos de onde viemos, para onde vamos, enfim, qual o sentido da nossa existência” (Gadotti, 2011, p.61).

A abordagem do autor se aproxima da formação dos educadores e a relação dos indivíduo com o meio abrindo espaço para o sentimento de pertence que cada profissional deve ter com o seu fazer pedagógico e sua vivencia tanto na prática como na teoria.

Para Arroyo, (2005 p. 33) “a educação do campo é vista pela conjuntura educacional do país como, um ser estático que não evolui e que não pensa e não tem história e nem filosofia social”. Só no início de 2001, o Conselho Nacional de Educação, através da câmara de Educação Básica “iniciou discussão sobre a pertinência da elaboração de diretrizes operacionais do campo (Brasil, 1996 p 32).” Que até então ainda esta no papel fragmentando as questões das políticas públicas para a Educação do Campo e os ideais da formação específica destes professores. Pinheiro (2011, p. 11) afirma que, “a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem”. Essa situação tem repercutido nesta realidade social.

Segundo Moura (2004, p. 23) “a discussão sobre as diretrizes da educação do campo vem tomando formas e ocupando espaço nos fóruns porem pouco é feito para melhora da

qualidade do ensino”, a realidade está submetida à possibilidade de nova intervenção. A história da luta pela justiça rural educacional neste país revela a superação da posição inicial da adaptação e adequação, inclusive como uma forma de desafios para razões das luta dos movimentos camponeses presente no mundo, onde o educador contribui para que se vá além dessa passividade, para efeito desta reflexão, o foco prioritário são as ações do Estado brasileiro no que concerne à Educação do Campo.

Para Pinheiro (2011, p.12), os avanços e “as lacunas que ocorreram na educação no Brasil nas últimas décadas, e as inovações no campo, foram muitas, menos na educação rural”, que ainda sofre com a falta de políticas públicas que focalizem os resultados das pressões dos movimentos sociais organizados por uma educação do campo de qualidade e respeito ao social.

A legislação aponta para a preocupação do Estado com a educação do campo, especialmente após os anos 90, com a LDB. O artigo 28 de LDB vem complementar e especificar os níveis de diferenciação que deve se submeter uma proposta de educação do campo, quando destaca:

“[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural”. (Brasil, 1996, p. 31)

Com base no princípio constitucional do respeito à diversidade, bem como nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que reafirma o direito à diferença e regulamenta, o Movimento Sócio Camponeses em suas lutas conquistou espaço também no Conselho Nacional de Educação (CNE) e, por extensão, no Ministério da Educação. Diante do exposto, esta investigação tem como questão de partida o seguinte questionamento como se manifestam e são vivenciadas as dificuldades dos docentes nas suas práticas pedagógicas na escola do campo e suas concepções acerca dos sujeitos aprendentes da escola do campo em contraponto à prática pedagógica desenvolvida nas escolas da cidade.

Para além desta questão, esta pesquisa pretende oferecer reflexões para as seguintes perguntas: Quais as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo? Quais as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular, nomeadamente na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes? Como os professores se relacionam com a metodologia utilizada na escola do campo? Como trabalham com os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas

educacionais da educação do campo? É a partir destes questionamentos que se desenvolverá o processo de investigação, tentando responder os nós deste processo educativo.

As categorias eleitas para dar suporte a esta temática são: Cultura da Escola, Formação de Professor, Prática Pedagógica da Escola do Campo e Currículo da Escola do Campo.

Estado Da Arte Da Temática

O levantamento objetivou identificar nos artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordaram a Educação do Campo como tema no período de 2001 a 2012. Esses estudos realizados apontam para a temática de escolas rurais, educação rural, escolas do campo, educação para o campo, escolas unidocentes e classes multisseriadas. No entanto, a maioria desses estudos apenas cita a existência de escolas multisseriadas ou de escolas unidocentes. Todavia há ainda uma lacuna sobre estudos específicos que se voltem para a formação de professores para atuarem nas escolas do campo com a modalidade do ensino fundamental de nove anos.

Nos artigos analisados alguns tiveram destaque como o de Santos (2001), que demonstra estudos sobre “História in (visível) do Currículo, no Cotidiano de Professoras da Roça, em Classes multisseriadas”. Onde Levanta as questões do cotidiano dos professores e compreensão a respeito dos desafios que vêm enfrentando, para superar os imensos vazios trazidos da sua formação inicial desde o conjunto dos saberes que incorporaram no fracasso escolar da maioria dos camponeses tirando o direito de se desenvolver em seu próprio habitat. Outro artigo que tem relação com o tema é o de Freitas (2002), “formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”. Podemos analisar as políticas de formação de professores centrando-se na análise das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, por identificar nesse documento legal a materialização das múltiplas facetas das políticas de formação, desde a definição das competências e habilidades, passando pela avaliação de desempenho e organização curricular.

Antonio e Lucini (2007) “Ensinar e aprender na Educação do Campo: Processo Histórico e Pedagógico em Relação”. Neste texto foram resgatadas algumas questões históricas da constituição de práticas educativas, que emergem das necessidades de diferentes grupos sociais em acessar a educação, privilegiando a educação popular como uma das

matrizes pedagógicas constituintes da educação do campo. O tema também é apresentado por Weber (2002), “Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil”, aspectos enfatizados ou criticados nos estudos sobre profissões, aprofundamento do debate sobre questões educacionais, o professorado, a partir da década de 1980, passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da sociedade brasileira.

Castro (2006), no artigo “Formação Inicial de Educadores e Educadoras do Campo”, O texto faz uma análise sobre a profissionalização docente recente, e nas últimas décadas se intensificou devido às iniciativas de reestruturação curricular das Escolas Normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior. Faz um debate sobre a história da evolução da profissão docente, perpassando pelo ensino na colônia, o ensino Normal (a feminização e desvalorização do magistério), o docente da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, bem como a situação atual frente à nova LDB.

Matos (2007) “Currículo, Formação Inicial do Professor e Saber Docente” apresenta uma nova roupagem sobre o currículo, formação inicial do professor e saberes docente, considerando que avanços significativos vêm ocorrendo nos campos da formação inicial, do currículo e do saber docente e tendo como eixo a vinculação teoria e prática, neste artigo ela enfoca alguns conceitos e categorias construídas nesses campos e propõe a sua articulação com o objetivo de contribuir para a maior compreensão da especificidade e função da prática educativa na atualidade e para a elucidação de categorias e conceitos que fundamentem propostas de formação direcionadas por uma perspectiva teórica epistemológica crítica.

Arroyo (2003) “O que temos a aprender dos Movimentos Sociais?” Este artigo discute os vínculos entre trabalho e educação enfatizando a necessidade de como os educadores se deparam com o paradigma da educação de qualidade para todos, em um cenário de educação de vários sujeitos que venha desenvolver atendimento educacional especializado para um público que foi negado este direito.

Souza (2008), em “Uma Educação do Campo e sua Inserção na Agenda Política Educacional,” nos últimos anos, analisa a formação dos professores para atuarem na educação do campo na agenda política e nos planos de educação a nível nacional, estadual e municipal, destacando o papel social da escola do campo e que deve apresentar características da prática pedagógica nas escolas localizadas no campo e como é dada a formação destes docentes. Realiza também no estudo a relação entre educação e os movimentos sociais do campo.

Em emblemática investigação, Caldart (2009) em seu texto “Educação do Campo: Notas Para Uma Análise de Percurso” iniciam com uma análise da constituição originária da Educação do campo, identificando contexto, práticas e sujeitos. Em seguida, discute as tensões e contradições principais do seu percurso, especialmente as que se produzem na relação entre movimentos sociais e Estados, na afirmação de uma tradição pedagógica emancipatória e da luta por políticas públicas que garantam o acesso dos camponeses à educação escolar em seu próprio território.

Nas dissertações encontramos estudos que aproxima do nosso foco como o de: Mendes (2009, UFP) “A Escola do Campo e seu Significado: O Ponto de Vista de Professores e Professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná”, que analisa a partir das relações dos professores e professoras com as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, e elementos que se constituem como especificidade das escolas do campo, do ponto de vista desses sujeitos. Busca aproximar-se dos professores que atuam nas Escolas do Campo, para conhecer elementos que sustentam suas relações com o seu trabalho, particularmente do ponto de vista dos materiais de orientação curricular e sua apropriação no espaço escolar e também para identificar significados que atribuem à Escola do Campo. Sustenta-se na concepção de escola e currículo como construção social, que venha a valorizar as ações dos sujeitos que contribuem para a produção dos processos sociais no interior da escola. Por fim identifica os significados que a escola do Campo tem para esses sujeitos, a partir das características atribuídas, por eles, a essa escola.

Em sua tese Carvalho (2003 UPB) “Formação de Professores e a Demandas dos Movimentos Sociais: A Universidade Necessária” trata do envolvimento da formação de professores, com a produção do conhecimento como também a prática pedagógica e as políticas educacionais e reflexões conceituais elaboradas juntos as diretrizes para a educação do campo, e a formação de professores nas Universidades.

Aragão (UFPB 2011) “Questões Agrárias e a Educação do Campo: uma Análise do Assentamento Campo Verde – Microrregião do Litoral Sul Paraibano.” Nesta dissertação, expõem-se algumas contribuições teóricas que reforçam o entendimento de que a prática pedagógica e curricular de uma escola do campo é contextualizada e tem o objetivo de valorizar a cultura camponesa em seus múltiplos aspectos. Acredita-se que a Educação do Campo tem muito a oferecer às famílias camponesas no sentido de fortalecimento dos territórios de reforma agrária e seu desenvolvimento não apenas econômico, mas social também.

Outro estudo que tem muitas relações com o tema é a tese de doutorado de Costa (2012-UFPB) “Educação do campo uma experiências de formação do educador do estado do Amazonas,” onde o autor identifica uma aproximação quando se trata da pratica pedagógica utilizada na escola de campo nas formações de professores e a lacuna entre a formação do professor e a realidade vivida nos locais de trabalho a também relatos voltados às legislações que asseguram as diretrizes da Educação do campo, porem se distancia quando se trata do (INCRA), instituto Nacional Colonização e Reforma Agrária.

Titton (2006- UFB) “Organização do Trabalho Pedagógico na Formação de Professores do MST: Realidade e Possibilidades Construção do Conhecimento a Partir da Práxis Revolucionária da Luta Pela Terra”? trata das relações entre trabalho e educação, reconhecendo que o trabalho pedagógico e sua organização se expressam na particularidade dos camponeses e contribui para a posição emancipatória do próprio Movimento.

Silva, (2009, UFPE) “As Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo: A Escola da Vida e a Vida como Escola,” a educação do campo enquanto concepção e prática política pedagógica, fundamentada na realidade social dos sujeitos do campo e na produção de suas experiências social na relação com o meio onde vivem. Casa grande (2007 UFRGS), em sua tese “A Pedagogia Socialista e a formação do Educador do Campo no Século XXI: As Contribuições da Pedagogia da Terra”. apresenta um pouco do desenvolvimento da proposta de formação de educadores do campo apoiados em projetos históricos e projetos políticos pedagógicos revolucionários, numa pedagogia centrada no coletivo, que realiza o vínculo orgânico entre educação escolar e o trabalho produtivo que deve está articulada a um movimento mais amplo de transformação social.

Blaka (2010 UNC) “Avanços e Desafios no Desenvolvimento da Qualidade do Ensino na Educação do Campo”. Enfatiza a organização do sistema educacional brasileiro e as suas orientações para o desenvolvimento da educação do campo, nessa mesma perspectiva, busca-se destacar as ações que subsidiaram a proposição e o desenvolvimento do projeto interdisciplinar de educação do campo, fazendo relações com as diretrizes educacionais para educação do campo para o campo.

A partir de um estudo de cunho qualitativo, voltado para um estudo de caso (Yin,2005) este trabalho de desenvolveu em cinco capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo, *cultura da escolado camponos* remete a uma análise sobre a cultura da escola do campo e nos leva a um resgate histórico dos movimentos de luta por uma escola que reconhece seus sujeitos relacionando o passado aos dias atuais e das mudanças de

paradigma decorrentes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento e o processo de ensino devido à inclusão de novos sujeitos que até então não tinham acesso à escola.

O segundo capítulo Formação de Professores e Prática Pedagógica na Escola do Campo, trabalha a formação dos professores e as especificidades da prática pedagógica nas escolas do campo.

O terceiro capítulo, Currículo da Escola do Campo se volta para analisar à luz dos teóricos os saberes instrumentalizados no currículo a serem ministrados nas escolas do campo.

O quarto capítulo, trata da Metodologia, faz o percurso metodológico da dissertação: o objetivo geral e os específicos elencados; o tipo de pesquisa utilizado, o *locus* da pesquisa, uma escola de ensino público e suas devidas caracterizações institucionais; os sujeitos participantes da investigação, 357 (trezentos e cinquenta e sete) alunos do 6^a ano a 9^o ano do Ensino Fundamental e 12 (doze) professores desses respectivos alunos; os instrumentos de recolha dos dados: observação análise documental e entrevistas. Por fim os procedimentos utilizados para a análise e discussão dos dados da investigação.

O quinto e último capítulo apresenta a análise dos dados recolhidos e sua discussão. As entrevistas, a análise documental e as observações foram trabalhadas à luz teórico-metodológica da Análise do Discurso.

Realizamos também a triangulação de dados com a proposta de inter cruzar os vários instrumentos utilizados na investigação, bem como os resultados por eles obtidos, procurando estabelecer semelhanças e diferenças nos contextos analisados. Nas considerações finais trabalhamos nos resultados obtidos com a investigação, estabelecendo relação dos mesmos com os objetivos propostos.

CAPÍTULO I.

CULTURA DA ESCOLA DO CAMPO

1.1. CULTURA DA ESCOLA

A instituição escolar tal como conhecemos hoje, intitulada pelos historiadores da educação como escola moderna e contemporânea, começou a se configurar em fins do século XVI e ao longo do século XVII. O elemento psicológico essencial dessa estrutura demográfica era indiferença pela idade e formato daqueles que a compunham, percebe-se que não era considerado o princípio do convívio escolar que contribui nas relações e situações vividas na escola dentro e fora da sala de aula, em que estão envolvidos direta ou indiretamente com o desenvolvimento da aprendizagem de todos os sujeitos da comunidade escolar.

“A formação que a criança recebia era a mesma dos adultos nas escolas medievais. A metodologia escolar não consistia em uma formação para uma vida, onde havia uma formação social, mas uma formação técnica dotada de elementos que seriam indispensáveis para formação dos costumes habilitando os indivíduos para vida social. Desta forma o resultado era um homem bem formado, o que às vezes era comum a criança após os dez anos sair de casa e ir morar com seu mestre” (Ariès, 1981, p. 166).

O que o autor enquadra entre esses séculos nos leva a refletir sobre a dinâmica da escola que durante todo tempo não respeitava as diferenças dos indivíduos.

Para Foucault o “nascimento da escola não tem romantismo, pois ela nasce de jogos de poder” (Foucault, 2009, p. 160), onde ficava claro que o direito de aprender era para poucos. A busca de coerência entre o que se pretende ensinar e o que se faz na escola são fundamentais como afirma Foucault:

“(…) após 1762, a escola inicia sua organização, seja do espaço dos indivíduos, da arquitetura escolar, das disciplinas enquanto conteúdo; dos exames como prova de comprovação ou medição do saber alcançado; buscando sempre uma classe homogênea e marcando uma hierarquia do saber e da capacidade” (Foucault, 2009, p. 162).

Neste sentido o autor tenta descrever a evolução do processo escolar colocando que é a partir desse momento histórico que a cultura escolar começa a se desenhar com esta estrutura que presenciamos hoje, com suas disciplinas e conteúdos pré-estabelecidos e normas e suas diretrizes. Segundo Perrenoud a escola com suas normas começaram a agir criando uma cultura onde:

“Sequestram crianças, prendem as em prédios, impõem horários, disciplina, toda uma maquinaria escolar, onde se institui ainda o prêmio pelo sucesso sempre vinculado ao processo avaliativo buscando um resultado como uma ‘máquina de produção em serie e que nem sempre esta ligado à aquisição de conhecimentos

contextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências”.
(Foucault, 1999, p. 168).

O autor afirma que isso é totalmente intencional e nada inocente, a cultura escolar começa a ser escrita e impressa em alunos, professores, e nas comunidades e até mesmo na sociedade através de dispositivos de controle e punição, em que o poder disciplinar adentra e fabricam indivíduos cujos passivos que não reclamam seus direitos são passíveis dentro e fora da escola, Para Foucault, o poder disciplinar:

“[...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (Foucault, 2009, p. 164).

Assim o que Foucault afirma tem uma ligação direta com o tempo histórico e progresso vivido pela primeira fase da Modernidade, marcado pelo crescimento das fábricas e o conseqüente aumento de funcionários e de produção, exigiu uma organização administrativa tanto para o controle da produção quanto para o controle da massa operária, facilitando a organização do processo. Inserida nesse contexto a escola também acompanhou esse movimento com premissas similares usando a disciplina para o controle. Segundo o autor (2009, p. 165), “neste movimento é que reorganiza o ensino elementar; especificação da vigilância e integração à relação pedagógica”, a preocupação em separar os alunos em classes seriadas, de acordo com a faixa etária, a divisão sistemática dos programas de acordo com cada série, os níveis de estudos passam a ter um encadeamento, a escola elementar (ler, escrever e contar), com a escola média ou profissional e os estudos superiores e o tempo para o estudo e para o cumprimento dos programas para a determinada série também passam a ser preestabelecidos.

Inserida nesse contexto a escola também acompanhou esse movimento com premissas similares de disciplina e controle Foucault:

“Mesmo movimento na reorganização do ensino elementar; especificação da vigilância e integração à relação pedagógica. O desenvolvimento das escolas paroquiais, o aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinha tornavam necessárias à organização dos controles” (Foucault, 2009, p. 165).

O autor nos leva a compreender que os fatores associados ao controle se estenderam de tal forma à educação que seus dispositivos tornaram-se indissociáveis a toda prática pedagógica. Instituem-se, então, valores, normas, hierarquias, poderes que ao longo dos

tempos foram alterando suas performances, mas ao mesmo tempo enraizaram-se nos terrenos férteis da educação, fortificando segundo controversos interesses educativos, sociais e políticos de cada época. Tal trajetória tem incidências reais no processo avaliativo instaurado a partir dessa organização escolar administrativa e pedagógica, cujas não será mais o ritmo de aprendizado do aluno que dirá de quanto tempo ele necessita para aprender, mas sim o ritmo imposto pela instituição.

Outros elementos muito comuns em nossa prática escolar também passaram a ser utilizado, como o registro das aulas, o controle de frequência (chamada), a elaboração de textos simplificados para cada disciplina (livros didáticos). Junto com isso a escola passa a ter um maior rigor disciplinar, com a criação de normas e regimentos de conduta. “Enfim, são práticas que têm a função de organizar, disciplinar e controlar, e que hoje nos parecem naturais e quase imutáveis”(Veiga Neto, 2003, p.33).

A prática cotidiana na escola representa aspectos da cultura desenvolvida. O conceito de cultura é apresentado por alguns autores como uma análise e deve ser um estudo interpretativo de seus significados, assim o termo cultura suscita muitas interpretações.

Segundo Williams a evolução do conceito de cultura “parte de antigas concepções como cultivo tanto de plantas e animais como da mente humana, e chega a uma generalização capaz de definir o que se passa entre os indivíduos mesmo à distância” (Williams, 1992, p. 10), assim, não se pode usar um conceito próprio de cultura sem considerar os contextos sociais que formam as variedades dos sujeitos individuais e grupais e seus devidos tempos históricos, no que aponta Williams:

“Assim, a organização social da cultura, como um sistema de significação realizado, está embutido em uma série completa de atividades, relações e instituições, das quais apenas algumas são manifestamente ‘culturais’. Pelo menos para as sociedades modernas, esta é uma utilização teórica mais eficiente do que o sentido de cultura como um modo de vida global” (Williams, 1992, p. 208).

Williams, fala da ação dos produtores culturais dos sujeitos e do tempo histórico define o momento da criação cultural como estando associado ao produtor, mas também a todo indivíduo, que direta ou indiretamente participa dele.

Analisar e conhecer uma cultura se volta para a interpretação dos sinais e símbolos que são utilizados nos processos de comunicação deste grupo social.

Assim é importante o que frisa Williams em relação às questões de dominações culturais:

“(…) que embora os grupos dominantes exerçam pressão sobre os dominados, eles

não controlam o sistema de significação dos oprimidos. A própria luta entre oprimidos e opressores, bem como o desejo de dominação dos primeiros pode fazê-los operar pelo interior, ou a partir dos sistemas sógnicos dos dominados. “Pois os grupos dominantes nem sempre controlam o sistema de significações global de um povo; tipicamente são antes dominantes dentro dele do que sobre e acima dele” (Williams, 1992, p. 216-217).

Nesta reflexão percebe-se que o momento de resistência e sobrevivência de valores dos que são dominados é um ponto de confluência no interior dos estudos de comunicação e cultura, representado pelos estudos culturais. Ainda dessa forma, Williams contribuiu para a elaboração de uma teoria “materialista de cultura, ampliando o conceito no sentido de um processo integral da vida, enfatizando a interdependência das várias esferas da realidade social” (Williams, 1992, p.102) e a atuação delas como forças produtivas, ou seja, como elementos ativos na transformação social.

Assim a noção de cultura envolve tanto aspectos intangíveis como valores, crenças, ideias, teorias e normas sociais quanto aspectos como objetos, produtos do trabalho, das artes, da ciência e da tecnologia. Os valores e as normas sociais definem o que é considerado fundamental e desejável para a orientação da vida das pessoas em suas interações sociais. Os valores informam nossas crenças morais dando sentido e direção às nossas vidas, enquanto as normas são regras comportamentais que definem o que é individual do coletivo.

Segundo os PCN o tema cultura oferece aos sujeitos oportunidades de conhecimentos de suas origens como ser cidadão do mundo como ser brasileiro e principalmente de um grupo cultural específico, valorizando as diversidades:

“Ao mostrar as diversas formas de organização, como parentesco, grupos de idade, formas de governos, alianças político-econômicas, desenvolvidas por diferentes comunidades étnicas e deferentes grupos sociais, explicita-se que a pluralidade é fator de fortalecimento da democracia pelo adensamento do tecido social que se dá, pelo fortalecimento das culturas e polo entrelaçamento das diversas formas de organização de diferentes grupos” (PCN, 1998, p.137).

Como foi afirmada anteriormente a cultura estar ligada às questões de identidades e de diversidade como um fator primordial na constituição dos sujeitos sociais para firmar-se como cidadão, aprender a posicionar-se de forma que compreenda a realidade de opiniões e aprenda a respeitar a diversidade cultural vivendo a sensibilidade em relação aos outros, esse conhecimento recíproco é mais que verbal que fique incorporado no ser. Segundo PCN:

“O ser humano como agente social e produtor de cultura, evocamos a emergência de suas histórias, delineadas no movimento do tempo em interação com o movimento no espaço. Esse movimento, por sua vez, é mediado por diferentes linguagens, cujas expressões denotam traços de conhecimentos, valores e tradições de um povo de uma etnia ou de um determinado grupo social” (Brasil, 1998, p.

156).

Assim em meio do que declara os PCN, a cultura incorpora regras de convívios sociais que são comuns a todas as pessoas que compartilham um mesmo modo de vida e que fazem parte de uma mesma sociedade, é por meio da cultura que são consolidadas as regras que determinam quais condutas são consideradas socialmente aceitáveis.

Nesta perspectiva, a cultura deve ser considerada como importante cruzamento de saberes e a escola um espaço favorável a este elo, para que este espaço se transforme em um espaço ecológico de “cruzamento de culturas” (Perez Gomez, 1998). A responsabilidade específica que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidades e relativa autonomia cultural. Perez Gomez (1998) define ainda sobre a cultura escolar:

“O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de cultura que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presentes nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprio da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio” (Perez Gomez, 1998, p. 17).

Neste enfoque o autor concebe a dinâmica escolar repensando seus diferentes componentes e rompendo com a tendência homogeneizadora e padronizada que impregna suas práticas. Para Moreira e Candal:

“A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciar-la e neutralizar-la sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que esta chamada a enfrentar” (Moreira & Candal, 2003, p.161).

Esta afirmação fica claro que a escola precisa reconhecer as diferentes culturas dentro dos muros da instituição, respeitando os conhecimentos e manifestações de cada cultura, que se mutuamente se misturam e se modificam modificando outras culturas pela convivência, ou seja, no processo contínuo da humanidade que não para nunca.

A cultura escolar no âmbito do multiculturalismo presente em várias escolas, apontam para uma mudança na atitude do docente frente à esta conjuntura.

Segundo Candau e Moreira (2003):

“Ao mesmo tempo em que se expressam dificuldades e dúvidas por parte de muitos docentes, significativas experiências têm sido desenvolvidas, tanto no âmbito das escolas como de outros espaços de educação não formal, propondo-se a transcender

o pluralismo “benigno” de visões correntes de multiculturalismo e a afirmar as vozes e os pontos de vista de minorias étnicas e raciais marginalizadas e de homens e mulheres das camadas populares” (Moreira & Candal, 2003, p.153).

O fascínio que os autores descrevem o pluralismo cultural aproxima a compreensão do tema multiculturalismo com suas contribuições na evolução da educação e nos reporta para o que historicamente vem sendo vivenciado em vários sistemas educacional.

O Brasil se constituiu historicamente como uma sociedade multiétnica e multicultural. O processo intercultural ocorrido ao longo de sua história foi marcado por tolerâncias e intolerâncias, mediante um processo de negação das identidades culturais de seus povos principalmente quando se refere às relações de etnias e a não valorização existentes em seu âmbito educacional:

“Sinteticamente orientado por traços da cultura moderna imposta pela interferência europeia, o outro formado à brasileira, com traços de culturas orais, de origem multiétnica. Formou-se uma cultura brasileira marginalizada pela fração branca da sociedade brasileira, mas não à sua sombra. Esses dois brasis ainda perduram no Brasil contemporâneo e o entre lugar ocupado pelo povo, desde cedo foi marcado pelo sentimento de exclusão” (Senna, 2007, p. 44).

Senna em seu discurso abre espaço para uma reflexão sobre a negação de identidade cultural dos sujeitos aprendentes em seus habitat, em sua comunidade assim percebe-se que na educação do campo, este fato se agrava ainda mais, partindo do pressuposto que no Brasil, a escolarização inicialmente era privilégio das aristocracias que iam se formar na Europa que traziam novas culturas com outras concepções sobre o ensino e a valorização da identidade dos sujeitos:

“Quando no século XIX, o estado brasileiro criou medidas para a criação das escolas, cuja finalidade era criar mão de obra qualificada para os novos meios de produção urbanos, se pretendia, na realidade, construir uma sociedade aos moldes de uma cultura europeia, a partir de um modelo de homem cartesiano civilizado, em prejuízo dos traços culturais do povo brasileiro” (Senna, 2007, p. 46).

Visto que nesta concepção a educação tem um foco totalmente urbano desconhecendo a importância do sujeito aprendente do campo com suas peculiaridades culturais, seus conhecimentos, e suas vivências.

Walterová considera cultura escolar como parte das manifestações específicas da escola que, por sua vez, se reflete no trabalho escolar e que proporciona uma discussão acerca de uma potencial alteração interna de uma determinada escola. Pode ser considerada como uma trama complexa dos elementos que contribuem para a organização da vida cotidiana, como os estilos de vida familiar e as atividades de lazer que caracterizam nosso ambiente de

convivência, e dos mecanismos sociais desenvolvidos para a resolução dos problemas da vida coletiva, como as formas de organização da vida escolar, da política educacional ou da produção da vida material.

Walterová define cultura escolar como um conceito que:

“Inclui o clima escolar, o estilo como cada pessoa se organiza, o trabalho em conjunto na aplicação de estratégias comuns, concepções pedagógicas, definição do papel das pessoas na escola, relações interpessoais, fatores de motivação, ambiente físico da escola e a sua imagem” (Walterová, 2001, p. 89).

Segundo Aranha a cultura estar para o ensino e para o desenvolvimento humano:

“Desenvolver um ensino centrado na formação integral do homem, corpo e espírito, consistindo em seus primórdios, na integração entre o preparo físico e a formação moral do homem e, tempos depois, no surgimento dos filósofos que incitaram a formação política e o debate intelectual entre os homens. Nasce aí, jamais vista antes, a valorização individual de cada homem e a promoção da educação em seus mais variados aspectos, principalmente, nas questões sobre: o que é melhor ensinar? como é melhor ensinar? e para que ensinar?”.(Aranha, 1996, p.41).

A autora frisa que os valores, a moral, a ética, a política e outras virtudes dos seres humanos e quem forma a cultura de um povo.

A cultura escolar estar como um horizonte vasto um campo que abrange tanto as ideias abstratas que traduzem a vida da imaginação e do pensamento, com suas linguagens próprias, quanto os arranjos sociais e os instrumentos que permitem e favorecem a cooperação entre as pessoas nas formas das organizações sociais, possibilitando melhorar nossa habilidade em alcançar o que precisamos e desejamos para nós mesmos.

Ainda nesta concepção o autor aponta como informações e recursos introdutórios, que devem ser apresentados antes dos conteúdos da matriz curricular, uma vez que tem a função de servir de ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele deve saber para que o conteúdo possa ser realmente aprendido de forma significativa. Os organizadores se tornarão mais eficazes se forem apresentados no início das tarefas de aprendizagem para que suas propriedades possam integrar-se como elemento atrativo para o aluno, visando provocar o interesse e desejo de aprender.

O paradigma maior estar na história individuais das instituições que não formam profissionais capazes de reconhecer as potencialidades culturais intrínseca em cada indivíduo, não estão preparadas para oferecer aos estes sujeitos uma Educação contextualizada com as culturas locais e tentam a todo custo não recolher os conhecimentos populares para

transformarem em conhecimento científico dando subjetividade a esses saberes. Arroyo a ponta para os:

“Movimentos Sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, suas problemáticas sociais, culturais, econômicas, constituindo-se em um processo colado às produções da vida, da cultura e do conhecimento, sendo necessária “a centralidade de esses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo”, bem como para a formulação de políticas públicas” (Arroyo, 2007, p. 167).

Assim concluímos que a Educação que assume um recorte de classe ao estabelecer vínculo com os sujeitos sociais do campo e uma dimensão universal, ao objetivar a formação humana. Educação que reconhece o povo do campo como sujeitos políticos e de seu próprio projeto pedagógico Caldart, (2004, p.84). “Neste sentido, a educação do campo tem entre outras, uma base nos princípios educacionais humanistas e libertadores de Paulo Freire, destacando-se a sua visão de formação humana e de autonomia dos sujeitos”. O foco das ações está no enfrentamento de dificuldades educacionais históricas, no processo de reconhecimento da identidade das escolas e na construção de um currículo que atenda as especificidades dos indivíduos do campo, O ambiente educativo nasce desta leitura do movimento pedagógico que acontece fora da escola, nas práticas sociais, nas lutas sociais, e que precisa ser retrabalhado dentro da escola, de modo que produza e não apenas reproduza aprendizados necessários à formação dos sujeitos que ali estão. Assim a existência de práticas pedagógica que é próprio da escola, nasce para fortalecimento da construção do desenvolvimento das práticas cotidiana da instituição, mas que não se constitui senão vinculado ao movimento pedagógico das relações sociais que acontecem fora dela.

A escola por sua vez tem uma grande contribuição para este quadro como afirma Vonk:

“Dentre as mudanças recente terem afetado a educação, cabe assinalar a abertura da escola ao mundo exterior das instituições que se mantinha em relativo isolamento face às influências de seu entorno, hoje, a escola abre-se a influências diversas, incorporando a ideia de que a educação é um empreendimento social coletivo” (Vonc, 2000, p. 13).

Este contexto quer dizer que embora possua um coletivo próprio, construído pelas pessoas que exercem papéis específicos no âmbito escolar a cultura da escola estará presente no cotidiano da comunidade onde esta inserida e os agentes que constituem são os gestores, professores e outros especialistas da educação, as famílias também fazem parte ainda de

forma diferenciada deste processo da ir que se aproxima a comunidade da escola formando a comunidade escolar.

Cada escola tem sua própria história e sua própria cultura de subsistência na comunidade não importa que seja campo, vila, bairro, cidade articula-se com as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribui para sua construção tanto para a escola como para a comunidade afim de que seus filhos tivessem um espaço de aprender. Segundo Forquin:

“Mais próximo dessa última definição, aqui, trabalhamos com a ideia de que cultura diz respeito a todo o modo de vida de uma sociedade, referindo-se à forma como as pessoas e os grupos sociais produzem sua própria existência a parte das influências que recebem” (Forquin, 1993, p. 11).

Nestas afirmações fica claro que a cultura faz parte da escola e da sociedade como um princípio de desenvolvimento, as influências recebidas por uma pessoa, grupo ou equipe vão muito mais adiante do que se imagina, em geral quando na sociedade em que vive, passando às relacionadas às instituições em que trabalha, estuda ou frequenta, até as que se referem a sua vida privada e pessoal, vão incorporando as características cognitivas dos indivíduos na sua compreensão da realidade e a força da cultura na formação da mente.

Algumas escolas têm identidade bem definida, diferenciando-as de outras. Neste caso a figura da gestão pode até ter destaque mais não esgota o perfil da escola, pois a construção da sua história e cultura depende de toda a comunidade escolar. Segundo Candau (2003) a reflexão sobre o próprio desenvolvimento do pensamento cultural e pedagógico:

“A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados” (Candau, 2003, p. 160).

A autora afirma que para aceitar a íntima relação entre escola e cultura, se vemos suas associações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional cabem indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas.

A identidade da instituição escolar é construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental de transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Segundo Sacristán:

“(…) História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores. A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o

decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional” (Sacristán, 2001, p. 21).

Este pressuposto sustenta a ideia de que cultura está relacionada diretamente à vivência na escola no desenvolvimento cognitivo pessoal e grupal da comunidade onde esta inserida e caracteriza-se ao universo das relações entre as culturas e a vivência escolar, atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absoluta em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais que teima em trabalhar com métodos do passado em plena contemporaneidade:

“Em vez de preservar uma tradição mono cultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”. (Moreira & Candau, 2003, p.161)

Em consonância Moreira e Candau confrontam as ideias onde abre espaço discutir a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas construindo o grande desafio de trabalhar com as diferenças, outra questão paradigmática que a escola enfrenta é a discriminação, são muitos os relatos que demonstram que a escola é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. No entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade que apresenta com o termo bem comum, como afirma Moreira (2003):

“Aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira”– e marcada por um caráter monocultural. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade. “Convém salientar que os elementos discriminadores afetam distintas dimensões: o projeto político pedagógico, o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de se lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.), os comportamentos não verbais (olhares, gestos etc.) e os jogos e as brincadeiras” (Moreira, 2003, p. 164).

Muitas vezes a escola lida com estes problemas sem perceber o grau de discriminação o discurso sobre o indivíduo do campo está intrinsecamente ligado à imagem de que o campo é o lugar do atraso da pobreza e do matuto, aumentando o preconceito sobre o aluno agricultor. Candau afirma que:

“A escola tem um papel muito sério, inescapável, que é um espaço privilegiado de encontro com o diferente. A escola tem de ter um papel muito claro e verdadeiramente democrático, e a escola se democratiza quando ela garante os direitos e cobra os deveres de cada um e faz com que todos os alunos dali se respeitem. E aí eu insisto na construção de um projeto pedagógico que seja da escola e seja da Secretaria também, um projeto claro, porque o projeto pedagógico ele pensa a escola, ele pensa no todo, na sociedade. Ela tem que ser uma instituição que tem o objetivo no futuro. Os (as) educadores (as) manifestaram estar conscientes de que se trata de um processo difícil, em muito momento desestabilizador, que suscita as mais variadas reações, que mexe com o imaginário coletivo” (Candau, 2003, p. 166).

Na visão da autora exige persistência, uma quebra com conceitos culturais excludentes. Percebe-se que recentemente o tema cultura escolar tem sido alvo, de vários debates e crescentemente atenção por parte das instituições.

Um novo modelo de dinâmica da cultura da escola esta sendo mencionadas entre as relações de reformas escolares, nas inovações pedagógicas, autonomias na liberdade de propor seus projetos e propostas do desenvolvimento curricular que quebre com as formas de ser, o *status quo* e se volte para uma visão mais emancipadora da educação.

Seibert (1997) apresenta um parecer onde a cultura escolar tem variedades de implicações na prática cotidiana:

“Parece que a expressão cultura escolar tende a ser um conceito unificador que relaciona diversas áreas específicas onde às escolas operam. A cultura escolar não é só um conceito teórico, mas tem também implicações práticas. Alguns autores enfatizam o fato de esta noção ter associações positivas que, muitas vezes, são portadoras de esperança em função das dificuldades enfrentadas diariamente na escola” (Seibert, 1997, p. 11).

O que Seibert expõem sobre a cultura escolar demonstra uma relação direta com a prática vivenciada no cotidiano da escola, como os problemas e a organização. Luck (2009) apresenta a escola como uma organização que depende de contribuições de parceiros:

“Uma escola é uma organização social construída pelas interações das pessoas que dela fazem parte, orientadas pelos seus valores, crenças, mitos e rituais. Uma escola, em seu sentido pleno e em sua essência, é uma realidade construída socialmente, pela representação que dela fazem seus membros” (Luck, 2009, p. 116).

A autora descreve o tema cultura de escola como sendo um paradoxo da prática de organização que com sua realidade pode vir acontecer o sucesso ou fracasso no ambiente escolar, orientado por valores, crenças, rituais, percepções, comportamentos e atitudes em consonância com os fundamentos e objetivos legais e conceituais da educação e elevadas aspirações da sociedade. Sempre construindo inventário e avalia a cultura organizacional existente na escola, identificando suas fortalezas e desafios em relação à compatibilidade com as condições necessárias à aprendizagem e formação do sujeito aprendente. Luck coloca ainda que uma escola é positivamente o lugar institucionalizado de pensar da comunidade escolar, fazendo-o convergir em torno do ideário educacional formulado para orientar a ação educacional:

“Uma escola é uma organização social viva, determinada por seu modo de ser e de fazer dinamicamente orientado pelas crenças e orientações mentais de quem faz parte de seu ambiente, muito mais do que por regras e relações definidas formalmente. Esses valores, crenças, mitos e rituais existentes na escola determinam, pois, seu modo de ser e de fazer, isto é, a cultura organizacional da escola. Portanto, a escola não corresponde ao seu prédio e suas condições físicas e materiais, nem ao conjunto das pessoas que nela trabalham, e sim ao “caldo cultural” promovido pelo modo de ser e de fazer na interação dessas pessoas” (Luck, 2000, p. 446).

Com este pensamento a autora esclarece que em decorrência desse processo sociocultural, não existe uma escola igual à outra. Cada uma tem uma personalidade diferente, embora possa todas basear-se, em seu discurso formal, pelos mesmos fundamentos da educação e sejam norteadas por legislação comum.

Quando analisada as forças de poder existentes na escola, os valores que as orientam seu papel e age fazendo-as convergir para os valores educacionais e as práticas cotidianas da escola, de modo que estas os traduzam e expressem, mediante a maior convergência possível que afeta sobremodo o seu desempenho e os seus resultados na formação e aprendizagem dos alunos.

Cada escola tem sua própria história e suas características peculiares, ao constituir-se em um espaço cultural que ressignifica as políticas educacionais e estabelecer o colorido e as características pelas quais estas se expressam, isto é, essas políticas assumem as características que lhe forem dadas pelas escolas.

Toda instituição tem sua cultura organizacional que se refere, às práticas regulares e habituais própria, à sua personalidade coletivamente construída e posta, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre ela como um todo; sobre o papel que ela como escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e

coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecido: “quando falamos em cultura organizacional, estamos nos referindo tipicamente ao padrão de desenvolvimento refletido no sistema de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais do dia-a-dia de uma organização”. (Morgan, apud. Luck, 2000.p.116.)

O que Morgan e Luck nos mostra sobre a cultura organizacional é um conjunto de hábitos e crenças estabelecidos por valores, atitudes e expectativas compartilhados por todos os membros da organização, o valor da equipe pedagógica no cotidiano da escola é de suma importância para o sucesso da mesma, também se refere ao sistema de significados compartilhados por todos os membros e que distingue uma organização das demais. Constitui o modo institucionalizado de pensar e agir que existe em uma organização, de qualquer instituição onde envolve um conjunto de elementos aprendidos coletivamente na prática escolar. Segundo Luck a cultura de organização escolar parte de:

“A cultura organizacional é aprendida e formada coletivamente, a partir das experiências nas quais um grupo se envolve, na medida da influência de uma liderança, seja formal ou informal, seja intencional ou espontânea. A liderança orientadora do modo de ser e de fazer pode ocorrer de maneira espontânea e em nome de valores pessoais, (resultando em condições muito comumente desfavoráveis aos objetivos educacionais, desde que os valores pessoais não estejam afinados com os educacionais), ou organizada em nome de valores sociais e institucionais, mediante liderança efetiva como esse enfoque” (Luck, 2009, p.117).

Como afirma a autora a cultura de organização escolar é aprendida no cotidiano da equipe ou comunidade de cada escola com suas experiências vividas entre seus pares, porém a liderança tem um papel muito significativo para a construção da cultura de sucesso ou de fracasso, pois quando há uma liderança que constitui um exercício harmônico na organização escola, todos os atores se tornam conscientes de seu enraizamento cultura, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimento culturais, bem como são capazes de reconhecer seu lugar neste espaço respeitando e reconhecendo que a cultura abre as portas da escola para a diversidade do conhecimento.

CAPÍTULO II.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E ESCOLA DO CAMPO

2.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA E ESCOLA DO CAMPO

Para iniciar esta reflexão tentaremos conceituar a ação direta da Educação do Campo e suas práticas pedagógicas em relação legislação. A educação do campo é toda ação educativa desenvolvida junto a suas populações e fundamentam-se nas práticas sociais constitutivas os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida (Art. 2º da Resolução 01 – CNE 03/04/2002 – Diretrizes Operacionais para Educação do Campo) “É toda ação educativa fundamentada nos conhecimentos, habilidades, valores, modo de ser e de produzir da população”.

Nesse sentido Kolling, (2002, apud Reis, 2004, p. 63), ressalta que esta educação deve ser “voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo atendendo as suas diferenças históricas e culturais para vivam com dignidade”.

A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação.

Um dos pontos fundamentais para o processo evolutivo da educação do Campo são os marcos regulatórios da Educação do campo: como a Lei Nº 9393/1996 (Art. 28) Disposições Gerais Parecer CNE/CEB - Nº 36/2001Resolução CNE/CEB - nº 1/2002-Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo Resolução CNE CEB - Nº 2/2008-Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo Parecer CNE/CEB-11/11/2009, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Resolução CNE/CEB - Nº 5/12/2009-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo – Agenda Nacional de Debates, para a educação do campo – CNE / 2001 A educação do campo, tratada como educação rural, na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. (...) Campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e as realizações da sociedade humana.

Assim a educação do campo segundo o CNE 2008, “compreende a Educação Básica em suas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o ensino médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida, agricultores familiares, extrativistas pescadores artesanais ribeirinhos assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

Compreendemos que a escola e a comunidade são espaços de cultura e de produção de conhecimento para transformação da realidade. O papel da escola não é só de repassar o código escrito, ensinar a ler e a contar. É, sobretudo, de construir valores e conhecimentos, desenvolver habilidades e preparar as pessoas para a vida e para o mundo, o professor em suas práticas pedagógicas deve desenvolver ações que venha propulsionar uma educação de boa qualidade aos sujeitos do campo, a escola devem sempre ter um projeto de vida, de futuro, e de evolução dos sujeitos para sua permanência em sua comunidade, para que o/a professor/a possa orientar-se no trabalho a desenvolver na sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento sustentável deste indivíduo.

Segundo Tardif essa prática deve ser vista como:

“Um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam a profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra. A experiência provoca assim um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquirido antes ou fora da prática profissional ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes retraduzidos e submetidos ao processo de avaliação constituído pela prática cotidiana” (Tardif, 2002, p. 53).

Nesta visão, concordamos que através da dinâmica vivenciada em sala de aula os docentes podem criar novas práticas coerentes com os princípios de valorização da identidade dos sujeitos dentro de seu contexto social, considerando os ritmos de aprendizagem.

Vivemos, em termos de educação do campo, um momento privilegiado. Segundo Arroyo (2011, p.09), de fato, vindo de estudos e muitas lutas dos movimentos sociais e política “hoje documentos oficiais que reconhecem a necessidade de uma educação do campo para o sujeito do campo com características específicas.” Zabala (1998) aponta para as múltiplas experiências existentes e já sistematizadas que mostram que é plenamente possível dar à educação um enfoque de serviço ao desenvolvimento cidadão, aliado à dimensão de respeito à realidade do homem do campo, sua cultura e vida, como pontos de partida da

construção do conhecimento e da utilização do mesmo para modificar a realidade para melhor:

“Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência, o conhecimento das variáveis que intervém na prática e a experiência para dominá-la” (Zabala, 1998, p. 13).

Assim Zabala, aponta que essas experiências demonstram a sede de saber e a grande vontade de aprender e o compromisso dos professores e professoras do campo que, mesmo mal pagos e desrespeitados profissionalmente, estão prontos e abertos a caminhar por novas estradas que apresentem melhores perspectivas para seus alunos.

Nessa mesma linha, Candau e Lelis (2005), ressaltam a relação teoria/prática:

“Na questão da relação teoria-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual, trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática”. (Candau & Lelis, 2005, p. 17)

Assim podemos relacionar a teoria e a prática gerando dois modelos de prática do professor, que não podemos dissociar uma da outra e sim unificá-las, embora o último resguarde as diferenças entre elas. Para melhor compreensão destas práticas, Veiga (1989), aponta que a prática pedagógica apresenta-se como:

“Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso deve como educadores a busca de condições necessárias à realização” (Veiga, 1989, p. 16).

Conclui ainda que a teoria e Prática do professor transmissor-reprodutora e a prática problematizadora /transformadora os autores: Freire (1987) e Veiga (1994) explica a relação entre teoria e prática e foca a importância deste elo na formação dos professores, para embutir o ceno de crítico de interação, ou dissociação entre estes dois campos que os professores adotarão inconsciente, ou não, uma concepção de educação, seja ela transmissora e reprodutora, ou problematizadora e transformadora. Como lembra Freie (1987). A prática do professor é sustentada teoricamente por uma concepção “bancária” ou uma concepção problematizadora de educação:

“A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo como uma orquestra onde todos os instrumentos são responsáveis pela melodia”(Freie, 1987, p. 29).

Quando reportamos este assunto para a educação do campo, nos deparamos com várias complicações na relação da teoria e a prática, por que esta educação se for voltada para a prática da cidade não reconhece o sujeito do campo com as suas especificidades, distanciando a compreensão do individuo no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Zabala “o processo de ensino e de aprendizagem tem a finalidade de sempre atender as necessidades sentidas pelos sujeitos, para que esses autores conseguissem desenvolver suas práticas” (Zabala, 1998, p. 13) e essas práticas fosse tão bem desenvolvida que se tornassem experiências, habilidades, capacidade, que o aprendente chegasse ao nível de usar o acumula de conhecimento, a ponto de utilizar em sua sustentabilidade A finalidade do ensino e da aprendizagem ou da educação era então ensinar a viver, a atender as necessidades da vida:

“Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.” (Zabala, 1998, p. 15).

Podemos concluir com a figura de uma ciranda. As necessidades são das pessoas, da vida, dos grupos humanos, dos homens, das mulheres, dos jovens, das crianças. Pessoa, família, instituição, nação, estado, país tem necessidades a serem atendidas, essas necessidades na medida em que forem atendidas tornam-se práticas e as práticas tornam-se experiências, e essas experiências tornam saberes acumulados, construído historicamente, para serem ensinadas e reconstruídas subjetivamente, pelas novas pessoas, novas instituições, novos grupos humanos, novas gerações:

“Do que se disse é possível depreender que, se a finalidade última é a intervenção na realidade, esta deve ser o verdadeiro objeto de estudo para os alunos. A realidade complexa, seu conhecimento e a atuação nela devem ser o conteúdo fundamental do ensino se a realidade é o objeto de estudo da escola, e não as disciplinas.” (Zabala, 1999. p. 59).

O autor está ressaltando que no campo da formação de professores, da educação do campo sobre processos de escolarização de crianças, jovens e adultos, bem como sobre práticas educativas trazem elementos para discussões sobre identidade e formação do individuo como sujeito de direito em seu espaço de vivência.

Na visão de Sacristán “a prática educativa não se reduz na ação do professor, nem ao domínio metodológico do espaço escolar, isto porque para o autor a atividade dos professores não se limita apenas à prática pedagógica visível” (Sacristán, 1999, p. 76). No entender deste autor, por não ter elementos visíveis oficiais, comuns às pessoas às escolas e universidades

nem percebem que existem, pensam que educação é só a escolar, a que se processa reconhecida pelo Estado, a que aprova ou desaprova, a que entregam diploma ou não, a que forma os pedagogos, que vão cuidar dos currículos, do sistema, de avaliação. Enfim, existe outro sistema de educação com lógica com currículo flexivo que atende as peculiaridades dos indivíduos:

“(…) a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se tratasse de uma aplicação tecnológica”. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece. [...] A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento” (Sacristán, 1999, p. 76-77).

Baseado nesse argumento pode compreender que não existe prática educativa totalmente original, o que existe na verdade é a junção de muitas outras práticas que de acordo com as necessidades e interesses vão se construindo ao longo do processo, de forma dialética. Sacristán (1999, p.31) ainda complementa afirmando que na educação, não “existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos”, individualmente ou em grupo de opções etimológica acerca do conhecimento que se transmite. A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação, o cotidiano aparece como aspecto fundamental a esta prática que precisa ser certada e coerente com as reais necessidades do sujeito em seu contexto, para isso é preciso pensar certo esta prática. Nas palavras de Freire:

“Toda prática pedagógica tem uma intencionalidade e está fundamentada em uma perspectiva teórica, filosófica e política, e a forma como a educação é pensada com quem e para quem, pode dizer da relação com um projeto emancipatório e democrático ou não” (Freire, 1997, p. 41).

O que o autor descreve leva a pensar nas práticas educativas como resultantes de uma forma de pensar, agir e reconstruir a realidade guardada no interior da nossa história enquanto sujeitos fazedores de uma prática crítica reflexiva, pedagógica e social. Assim a tendência de cada educador revelada em sua prática é específica dessa ou daquela contribuição histórica que viveu e a qual defende consciente ou inconsciente do cunho filosófico, político, pedagógico e ideológico refletida na ação pedagógica que acontece em qualquer relação, sejam na associação, sindicato, escola, família, trabalho.

Segundo o pensamento freireano, existem duas práticas educativas que refletem as relações sociais entre duas classes, as quais ele associa à duas concepções de educação. A primeira é a educação bancária referente à classe dominante falada anteriormente e, a segunda, a educação libertadora relativa à classe dominada. Essas concepções expressam duas

importantes categorias do pensamento freireano as quais caracterizamos a partir da fala do próprio autor e uma terceira categoria que ajuda a estabelecer a diferença entre as duas já citadas, é a categoria diálogo.

Assim, “na construção de uma educação básica do campo: reconhecer que os processos educativos, ou melhor, que a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo”. Caldart (2004, p.77) a necessidade de superação da visão homogeneizadora e depreciativa da educação do campo e avançar para uma visão positiva. Considerar as raízes culturais do campo e trabalha-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático.

É preciso considerar a dinâmica do campo que se expressa através do movimento social enquanto essencial aos processos educativos dentro e fora da escola. É isso que os movimentos sociais por uma educação básica do campo têm buscado. No sentido de ampliar e ao mesmo tempo especificar a discussão, presente na prática pedagógica evidencia e analisa aspectos da dinâmica dos educadores e educadoras no processo de ensino no campo, entendendo-as como Freire “uma dimensão necessária da prática social, como prática produtiva, a cultural, a religiosa etc.” (Freire, 2005, p. 65-66). que vai de encontro com os aspectos da identidade sociocultural dos sujeitos aprendentes do campo.

2.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DO CAMPO: REFLEXOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

A construção do conhecimento contribui na formação de um bom profissional, assim o sistema educativo deve responder a necessidade que tem os sujeitos de direito no acesso ao mundo do trabalho nas melhores condições possíveis, o que implica que a educação profissional garanta a adaptação às demandas profissionais, apoiando a formação de professores em suas respectivas modalidades. Cabe destacar que um profissional da educação deve ser capacitado para entender sua realidade e, se necessário alterá-la, não apenas em função de si mesmo, mas em função de todos os envolvidos naquele contexto, é nessa perspectiva que se norteia a discussão do presente trabalho.

Historicamente, a formação de professores enfrenta um grande dilema entre os modelos padronizados que, durante um longo tempo foram se cristalizando pela academia,

quanto entre os modelos práticas, baseados nos chamados conhecimentos fundamentais que reduzem a formação a um conjunto de métodos e conhecimentos repetitivos e ultrapassados, onde teimam em ensinar para o futuro com práticas arcaicas do passado. Necessita-se de uma reflexão sobre as ações utilizadas na formação dos professores para que não reproduzam as velhas práticas que reforçam velhos modelos de formação, que só distancia os sujeitos da sua realidade. Nesta perspectiva, Pimenta (1996, p. 74), chama atenção para a relevância da formação continuada suprimindo as falhas da formação inicial: “No que se refere à formação continuada, a prática mais frequente tem sido a de realizar curso de suplência e ou atualização de conteúdos de ensino, estes programas têm se mostrados pouco eficiente para a prática do docente” (Pimenta, 1996, p. 74).

O que podemos destacar neste processo de “modelos padronizados” e dos chamados conhecimentos fundamentais que regula a formação de professores, esta distanciando da real situação escolar e dos docentes que nela atua. Fazendo uma relação do que temos hoje e o que precisamos ter para que os docentes possam desenvolver seu trabalho da melhor forma. Para tanto Nóvoa (1991) propõe ao professor uma formação ligada aos compromissos bem mais amplos:

“Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam na educação das crianças numa nova sociedade professores que participem de um sistema que os valoriza e lhe fornece os recursos e os apoios necessários a sua formação e desenvolvimento, professores que não apenas técnicos, mas também criadores” (Nóvoa, 1991, p.39).

A situação em questão expressa parte do que deve ser refletida para implantação na formação de professores. Nóvoa (1991). Propõe ações concretas para tentar rever vários vícios da evolução que a formação de professore deve submete-se para chegar ou se aproximar da realidade que as escolas vem enfrentado.

Em seus estudos, ele afirma que estamos vivendo um período de grandes debates sobre a formação e profissão de professores, questões que nos desafio a querer a aprender muito mais: “(...) a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo a formação inicial, a indução e a formação continuada” (Nóvoa, 1991, p.309).

Quando a lei de diretrizes da educação LDB lei Nº 9394/96, defende que a escola é autônoma na elaboração e efetivação de seu projeto político pedagógico, e capaz de elaborar, por exemplo, um plano de formação continuada para os profissionais da educação que nela atuam, solicitando para tal tarefa a colaboração das universidades, das secretarias de educação

e dos profissionais da própria escola. Ela deixa claro que a esta tipologia de formação está ligada ao que Veiga (1996), afirma:

“A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera repetidora de programas de treinamento, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais” (Veiga, 1996, p.50).

O que podemos concluir da fala de Veiga é a relação da formação do professor com a escola que ele atua, essa relação deve ser pautada no conhecimento da realidade da comunidade escolar e seu entorno. Neste sentido Nóvoa defende que as “propostas de desenvolvimento profissional devem prever mudanças na organização e funcionamento das escolas” (Nóvoa, 1995, p.28). Coloca a escola como um espaço intermediário entre as decisões do microsistema da sociedade e do microsistema da sala de aula. Afirma ainda que através dos projetos de escola é possível apreender e construir os novos contornos de uma territorialidade própria:

“Para a formação dos professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas complementares, a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (Nóvoa, 1995, p.29).

Com esta afirmação fica claro que o caminho para o sucesso do processo de formação docente está integrado ao dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (Nóvoa, 1995).

Nesta linha de estudo sobre a reflexão e a prática pedagógica, Candau (1996), mostra que tornar a escola como *locus* da formação continuada, não se dá de forma espontânea, pois não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo:

“Uma prática repetidora, mecânica, não favorece esse processo, para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, [...] uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar” (Candau, 1996, p. 144).

O educador para atuar com o processo de ensino aprendizagem com a realidade do campo precisa ter conhecimentos voltados para este público, como explica Gadotti. “Ter visão de descobertas de pesquisa, ação e o principal ter conhecimento de prática pedagógica

diretamente relacionada com o público de sua ação” (Gadotti, 2011, p. 41). O autor é enfático acerca desse conhecimento e ao papel da formação contínua para a aquisição desses saberes:

“Acredito que a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teóricas, e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas” (Gadotti, 2011, p. 41).

Mas se o campo e seus sujeitos, os trabalhadores rurais não são prioridades no desenvolvimento das políticas públicas, como e porque discutir a formação dos professores? A nosso ver, Este tema se transforma em rico potencial de análise especialmente quando há uma luta por políticas públicas de educação que vem se fortalecendo desde 1997. Nesta linha Lacki (2005, p. 5) sintetiza: “O campo necessita de um projeto educacional diferenciado, bem como de profissionais que atuem concretamente nessa realidade” (Lacki, 2005, p. 5).

“A escola, além de alfabetizar e transmitir conhecimentos gerais, deve possibilitar ao educando a compreensão do meio em que vive, capacitando-o para descobrir formas apropriadas para conviver com a seca. As escolas devem adotar uma pedagogia popular e currículos em consonância com a realidade do semiárido com ênfase para o resgate e valorização da sabedoria popular” (Lacki, 2005, p. 4).

Neste caso Lacki fala do desenvolvimento do campo partindo do desempenho de cada sujeito que vive nele, assim a escola precisa de proposta de formação que articule princípios filosóficos, epistemológicos e políticos em prol de uma educação comprometida com os anseios populares. Nesse aspecto, uma proposta de formação de professores deve expressar os seus compromissos sociais, contribuindo para a superação de um contexto injusto e excludente.

A formação do professor deve estar centralizada na escola e suas realidades e sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, mas desenvolvendo um paralelo com a comunidade escolar e ter como base o diálogo para a redefinição de sua função no papel da definição do sistema de ensino e a construção continuada do projeto político pedagógico da instituição onde atua. Com esta formação específica segundo o autor, o docente sairá do desconforto da insegurança [pela ausência de saberes específicos] de trabalhar com a realidade camponesa.

Nestas formações contínuas, alguns veem a necessidade de ser analisado o conceito de rural e de campo, assim como trata uma fronteira entre os dois termos. Martins discorre que:

“A distinção com a “educação rural”, o apreço pela apresentação gramatical da expressão educação DO campo contrapõe-se à educação NO campo, por entender que mais que uma prática educativa realizada na zona urbana, é uma prática educativa que se constrói a partir do local. Frisar que a educação é DO campo é acentuar a reconstrução social desse espaço pelos seus sujeitos, fato que antecede a prática educativa formal” (Martins, 2008, p. 08).

Sabe-se que existe uma significativa diferença entre educação “*no campo*” e “*do campo*”, como Arroyo, Caldart e Molina (2008, p.149) explicitam claramente em suas contribuições quanto à diferenciação desses termos, ajudando assim, a eliminar algumas dúvidas que os envolve:

“O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Arroyo; Caldart; Molina, 2008, p. 149/150).

Nem toda oferta da educação no campo significa que ela seja do campo, para que ela seja considerada como tal, faz-se necessário que a mesma contenha a participação daqueles que vivem no campo, que sua cultura seja apreciada na escola, que suas necessidades sociais, tanto individuais quanto coletivas não sejam ignoradas por aqueles que fazem a educação no campo, e que a escola tenha a participação efetiva da comunidade local. Sobre essa educação, Arroyo, Caldart e Molina (2008) afirmam que:

“A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade” (Caldart & Molina, 2008, p. 124).

Dialogando ainda sobre os entendimentos de Arroyo; Caldart; Molina (2008, p.72) a respeito do conceito de Educação do Campo, Munarim (2010, p.12) diz que ela deve ocorrer preferencialmente no campo, porque, o povo tem o direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos deslocamentos para escolas situadas nos espaços urbanos. Num país extenso por natureza como o nosso, não são poucos os municípios que possuem grandes extensões territoriais, isso implica dizer que nesses casos, existem áreas rurais muito distantes das sedes desses municípios. O acesso ao conhecimento por meio dos cursos superiores; a discussão sobre ciência, universidade e educação profissional no campo; os debates sobre políticas públicas de formação também são focos temáticos de muita relevância neste discurso.

Os trabalhos cujo foco está na relação entre os movimentos sociais e a educação têm se desenvolvido a partir de uma abordagem histórica de resgate das lutas do campo, das propostas educacionais do século XX e XXI, e das proposições dos movimentos sociais. Se observarmos os dados do INEP (2002), identificaremos quais as prioridades das políticas públicas estatais para a formação de professores. Apenas 42,4% dos docentes que estão ministrando aulas nos anos finais do ensino fundamental no campo possuem o ensino superior completo, contra os 79,1% da zona urbana (MEC/ INEP, 2002). Além das questões de acesso dos professores aos cursos superiores, há uma questão que tem sido recorrente nos estudos: a qualidade da formação dos profissionais da educação para atuar nas escolas da rede de educação básica.

No campo a situação não é diferente, principalmente, se levarmos em consideração que os docentes necessitam compreender uma realidade complexa que está passando por transformações profundas e sendo desqualificada e descaracterizada pelos projetos econômicos propostos pelo sistema governamental da política do agronegócio que fortalece os empresários.

Ainda são muitas as lacunas no desenrolar destas demandas, a formação dos profissionais que estão atuando com esta clientela, não se reconhece como sujeito participante do conhecimento informal, ou seja, do conhecimento empírico dos sujeitos. Freire citado por Miguel Arroyo (1999) trabalhava bem a questão do educador do campo:

“Todos nós temos que ser aprendizes. O bom professor é aquele que aprende a cada dia”. Como construir a própria escola democraticamente? Como não controlar a escola de cima para baixo? “Todas essas qualidades são fundamentais na formação de professores”. “Se vocês forem fiéis aos valores do campo, vocês estarão prontos para serem educadores do campo” (Arroyo, 1999, p 23).

Para Arroyo a educação do campo necessita de muito mais do que métodos e técnicas de ensino, precisa de profissionais que estejam comprometidos politicamente com as questões relativas ao meio rural e compete às universidades oportunizarem momentos de reflexão e construção de projetos diferenciados. Do contrário, estaremos favorecendo o desenvolvimento de práticas que não favorecem a melhoria das condições de vida da população do campo, mas simplesmente contribuindo para manutenção do sistema de dependências e desigualdade social. Esta afirmação caminha para a reflexão do projeto de vida de cada indivíduo do campo que a muito tempo foi desvalorizado, desconsiderado os seus saberes. Gadotti aponta para o educador a necessidade de ser reflexivos:

“A reflexão na prática do professor pode ser considerada como redundância. Para o educador, não basta ser reflexivo. É preciso que ele dê sentido á reflexão. A reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana” (Gadotti, 2011, p.50).

Na abordagem do autor percebemos que a reflexão do educador deve ser sempre crítica, o professor não pode ser reduzido a isto ou aquilo, o seu saber profissional, experiências realizadas, reflexões, pesquisas e intervenções é quem constrói práxis e só assim é que fazer educativo do professor pode ser relevante, para compreender que a carência da população do campo reside na falta de meios adequados para o desenvolvimento de suas potencialidades, e de tecnologias apropriadas de utilização dos recursos naturais, os quais contribuiriam para melhoria das condições de permanência em seu local de origem, fazendo prosperar a economia e a cultura através da possibilidade de uma vida digna. Nesse sentido, Paulo Freire:

“A raiz da educação está em o homem poder refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade porque é um ser que, na busca constante de ser mais e de como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca” (Freire, 1983, p. 45).

Nessa perspectiva de busca da perfeição, a educação é uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser sujeito dela. Por isso, ninguém educa ninguém. A prática pedagógica do educador brasileiro assenta-se na ideia de que aprender a ler é, simultaneamente, aprender a ler o mundo e, conseqüentemente, vislumbrar o descobrimento da diferença. Neste sentido, o processo educativo aí desenvolvido poderá auxiliar a população nesta direção, ficando coerente com as peculiaridades da região onde se insere.

Como diz Paulo Freire “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1997, p.43). Essa reflexão crítica não se limita ao seu cotidiano na sala de aula, pois, a vivência dos docentes é a reflexão entre os pares que ultrapassam os muros das instituições, criando elos entre a realidade escolar e a realidade da sociedade. Como afirma Imbernón:

“Quando os professores aprendem junto, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A parte daqui os problemas importância das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos” (Imbernón, 2000, p. 78).

O autor aponta, para um eixo de muita importância que é o projeto pedagógico e as discussões sobre as diretrizes da educação do campo vem tomando formas e ocupando espaço

nos fóruns porem pouco é feito para melhoria da qualidade do ensino, toda realidade está submetida à possibilidade de nova intervenção. A história da luta pela justiça rural educacional neste país revela a superação da posição inicial da adaptação e adequação, inclusive como uma forma de desafios para razões das luta dos movimentos presente no mundo, onde o educador contribui para que se vá além dessa passividade, Para efeito desta reflexão, o foco prioritário são as ações do Estado brasileiro no que concerne à Educação do Campo.

Portanto, para melhor compreender estas questões, analisaremos o processo de formação superior de professores para atuar na realidade do campo:

“[...] Apresenta as dificuldades enfrentadas pelas pessoas residentes no meio rural para o acesso e permanência em unidades de ensino mesmo com o avanço das políticas publica que facilitam a permanência dos estudantes nas instituições de ensino em pelo menos no ensino médio e a segurar a qualidade deste ensino” (Silva, 2003, p. 28).

Os aspectos abordados pela autora envolvem desde problemas de infraestrutura até o desrespeito às especificidades da cultura local, sendo apontado como reflexo de uma política de descaso por parte das esferas governamentais que tem um olhar de descaso com as peculiaridades do meio rural. Nas palavras da autora:

“(...) a escola no campo surge tardia e descontínua até as primeiras décadas do século XX. Era destinada a uma minoria privilegiada. Embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação rural não é sequer mencionada nos textos constitucionais de 1825 e 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e de matrizes políticas culturais centradas no trabalho escravo, no latifúndio e nas ideias educacionais europeias” (Silva, 2003, p. 29-30).

Além do que Silva denuncia, outros autores falando em linhas gerais sobre a importância do novo paradigma da educação frente à educação oferecida aos sujeitos do campo deferentes como um olhar fechado em série igual para todos. A formação dos educadores deve esta diretamente ligada ao enfoque de sua função relacionado com suas perspectivas e concepções da sua prática. Moura (2003) descreve que:

“O papel da escola é somente transmiti conhecimento, Quando as pessoas pensam assim, então esquece que, além de conhecimento, a escola ensina valores. E os valores costumam incorpora-se no nível do inconsciente, do subconsciente das pessoas e, daí passa a determinar o comportamento, a maneira de agir, e de pensar, e de viver em sua cultura” (Moura, 2003, p.51).

O autor aborda a visão fechada do conhecimento escolar, que tem levado à secundarização e ignorância da dinâmica social, econômica, política e cultural mais ampla, com suas complexidades e tensões.

Segundo Moura hoje “a educação oferecida ao homem do campo não consegue identificar os sujeitos do campo que tem seus valores, suas culturas onde a escola desconhece oprimindo ainda mais estes sujeitos” (Moura, 2004, p. 41). Paulo Freire aponta para “a formação dos professores para trabalhar com o público do campo deve seguir uma dinâmica de conhecimento voltado a esses saberes para formar para a libertação e não para opressão” (Freire, 2005, p. 64).

Assim um elemento que aparece como fator de análise desse processo formativo é que não foram e nem são formais, ou seja, não fazem parte do sistema formal de ensino, das escolas, das instituições públicas, não são coordenados, nem regidos pelo estado. E não tem seriação progressão, avaliação de conhecimento com provas. Não tem professores nomeados, não tem um calendário oficial para toda regional, não tem um currículo predeterminado, nem formatura, para atuar como educador que reconheça a realidade do sujeito do campo tornando professores alienados:

“Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência dos educando vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (Freire, 2005.p. 65).

Assim é que a educação do campo é vista pela conjuntura educacional do país como, um ser estático que não evolui e que não pensa e não tem historia e nem filosofia social. Só no início de 2001, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, iniciou discussão sobre a pertinência da elaboração de diretrizes operacionais do campo. Que ate então ainda esta no papel fragmentando as questões das políticas publicas para a Educação do Campo e os ideais da formação de professores. Baptista, (2003) reafirma que:

“A maioria das crianças do meio rural que, hoje, são vítimas de uma escola/educação que os desvaloriza, desenraiza de sua realidade e não contribui para o desenvolvimento sustentável do município/pai onde vivem. Chegou a hora de agir com mais coragem e segurança, apoiados numa lei que precisa ser vivida e na escola” (Baptista, 2003, p.65).

Acreditamos que no fator que se encontra, a educação do campo é tratada com pouco entusiasmo e não é dado o que é de direito nem mesmo a participar e dialogar com os sujeitos, conhecer as suas especificidades e produzir conhecimentos para a transformação social começa na formação dos docentes que fica muito a desejar, não prepara o educador para a realidade do campo. Zabala (1998) faz uma abordagem direta sobre a situação dos “livros didáticos que são vinculadores de mensagens, que atuam como transmissores de determinadas visões da sociedade, da historia e da cultura que não levam em conta os sujeitos do campo

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

com suas particularidades sua cultura e sua filosofia de vida”, essa visão fica claro que os livros didáticos não respeitam as expressividades do sujeito do campo, não trata das vivências desta clientela, ainda em Zabala:

“A maioria dos livros didáticos, devido a sua estrutura, trata os conteúdos de forma unidirecional, não oferece ideias diversas à margem da linha estabelecida. Estes livros transmitem um saber que costuma se alimentar de estereótipos culturais” (Zabala, 1996, p.174).

Assim como o autor critica os livros didáticos de forma geral, mais forte é a situação da Educação do campo que raramente é trazido alguma semelhança com a realidade vivida no local onde o sujeito não se reconhece em nada do que estar estudando tornando a escola fora do contexto de sua vida sendo assim não há interesses perspectivas para continuar sua carreira acadêmica contribuindo cada vez mais para o índice de evasão e reprovação escolar.

CAPÍTULO III.

CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO

3.1. CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO

A palavra currículo, de origem latina significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma o sentido, pessoa ou grupo de pessoas. O currículo educacional representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Currículo indica processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra recomenda. Currículo é o ambiente do conhecimento, assim como, o espaço de contestação das relações sociais e humanas e também o lugar da gestão, da cooperação e participação. O currículo deve ser entendido como componente central do procedimento da educação institucionalizada. Para Goodson (1996, p. 57) “o currículo é definido como um percurso a ser seguido, como conteúdo apresentado para estudo.” Os primeiros estudos no campo do currículo, foram influenciados pelo modelo tecnicista de natureza prescritiva, baseados nas categorias de controle e eficiência social.

Destaca-se neste sentido, a obra de Ralph Tyler (1949, p. 23), na qual mostra preocupação com o estabelecimento de objetivos educacionais e com a avaliação. O currículo era visto como uma atividade neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e controle do planejamento. O pensamento de Tyler influenciou nos estudos sobre currículo no Brasil, adotado como fundamento teórico na organização curricular do ensino na década de 70:

“O currículo aponta que a seleção cultural sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Neste sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações. Assim, entende-se que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social” (Ferreira, 2010, p.04).

Nas afirmações de Ferreira podemos refletir sobre como é apresentado o currículo da educação básica no Brasil onde busca nivelar todos os conhecimentos desrespeitando toda peculiaridade do sujeito aprendente do campo, o modelo da Educação do campo foi sempre equiparado com o desenvolvimento brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. Segundo Arroyo (2008):

“A escola brasileira, de 1500 anos até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever” (Arroyo, 2008, p.56).

Visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento, a visão de educação rural surge condicionada pelas matrizes culturais escravistas,

latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Mesmo encontrando-se iniciativas de educação rural ainda no século XIX, é a partir dos anos 30 do século XX que começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de "modernização do campo", patrocinado por organismos de "cooperação" norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural (Calazans, 1993, p. 31) As relações das políticas educacionais apontadas pela autora são culminadas com, "As políticas públicas para a escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando analisamos o analfabetismo no Brasil que, ainda em 1991," continuava a ser mais elevado na área rural do que na área urbana, em se tratando da conjuntura municipal este fato fortalece ainda mais a disparidade entre a educação oferecida aos sujeitos do campo com a urbana:

“Dessa historia chega às escolas, aos currículos e a nós profissionais do conhecimento, indagações para não reduzir os saberes sobre os trabalhos ao domínio de um elenco de habilidades e competências pragmáticas, mas ir além e garantir o direito a aprender a utilizar os instrumentos e tecnologias da produção para seu controle” (Ferrari, 1966, apud Arroyo, 2004, p. 32).

Baseado nesses argumentos pode compreenderas afirmações sobre quem procura aperfeiçoar as condições do ensino das escolas públicas ou de outros espaços pedagógicos, costuma ir atrás de livros, experiências, que ajudem a melhorar as aulas, os textos, o material didático, a didática para lidar com os alunos, as dinâmicas de grupo. Tudo o que se encontra ao alcance trazido pelas contribuições da sociologia, da psicologia, da antropologia, da genética, da biociência, da informática e ciências afins. Nada mais lógico e natural seguir esse caminho. Maura (2004, p. 47) “aponta que a escola ensinou ao sujeito do campo, durante décadas que para serem felizes, teriam de migrar para as cidades, teriam de abandonar a agricultura, que agricultura era o cabo da enxada,” concluiu que era um trabalho penoso que seus pais praticavam, porque não sabiam ler, então eles precisariam estudar para não terminar a vida como seus pais. A escola ensinou que ser do campo era coisa de matuto, “brocoió, pé-rapado, ignorante”, e que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava melhor, tinha vida melhor, pelo fato de viverem na cidade:

“Estimulou seus alunos e alunas a tirar os documentos para migrarem, para o pouco que aprenderam usar na cidade, a serviço da cidade, Quem duvida que a escola fez isso no campo? Quem duvida que em troca do código escrito que ela ensinou, roubou a identidade, deixou os alunos com vergonha de seus pais e de seu ambiente, baixou sua autoestima” (Moura, 2004, p. 35).

Na concepção do autor a escola foi fiel escudeiro em defender uma cultura, voltada para os caprichos elites, que pensavam assim, a partir desse entendimento e, tomando como referência a Educação do Campo, pode-se desvelar que nas Constituições Federais e Leis educacionais brasileiras houve, ao longo do tempo, a negação do direito à educação aos povos especificamente do campo ou que integram a zona rural, negação esta legitimada, institucionalizada e sancionada, exceção feita à Constituição Federal de 1988.

No caso da educação para os trabalhadores do campo, a legislação brasileira, até meados do final da década de 80 não contemplou os anseios dessa classe, quer seja se omitindo, quer seja legitimando sua responsabilidade a outrem. O Ministério da Educação e Cultura MEC, quando da aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, O discurso da relatora Edla de Araújo Lira Soares mostra essa realidade.

“No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque e abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (Brasil, 2002, p. 07).

Historicamente, aos trabalhadores do campo sempre foi dado um tratamento depreciativo e de menosprezo, como demonstra a criação do personagem Jeca Tatu – o caipira preguiçoso, do liberal Monteiro Lobato, naturalizando-se no imaginário do povo brasileiro os significados ideológicos e políticos dessa história, Fernandes, desconstruindo esse discurso, observa:

“O caipira preguiçoso (porque doente) metamorfoseia-se no rico fazendeiro cercado de múltiplas comodidades urbanas (como televisão de circuito fechado, meio de comunicação que não existia no Brasil quando a história foi escrita), graças à intervenção de dois agentes urbanos: o médico e os remédios de laboratório. Essa história, que expressa limpidamente os componentes ideológicos fundamentais da consciência urbana recente sobre o mundo rural, denuncia os vínculos reais entre o rural e o urbano” (Fernandes, 1999, p. 58).

Acrescentamos ainda que, em cada região do país, criou-se uma classificação arbitrária para o camponês como: caipira, caiçara nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste; tabaréu, caboclo, no Nordeste. Como nos coloca Martins:

“Referem-se aos que vivem lá longe, no campo, fora das povoações e das cidades e que, por isso, são também rústicos, atrasados ou, então, ingênuos, inacessíveis. Tem também o sentido de tolo, de tonto. Às vezes, querem dizer também “preguiçoso”, que não gosta do trabalho” (Martins, 1995, p. 22).

Nesse sentido até quem não frequentou a escola acreditava e reproduzia essa situação. A escola tem sido uma opção, uma escolha feita pela cultura dominante, que reservou esse papel para ela. A questão requer reflexão sobre os tão sonhados avanços que devem ser acompanhados por uma visão de novos educadores que tem a educação como missão de cidadania. Se a escola fosse exercer outro papel, o estudante não concordaria a família também não, da criança ao mais velho, a escola foi pensada, organizada, estruturada para passar essa lição bem passada e conseguiu passar. Fez um trabalho excelente, quem até mesmo quem não à frequentou, entendeu essa lição e reproduziu a mensagem de que a escola é sinônimo de sucesso urbano e que o sujeito do campo só será bem sucedido se ocorrer a migração para a cidade. Moura (2004, p.49) explica: “essa opção não é uma questão de didática, de formas e maneiras de ensinar e aprender, não é uma questão de gestão, de condições de ensino ou de salário de professor, ou de condição econômica das famílias”. É uma questão de filosofia e de ética, é uma escolha e decisão política. Se não reconhecermos essa realidade, corremos o risco de pensar que a Educação do Campo é recente, que ainda não existe, cabe agora às instâncias oficiais implantarem, definirem diretrizes, decretos, leis, destinarem recursos, formar pessoas entre outros:

“Algumas pessoas, com uma concepção de pessoa, de mundo, de sociedade escolheram o currículo, programaram os conteúdos, avaliaram as funções, colocaram nessas coisas a sua concepção, a sua visão de mundo, de modo tão perfeito, que quem ensinava ou aprendia, pensava que estava fazendo o melhor, o mais correto e o mais certo para os alunos e para a sociedade” (Moura, 2004, p. 54).

O que o autor aponta tem relação direta com a ação da escola que produz e reproduz um currículo voltado para os interesses da elite desconsiderando os sujeitos de direito. O currículo oculto, exatamente, por passar na escola como oculto, sem ser explícito para os professores e para os alunos e seus familiares. Sendo assim os educadores não reconhece o que estavam ensinando e os estudantes, sem saberem que estavam aprendendo. Esse currículo oculto é, sobretudo, formado por valores, é o que a escola ou os educadores, passa para os estudantes, sem explicitar e eles assimilam sem precisar estudar, fazer esforço, tirar nota nas provas. Para Silva (1995):

“Os estudos que analisam os efeitos do currículo para além da aquisição de conhecimentos formais voltam-se para a concepção de currículo oculto. Apontam que por meio do currículo oculto são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos na sociedade e que serve para reproduzir as desigualdades sociais. Currículo oculto são todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar” (Silva, 1995, p. 65).

A relevância deste conceito está na explicação que ele oferece para a compreensão de muitos aspectos que ocorrem no universo escolar no processo de formulação e desenvolvimento do currículo em suas vertentes estruturais na dinâmica do ensino aprendizagens, Assim a escola tem a função de orientar e facilitar a formação dos educadores no compromisso de auxiliar a construção de seu currículo oculto baseando-se nas concepções filosóficas científica e cognitivas.

Segundo Silva:

“O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações”. (Silva, 2001, p. 78).

Essa abordagem contemporânea do currículo oculto compreende outras competências para o professor como o autor descreve, Ele deve ter certo distanciamento da demanda aparente para promover uma escuta analítica que o leve a identificar os agentes, os valores e os conflitos nela envolvidos. Também está sob sua responsabilidade desencadear ações que ampliem o diálogo e a compreensão entre os protagonistas da comunidade, sem jamais negar a natureza dos conflitos. O exercício dessas competências só é possível quando o professor deixa a rotina de sua sala e se insere em outros espaços para procurar e explicitar os elementos do currículo oculto. As ações serão eficazes quando contribuírem para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, o que requer a interlocução com a equipe docente e o entendimento do sujeito como um ser histórico, crítico e social. Embora o professor não seja um especialista na didática essa é a especialidade que ele deve ser capaz de identificar se a ação docente está de acordo com os princípios que norteiam o projeto pedagógico da escola.

Os discursos e as práticas educativas propõem alternativas aos currículos existentes, Maclaren, (2000) chamam a atenção para a urgência de uma “Ressignificação da escola e do currículo como um espaço de reinvenção das narrativas que forjam as identidades homogêneas.” (Maclaren, 2000, p. 52). Nesse contexto, reconhecemos a relevância do debate sobre as novas formas de inclusão de sujeitos aprendentes do campo em suas especificidades e diferenças dos sujeitos da cidade.

Martins Lima, por outro lado, aponta que “os currículos oficiais dos cursos de licenciatura não têm destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e práticas sociais oriundas do meio rural.” (Martins & Lima, 2001, p. 56.) São currículos que privilegiam os conteúdos específicos, ricos na sua especificidade, mas poucos sensíveis ao atendimento das

reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como incapazes de pensar e de agir. Esta crítica introduz uma questão de pesquisa que está presente na proposta curricular do curso de formação de professores do campo, a exemplo da Licenciatura em Educação do Campo. Alguns eixos podem ser orientadores da relação Inter e transdisciplinar no processo de discussão do currículo das escolas do campo, fortalecendo os princípios educativos já apresentados. Como nos colocam. Martins e Lima (2001):

“O trabalho, entendido como processo através do qual o homem transforma a natureza, ao mesmo tempo em que reconstrói, continuamente, a si mesmo e a realidade histórico-social que integra; O conhecimento, tomado como construção coletiva, histórico social da relação humana, como a natureza, mediada pelo trabalho e a história da humanidade, compreendida como processo de transformação social que envolve dimensões socioculturais” (Martins & Lima, 2001, p. 57).

O que Lima e Martim apresentam diz respeito, não a uma visão utilitarista ou pragmática do conhecimento, mas à prática de educadores, situados no meio rural, quando questionam, interrogam a formação docente para que construam e aprendam conhecimentos científicos capazes de contribuir para entender a realidade em que vivem os jovens do campo. Mais especificamente, é necessário analisar quais as condições educacionais que podem permitir criar um currículo que esteja pautado na relação entre educação e trabalho no campo, de modo que a escola possa contribuir para formar professores com base em uma pedagogia social que consiga ligar a educação escolar às diversas dimensões da vida.

Segundo Arroyo (2008, p.22), com base no princípio constitucional do respeito à diversidade, bem como nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que reafirma o direito à diferença e o regulamenta da formação de professores e a prática pedagógica em diferentes espaços educacionais e níveis e modalidades de ensino, na perspectiva da cultura, da profissionalização e dos saberes docentes, do currículo.

Esses elementos estão destacados na Lei de Diretrizes e Base da educação 9.394/96 em seus artigos: 26, ao propor as diretrizes de bases da educação do campo como também no artigo 28, onde está garantido o dever do estado de ofertar a educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural reconhecendo seus sujeitos e as peculiaridades de cada região, especialmente nas formas da proposta do currículo e metodologia apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos destas localidades.

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

“Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (Brasil, 1996, p.36).

Somos conhecedores da distância existente entre o que dita os documentos legais e sua aplicabilidade, portanto, acreditamos que seja necessário observar como estas questões vêm sendo gerenciada na prática, visto que, as Universidades de ensino superior gozam de certa “autonomia” para propor e executar propostas diferenciadas de formação. Entretanto, não se podem desconsiderar os mecanismos ideologicamente inseridos na dinâmica social, suas filosofias sociais como concepções de desenvolvimento humano os quais moldam os rumos das iniciativas educacionais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1/2002). Reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve: em seus artigos Art. 1º, 2º e 3º regulamenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo ao Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, aos poucos, vão transformando este direito também em um dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo:

“Escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo. A escola vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, nem mais nem menos, nem algo que se tenha que abandonar todo o resto para conseguir. Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características marcadamente alheias à cultura do campo das

poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele.”(Caldart, 2003. p. 66).

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos independentes de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

A lacuna entre o paradigma do currículo da escola do campo com a escola urbana muitas vezes esta nos fundamentos das concepções da educação tecnicista adota o modelo empresarial, com o objetivo de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, seu ensino é voltado diretamente para produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho. Nessa direção pensar os conteúdos numa perspectiva crítica, orientado para trabalhar a apropriação do conhecimento, no ato mesmo de ensinar-aprender, exige criatividade e reflexão permanente, de modo a produzir um conhecimento emergente político que auxilie os sujeitos a compreenderem a realidade que os expulsou dos direitos de cidadania e os alienou dentro dos mecanismos dessa expulsão. Como afirma Paulo Freire:

“[...] é a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor” (Freire, 1996, p. 51).

O autor aproxima a discussão da realidade do campo de quem mora com quem simplesmente trabalha nele e não tem o sentimento de pertencimento. Kliebard (1980, p.54) apresenta o pensamento de Tyler, que afirma que “o professor pode controlar as experiências de aprendizagem através da manipulação do ambiente de tal forma que crie situações estimulantes, situações que irão suscitar a espécie de comportamento desejado”, portanto, parte do pressuposto de que a educação é um processo de mudança nos padrões de comportamento das pessoas. O que nos parece precário, pois, conforme Candau (1998, p.81) “essa perspectiva em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto, uma vez que relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder.” Para além dos materiais didáticos e dos discursos docentes, as políticas

curriculares, como discurso e como texto, podem desempenhar o papel de promover o reconhecimento das diferenças, orientando os envolvidos no processo de transmissão cultural para a discussão perene sobre culturas e identidades. Segundo Caldart (2009):

“A necessidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social.” (Caldart, 2009, p. 42).

Concluindo que é preciso pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias. Para isso o currículo da escola do campo deve ser sustentado no desenvolvimento das competências e habilidades e para entender o que significa organizar um currículo por competências é necessidade enfatizar que não há desenvolvimento de competências senão integrado aos conhecimentos subjuntivos do real, do local e do global.

Assim o processo do ensino partiu dos fundamentos de excelências e estudos que destacam o funcionamento da dinâmica dos seres humanos que reflete no contexto de desenvolvimento tanto pessoal como social econômico e cultural para que este fenômeno ocorra foram elencados pela UNESCO os pilares da educação, onde deferiu na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foram definidos quatro pilares da educação, que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos. Esses pilares são: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros; Aprender a ser, Delors “pode-se perceber que são objetivos que vão muito além da informação ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual. Abarcam toda a formação humana e social da pessoa” (Delors, 1999, p.18). É fácil perceber que metas desse porte envolvem conhecimento, comportamento, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, saber, fazer e ser. Não podem ser atingidas com um ensino livresco, fragmentado, conteudista, estereotipado, estagnado. Exigem novas perspectivas, uma nova visão da Educação.

A padronização dos conhecimentos só vai ocorrer se a escola trabalhar com os níveis mais elevados de habilidades. A habilidade específica estão relacionadas a determinado tipo de trabalho ou ocupação e aos conhecimentos técnicos demandados pelos educadores. Dizem respeito aos conhecimentos, ao saber-fazer e ao saber-se de uma ou mais áreas correlatas.

Essa força vem ganhando espaços nos últimos anos, Em primeiro lugar, porque uma nova cultura modifica as formas de produção e apropriação dos saberes.

Estamos vivendo uma era pragmática em que o saber fazer e o saber agir é os “carros-chefes” para o sucesso. O saber idealista platônico perdeu lugar nesse mundo. O que importa não são as ideias, as abstrações, mas os resultados, as concretudes, as ações.

O mundo vem mudando num ritmo acelerado e arrastando consigo novos paradigmas que precisam ser colocados em prática antes de serem refletidos, compreendidos e digeridos. Em segundo lugar, o discurso do currículo por habilidades e competências vem ganhando cada vez mais força porque se projetou na escola uma missão social urgente, a de produzir profissionais mais competentes que sejam cidadãos mais conscientes. De acordo com Bernstein (2003, p.72) o conceito competência possui raízes epistemológicas diferentes, até mesmo opostas. Por exemplo, competência linguística (Chomsky, apud Bernstein, 2003, p. 35), no campo da psicologia, competência cognitiva Piaget; na antropologia social, competência cultural Lévi-Strauss, na sociologia, competência dos membros, na sociolinguística, competência comunicativa. A origem do sentido da palavra competência:

“Competência é de natureza jurídica, ou seja, diz respeito ao poder que tem certa jurisdição de conhecer e decidir sobre uma causa. Gradativamente, o significado estendeu-se, passando o termo a designar a capacidade de alguém para se pronunciar sobre determinado assunto, fazer determinada coisa ou tiver capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade” (Brasil, 2002, p. 27).

Na relação do que está posta pelo autor, as origens desta palavra são diversas e não se restringem ao mercado de trabalho, mas referem-se a competências humanas em diferentes campos. É interessante a forma com que um conceito que surgiu no campo intelectual, porém o que está no campo do intelecto primeiro esteve no senso comum ou fazer cotidiano dos sujeitos e cujos autores tinham pouca ou nenhuma relação com a educação, passou a desempenhar um papel tão central na teoria e prática da educação. (Bernstein, 2003, p. 79-80). Mesmo no campo educacional, a palavra competência tem sido empregada em contextos bastante diversos, por exemplo, competências para educá-lo, desenvolvidas junto aos professores; currículo por competências; ou competências cognitivas. Esses dois últimos sentidos referem-se ao desenvolvimento de competências pelos estudantes e constituem o foco deste estudo. Introduz a noção de competências como um dos princípios para nortear as organizações curriculares, atribuindo a União à incumbência de transformar a relação das habilidades e as competências com o currículo:

“Um currículo por competências envolve uma compreensão global e um processo dinâmico, ao passo que ao mesmo tempo em que preserva os componentes disciplinares e as áreas de conhecimento, tem uma perspectiva articulada e mais abrangente, que pode transbordar os limites disciplinares” (Brasil, 2000, p. 9).

Ou seja, propõem-se a formação de uma visão integradora das disciplinas de modo a se reconhecer a relação entre aquelas de uma mesma área e entre as de áreas diversas, essa missão exige que a escola seja pragmática e utilitarista, abandonando tudo que não leve diretamente ao desenvolvimento de competências. Embora perigosa essa concepção venha se impondo nos processos de elaboração e planejamento curricular. Outra razão pode ser encontrada no tipo de exigências que o Mercado e o mundo em geral vêm fazendo às pessoas. Buscam-se de pessoas que saibam fazer e que tenham capacidade de planejar e resolver problemas. Todas essas questões apresentaram à escola, um aluno que não se interessa por saberes sem sentido ou sem utilidade imediata. Eis aqui outro perigo: render-se ao utilitarismo do aluno. Talvez nesse ponto, estejamos de frente com o mais clássico dos dilemas: quantos conteúdos devem ensinar? Até que nível de profundidade? Tudo isso contribuiu para que se acreditasse piamente que organizar o currículo escolar por habilidades e competências, forma um aluno mais preparado para enfrentar o mundo. Para Lima e Martim:

“A escola garante a continuidade da espécie, “socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade”. Em determinado momento sentiu-se a necessidade de criar um espaço e um tempo separado da vida cotidiana para que as gerações se encontrassem, para que se pudessem transmitir novas formas de saberes que estavam sendo criadas”. (Lima & Martim, 2008, p 13).

Para a autora a tarefa do currículo hoje é a de promover o processo de humanização que seria a apropriação da formação humanas de comunicação: adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos que permitam a utilização dos instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para a criação nas artes e nas ciências, e ainda desenvolver os movimentos do corpo possibilitando a preservação da saúde e as práticas culturais para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita. Porém não poder ser estaque, pois o sujeito aprendente vem de varias realidades e contextos deferentes.

Ainda para autora um currículo democrático deve visar à humanização de todos, provendo e facilitando o acesso de tudo o que não está acessível às pessoas: bens culturais, equipamentos, instrumentos das ciências e das artes. E um currículo para a formação humana está sempre aberto para a introdução de novos conhecimentos, não se limitando aos

conhecimentos relacionados às vivências do educando, às realidades regionais, ou ao conhecimento do cotidiano:

“Os conhecimentos transmitidos são concepções abstratas, autônomas, independentes da realidade socioeconômica e política, tidos como universal”. (...) O ensino das diferentes disciplinas resume-se em dar o programa, em cumprir as determinações provenientes de órgãos como tais como secretarias da educação, delegacias de ensino, em detrimento da tarefa de habilitar o aluno a integrar ao contexto sociocultural do campo, desenvolvendo um olhar crítico acerca dessa realidade”. (Veiga, 1995, p. 79).

Neste caso, Veiga demonstra que a organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem a articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos esquecendo de que sempre o currículo voltado para a formação humana está a serviço do respeito à diversidade. Não podemos nos esquecer de que o conhecimento individual vai influenciar no conhecimento coletivo e em uma sociedade mais humana. O conhecimento é um bem comum que deve ser socializado a todos os seres humanos, e o currículo é um instrumento que pode ser usado para essa socialização e na construção do desenvolvimento intelectual subjuntivo e integral:

“A construção de propostas curriculares distanciada da realidade sociocultural dos camponeses contribui para que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” (Machado, 2009, p. 194).

Deste modo o currículo que Machado denuncia nega a identidade do sujeito do campo prática que historicamente vem sendo realizada pela conjuntura da política educacional para o campo mesmo com os avanços das diretrizes operacionais da educação do campo e as últimas resoluções voltadas para garantir este direito, é importante ressaltar que o conhecimento resulta da organização de informações em redes de significados, através de símbolos, da percepção, da memória, da atenção e da imaginação. Quando refletimos sobre currículo temos a necessidade de entrar no campo da interdisciplinaridade, que significa a integração das disciplinas para facilitar a compreensão e a superação da fragmentação dos conhecimentos. Segundo Hernandez:

“A posição interdisciplinar na crença de que aluno e professores possam estabelecer conexões entre os vários conteúdos desenvolvidos em que o somatório de aproximações a um tema, permita resolver os problemas de conhecimentos de forma integrada e relacional” (Hernandez, 1998, p.54).

Com esta abordagem do autor sobre a interdisciplinaridade percebe-se que o currículo da escola do campo precisar discutir este tema e utiliza-lo nos PPP das escolas do campo o autor explica as tentativas de organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo de visão disciplinar que centraliza alguns temas a partir de múltiplos ângulos e métodos. Principalmente na formação integral dos estudantes, a fim de que possam exercer sua cidadania, tendo uma visão crítica e global do mundo e do campo de saber escolhido, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da atualidade. Assim atuando de forma interdisciplinar, vai compreender a importância da complementaridade das ações coletivas.

“Na concepção tradicional de educação os conteúdos, por exemplo, da disciplina de Matemática, eram visto de forma fragmentada. O currículo escolar e os livros didáticos seguiam uma sequência lógica racional que não permitia que o ensino da geometria fosse alcançado, porque o professor passava dois bimestres para ensinar os vários tipos de conjuntos: unitário, vazio, infinito (pensando bem, há um paradoxo entre esses conceitos e a ideia de conjunto). Além da desarticulação dos conteúdos da própria disciplina, não havia, por exemplo, nenhuma integração entre a Matemática e o ensino da História.” (Santos, 2003, p. 05).

Mais uma vez o autor deixa claro que a situação do currículo é uma questão ampla e dinâmica que se relaciona com todos os seguimentos da escola partidos da forma que é pensado a matrizes curriculares e como é o desenvolvimento do ensino, onde contribui para a formação dos sujeitos aprendente do campo, os conteúdos dos propostos nas matrizes curriculares tem relação direta com a vivência dos povos do campo, porem falta a sensibilização dos educadores em facilitar esta compreensão e trabalhar os conteúdos fazendo a contextualização entre o conhecimento formal e o informal.

O movimento por uma Educação do Campo nos instiga a entrar no debate sobre os fundamentos e as configurações do político-pedagógico relacionado ao processo de definir orientações curriculares para as escolas do campo. O campo já tem contexto educacional em suas dimensões socioeducativas, as problemáticas curriculares são discutidas como aquelas presentes na prática escolar a partir de ordenamentos naturalizados na organização dessa prática. São pontos imergentes que ocorrem em uma grande distância, ou complexa interação entre as intenções expressas no âmbito do previsto e do praticado, formada entre o que se postula como currículo e o que realmente ocorre no cotidiano da sala de aula, compreendemos que o padrão de currículo escolar, estabelecido de modo amplo para o sistema escolar, torna-se uma problemática real nas escolas do campo. Pois as realidades reais dos sujeitos aprendentes do campo deve estar presente na formulação do currículo. Portanto, quando

evidenciamos o âmbito do currículo real, da prática efetiva de uma proposta, outras categorias de análise colaboram para a percepção de como uma proposta de mudança curricular está imbricada com dimensões institucionais e organizacionais para que realmente alcance seus objetivos de mudanças nas escolas:

“Paradoxalmente, a urbanização exige uma abrangência cada vez maior da educação em todos os níveis, inclusive o rural, não considerando, em certos casos, as variáveis existentes no sistema em que o analfabetismo, a evasão e a repetência, a carência de recursos materiais e humanos, e outros tantos problemas específicos dessa escolaridade, são ainda uma constante” (Leite, 1999, p. 53).

Com esta afirmação fica claro o grande abismo entre o sucesso da escola do campo no desenvolvimento dos sujeitos do campo que querem permanecer em seu abitar de origens, este currículo da escola urbana que é aplicado na escola rural não lhe ajudará em nada pelo contrário distanciará cada vez mais a compreensão da sua realidade, as múltiplas correspondências entre os âmbitos do processo pedagógico acionam dimensões da prática e do projeto político-pedagógico e curricular. Nessa perspectiva de análise, a função socializadora da educação, mediada entre ensino e realidade social a partir de suas particularidades do campo, é apontada como elemento fundamental no processo de escolarização. Por certo, a crítica de que a educação no campo sofre com a falta de contextualização dos conteúdos com o real vivência e fatores cotidiano fazendo da educação um paralelo da sua vida, a partir da influência de pressupostos pedagógicos que encaram os saberes da realidade do campo numa perspectiva adaptativa, parece também desconsiderar os processos educativos mediados que se constroem sobre a relação com o contexto socioeducativo e o trabalho pedagógico constituídos nas suas relações particulares. Nesse sentido, podemos dizer que o movimento “Por uma Educação do Campo” vem nos apontando que, do contexto socioeducativo do campo, desprendem-se formas de legitimação dos currículos escolares e suas problemáticas socioeducativos em escolas do campo:

“Um dos princípios centrais do movimento Por uma Educação do Campo imprime uma proposição de que não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo. Necessariamente, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.” (Kolling. 1999 p. 29).

Nesta dimensão reconhecemos que, a toda prática de transmissão cultural, está implicada, de modo substancial, a afirmação do valor da cultura transmitida, ao mesmo tempo em que se desvalorizam, implícita ou explicitamente, outras culturas possíveis.

De desenvolver o campo como lugar de aprendizagem e não o lugar do atraso do sem valor, do cabo de enxada do matuto fortalecendo uma discussão sobre os movimentos “Por uma Educação do Campo”, a crítica à escolarização adaptada ao meio rural, como suas diretrizes formativas sem relação com um projeto social transformador para o campo em uma simetria de valorização do sujeito aprendente.

O currículo da educação do campo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo. Assim, torna-se necessário que os docentes desenvolvam uma visão crítica acerca dos aspectos políticos e ideológicos que estão envolvidos no processo de construção do currículo, desconstruindo a ideia de neutralidade científica.

Assim os objetos do conhecimento é a vida real, o trabalho, as potencialidades das pessoas e do seu território, os espaços da vida familiar, do trabalho, da comunidade são espaços de aprendizagens e podem ser explorados para o ensino das diversas áreas do conhecimento e se relacionar com os conhecimentos universais.

O currículo precisa ser explícito e deve englobar não só os conteúdos das disciplinas, como também a concepção filosófica da educação, a escola realizar, o currículo que devem contribuir para construção do desenvolvimento sustentável. Veiga define a construção do currículo da escola do campo com princípios voltados para o saber do indivíduo:

“[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo” (Veiga, 1995, p. 82).

Neste contexto é necessário a análise dos docentes no desenvolvimento da visão crítica acerca dos aspectos políticos e ideológicos que estão envolvidos no processo de construção do currículo, desconstruindo a ideia de neutralidade científica, disseminada sobre a produção das políticas curriculares.

O debate atual sobre a educação da escola dita do campo estabelece um diálogo com a noção contemporânea de direitos humanos, reconhecendo o conjunto de suas contribuições para o processo de constituição da cidadania e o fortalecimento de uma sociedade referenciada na justiça social. A pretensão maior é instituir condições permanentes de respeito à dignidade humana e aos direitos a ela associados.

Com isso, a educação passa a ser pensada como direito humano, fundamentando políticas que expressam a luta nunca acabada pela dignidade humana numa sociedade onde todos são detentores de direitos universais, interdependentes, indivisíveis e justificáveis.

Neste processo, os povos do campo sujeitos coletivos e conscientes da diversidade da realidade brasileira, exigem políticas de educação que contemplem a universalidade da dignidade humana e os direitos a ela associados assegurando, também, o respeito às diferenças e a superação das práticas discriminatórias que geram desigualdades nos sistemas de ensino.

Nesta perspectiva, estão integrados aos sistemas de justiça nacional e internacional e o poder público tem reconhecido que existem determinados grupos e setores com tradições e culturas distintas que elegem valores e modos de vida diversos, constituindo identidades individuais e coletivas que são próprias. Na verdade, cabe ao Estado, no contexto das sociedades democráticas, assegurar as condições de efetivação de tais direitos, organizando um sistema nacional de educação com qualidade social.

Este modo de pensar leva compreender que o saberes e os conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo, além de terem uma relação direta com as realidades vividas e as experiências dos jovens, devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural. Ou seja, como defende Santos:

“[...] os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. É fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática” (Santos, 2009, p. 13-14)

Fica claro que o currículo para a educação do campo não pode focar somente nos conhecimentos científicos propostos pelos livros didáticos, deve também abrir-se para acolher os valores, crenças, saberes, sonhos e os projetos de vida dos camponeses e o que consideram importantes para que se ensinar nas escolas, e o que de real servirá para a vida dos sujeitos do processo ensino aprendizagem, contemplando os sonhos coletivos e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que dê em condições às pessoas de lutarem pela construção das alternativas de sobrevivência em uma sociedade sustentável. Como afirma Pimentel:

“O currículo é, antes de tudo, uma configuração dos modos de vida de habitar o

“mundo, por isso mesmo não pode ser pensado fora dos limites e possibilidades de sentir, agir e pensar a humana-idade que faz as histórias do presente no solo sempre fértil e fecundo da escola e de todos os espaços em que o viver comum inspira e prática a educação” (Pimentel, 2007, p.20).

O currículo das escolas do campo deve ir muito mais além dos conteúdos dos livros didáticos, deve considerar os alunos como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, possibilitando um diálogo entre os diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola e no processo de construção do currículo, devem-se levar em consideração as especificidades dos sujeitos do campo, compreendendo-os como plurais. Dessa forma, a construção do currículo da escola do campo deve compreender e propor um projeto concreto que se estruture historicamente que produzem saberes, conhecimentos e culturas no decorrer de suas vivências, lutas e trabalho. Respeitando os sujeitos que lutam pela sobrevivência, pela terra, pelo direito à produção, pelo lazer e também pelo direito à educação de qualidade. Entretanto, como argumenta Caldart (2002) os processos formativos desenvolvidos pelas escolas do campo não podem limitar-se ao que já somos, “queremos sim poder ir desenhando outros traços em nossa identidade, fruto da síntese cultural a que nos desafiamos em conjunto” (Caldart, 2002, p. 22).

Neste contexto a autora defende a construção de pedagogias que forme e trabalhem: identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraízesem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir.

Outro fator muito importante a ser ressaltado no currículo da escola do campo é a metodologia de projetos, onde se apresenta como uma alternativa que busca de aproximar os conhecimentos escolares da vivência dos alunos, permitindo a integração dos saberes sociais, culturais e científicos, de forma que alunos e professores tornem-se sujeitos ativos na construção coletiva do conhecimento. Souza (2005) comunga com essas ideias e afirma que a pedagogia de projeto:

“Tem a função de favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares, facilitando a relação entre os diferentes conteúdos com os conhecimentos adquiridos pelos alunos na interação com a comunidade e na resolução dos problemas sociais abordados pelos projetos” (Souza, 2005, p. 100).

Nesta abordagem de Souza, a organização do currículo através dos projetos didáticos criam condições que aproxima os saberes e as experiências dos alunos com os conteúdos propostos nas matrizes curriculares nacionais e possibilitam as problematizações, criando as possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento a partir dos fundamentos da

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

ciência, assim os temas cotidianos e os saberes populares passam a ser ponto de partida e muitas vezes também de chegada para as aprendizagens escolares, dando um novo sentido e significado para os conteúdos científicos e culturais que a escola trabalha.

CAPÍTULO IV. METODOLOGIA

4.1. OBJETIVOS

4.1.1. Objetivo geral

Esta investigação se volta para compreender como se manifestam e são vivenciadas as dificuldades dos docentes nas suas práticas pedagógicas na escola do campo e as concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da escola do campo contraponto à prática pedagógica desenvolvida nas escolas da cidade.

4.1.2. Objetivos específicos

- Mapear os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo;
- Mapear os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo;
- Mapear as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular, nomeadamente na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes da escola do campo;
- Compreender as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo;
- Compreender as relações entre a formação inicial e contínua dos docentes que atuam nas escolas do campo e as dificuldades destes docentes no trato com as especificidades dos sujeitos aprendentes nestas escolas;
- Identificar o modo que os professores se relacionam com as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais para a prática pedagógica das escolas do campo;
- Relacionar a prática pedagógica com as indicações do regimento escolar e o político pedagógico da escola do campo.

4.2. TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa pretende analisar as concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da escola do campo, em relação à prática pedagógica desenvolvida nas escolas da cidade e do campo no município de Tacaratu – PE. Nesse sentido trata-se de um estudo de

caso qualitativo, o qual está sujeito a análises a partir de algumas observações e relatos. Por isso, nos reportamos a Yin, (2005, p. 20) quando fala que “estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real tais como ciclos de vida individuais”, e em André (1998, p.19) que entende como pesquisa qualitativa, e em estudo de caso “a tentativa de interpretação dos significados que os sujeitos dão às suas ações, em lugar da mensuração quantitativa de características experimentais”, por isso a opção pela pesquisa qualitativa, pois correspondem à necessidade de descrever ou reconstruir os processos de relações que constituem o cotidiano escolar, partindo das relações feitas sobre as concepções de cada educador, assim se torna fácil identificar as características desse tipo de abordagem. Nessa perspectiva Flick (2004) nos afirma que a pesquisa qualitativa consiste:

“Na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos” (Flick, 2004, p. 20).

Com a abordagem do autor, concluímos que constatar através da pesquisa qualitativa dispõe de uma análise abrangente e significativa para sistematizar os dados coletados, para tal é importante destacar que os dados serão coletados a partir de técnicas como, entrevistas, onde, Marconi e Lakatos (2004) reforçam sua importância:

“(…) a obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas (...) pode proporcionar resultados e informações necessárias (...)o principal interesse do pesquisador é conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos” (Marconi & Lakatos, 2004, p. 278).

Nesta abordagem concluímos que a investigação parte da necessidade de reconhecer a importância das informações a respeito dos assuntos em questão. Segundo Ventura, (2007) as características consideradas fundamentais são:

“A interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo” (Ventura, 2007, p. 20).

Concordamos com Ventura quando descreve características de determinada instituição ou fenômeno e relações entre as variáveis, que envolvem uso de técnicas padronizadas de coletas de dados com análises dos dados e observação sistemática nas

entrevista. Desenvolver uma proposta de investigação tende-se a reconhecer a convivência e a utilidade dos métodos disponíveis, face aos tipos de informações necessárias para se cumprir os objetivos do trabalho. A singularidade do processo qualitativo permite-nos adentrar no contexto da prática dos professores da educação do campo na escola campo de estudo, nas suas experiências, comportamentos, emoções e sentimentos. Ainda, ampliar o universo a ser investigado sobre a formação dada aos professores para atuar nas escolas do campo, focando o funcionamento das diretrizes nacionais da educação do campo e organizações, do currículo da educação do campo, fenômenos culturais e interações entre nações, possibilitando o levantamento de dados, assim opta-se pela pesquisa como um modo de refletir a realidade. Para Strauss e Corbin:

“Falar em análise qualitativa não se reporta à quantificação dos dados qualitativos, mas ao processo não-matemático enquanto interpretativo que objetiva a descoberta de conceitos relacionados a dados brutos em esquema apenas teorizado” (Strauss & Corbin, 2009, p. 17).

Para esses autores a investigação qualitativa é composta de três componentes que podem ser obtidos através de diversidade de fontes: entrevistas, observações, documentos, registros, filmes. Ainda, os procedimentos que são utilizados nas interpretações e organização dos dados.

Denzin e Lincoln, (2000), afirmam que:

“As pesquisas de natureza qualitativa envolvem uma grande variedade de materiais empíricos, que podem ser estudos de caso, experiências pessoais, histórias de vida, relatos de introspecções, produções e artefatos culturais, interações, enfim, materiais que descrevam a rotina e os significados da vida humana em grupos”. (Denzin & Lincoln, 2000, p.09).

De forma mais simples, a pesquisa pode ser considerada um conjunto de ações, fundamentada em métodos racionais e sistemáticos, cujo propósito é obter solução para um problema. Realiza-se uma pesquisa quando há um problema e não há solução para ele por falta de informações (Silva & Menezes, 2001).

A escolha do enfoque qualitativo dessa investigação justifica-se por considerar ser esta a mais adequada para compreender a interação entre o campo e a cidade no desenvolvimento dos sujeitos aprendentes em sua vida cotidiana e a realidade da prática pedagógica na escola do campo.

4.3. MÉTODO ESCOLHIDO

4.3.1. Estudo de caso

O método escolhido foi o estudo de caso. Segundo Yin:

“Uma visão geral do projeto, com tema do mesmo, questões de estudo e leituras norteadoras; procedimentos a serem adotados para coleta dos dados (observação em campo, entrevistas, análise documental, etc.); plano de análise dos dados coletados, com discriminação da natureza das informações colhidas (informações descritivas, informações explanatórias)” (Yin, 2001, p. 89-91).

Como afirma Yin, acreditamos que com no estudo de caso nos leva acolher informações para tornar mais clara esta investigação.

Segundo Gil, (2009) em se tratando do “estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento”:

- 1º. delimitação da unidade-caso;
- 2º. coleta de dados;
- 3º. seleção, análise e interpretação dos dados;
- 4º. elaboração do relatório.

Os casos mais comuns são os considerados “únicos” e “múltiplos”. Também foi apresentada a classificação de casos intrínsecos, instrumentais e coletivos, além daqueles que priorizam a abordagem qualitativa, denominados casos naturalísticos constituindo-se, portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade.

Levando em consideração que o estudo de caso se caracteriza pela "(...) capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências documentos, artefatos, entrevistas e observações." Yin, (1989, p. 19). Ainda sobre o estudo de caso Laville e Dionne afirmam:

“(...) o estudo de caso permite fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marca o contexto (...) casos típicos, representativos, a partir dos quais o pesquisador pode extravasar do particular para o geral” (Laville & Dionne, 1999, p. 156).

Partindo do que as autoras descrevem, compreendemos que o estudo de caso leva o pesquisado a tratar do assunto em profundidade, buscando o real conhecimento da situação em questão, fortalecendo a produção do conhecimento. Buscando quais as concepções dos educadores frente à vivência dos mesmos na escola do campo. Segundo Yin (1989) afirma que:

“(…) O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas” (Yin, 1989, p. 23).

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 156), “(…) o estudo de caso permite fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marca o contexto (...) casos típicos, representativos, a partir dos quais o pesquisador pode extravasar do particular para o geral”. Yin (1989) afirma que:

“(…) o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas” (Yin, 1989, p. 23).

Neste sentido, nossa intenção não foi de fazer uma intervenção metodológica que venha desvelar as ações das práticas e relações advindas do processo metodológico e da prática pedagógica vivenciada em uma escola pública.

4.4. LOCUS DA PESQUISA

Localizado na América Latina o Brasil tem uma população atual é de 207 947 159, habitantes, onde Pesquisa apoiada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário calcula que 36% da população brasileira é rural, diferentemente das cercas de 16%, apontados pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esta população é dividida na sua extensa dimensão territorial permite que apresente uma variabilidade de seus percentuais. Encontra-se organizado em cinco regiões geográficas, que juntas totalizam 27 (vinte e sete) Unidades Federativas. Dentre as regiões que compõem o Brasil destacamos a região Nordeste, composta por 09 (nove) Unidades Federativas e na qual está situada o estado sede da nossa pesquisa, Pernambuco, destacado no mapa a seguir:

Mapa 1. Localização do Estado de Pernambuco no Brasil



Fonte: Pernambuco/ Brasil, retirado de <http://www.handbeachbrazil2014.com/local.html>

Fazendo fronteira direta com os estados de Alagoas (AL), Bahia (BA), Piauí (PI), Ceará (CE) e Paraíba (PB) o Estado de Pernambuco (PE) destaca-se dos demais estados desta região pelo impulso gerado na economia nos últimos anos devido sua privilegiada localização portuária que alavancou o crescimento industrial consideravelmente. Sua população segundo o IBGE é de 38.821.246 urbana e de 14.260.704 da zona rural.

Mapa 2. Localização do Estado de Pernambuco no Nordeste



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pernambuco>

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

Pernambuco apresenta 185 (cento e oitenta e cinco) municípios que se encontram divididos em quatro sub-regiões (Sertão, Agreste, Zona da Mata e Litoral) que por sua vez subdividem-se levando em consideração sua localização geográfica, presente num único estado o que confirma a diversidade populacional segundo o IBGE censo 2010, era de 7.052.210 na zona urbana e 1.744.238, na zona rural.

Mapa 3. Subdivisões geográficas do Estado de Pernambuco



Fonte: www.bnb.gov.br

Esta pesquisa foi realizada em Tacaratu, município brasileiro, a 480 km da capital Recife, do estado de Pernambuco. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Tacaratu está localizada na região do Sertão do Moxotó e possui uma área de 1.264,530 km², a população rural é de 12.876 e a Urbana é de 9.197, segundo censo 2010, estimada que em 2014, a população já é de 24.236 habitantes.

Onde mostra que o espaço rural é mais populoso que o urbano.

Mapa 4. localização do Município de Tacaratu no Estado de Pernambuco –PE



Fonte: obra própria, 2014. Retirado de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tacaratu#/media/File:Mapa_de_Tacaratu_\(2\).png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tacaratu#/media/File:Mapa_de_Tacaratu_(2).png)

O município de Tacaratu segundo o censo 2010 do IBGE tem uma população de 9.197 habitantes na zona Urbana e 12.876 habitantes na zona rural, a cidade de Tacaratu tem uma variedade no setor econômico no segundo distrito Caraibeiras, é um grande centro econômico do sertão em artesanato têxtil de Pernambuco, também tem uma agricultura baseada na agricultura familiar e na agropecuária.

Mais é na indústria têxtil que tem a grande concentração de renda do município, cuja influência se espalha pelas às cidades vizinhas. Dentre as diversas feiras existentes em que atraindo compradores de várias cidades de Pernambuco e até mesmo de outros estados e do exterior.

A escola selecionada para esta investigação esta localizada no espaço rural do município de Tacaratu - PE da rede pública municipal de ensino. Esta escolha se justifica em função de fácil acesso para a pesquisa. A mesma apresenta uma população extremamente carente. Ressalta-se, ainda, que, para realização desta pesquisa, foi utilizada a técnica de observação. Apêndice c e entrevista no apêndice d. Efetuada consulta à escola por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, havendo, portanto, permissão por parte da direção e dos próprios professores. No que tange à permissão para o acesso ao espaço de pesquisa, importa lembrar as recomendações de Lapassade:

“A sondagem implica geralmente uma negociação de acesso ao campo. Mas quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre negociar tal acesso. A relação com as pessoas deve ser constantemente negociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez. [...] Pode-se notar aqui a ambiguidade da noção de entrada ou de acesso ao campo: esse termo entrada tanto designa a permissão formal quanto diz respeito ao momento em que é adquirida a confiança dos membros que aceitam se abrir realmente ao pesquisador”(Lapassade, 2005, p. 70).

Na perspectiva de Lapassade, é necessário que o pesquisador estabeleça uma relação de confiança com os sujeitos de investigação para que possa obter uma boa aceitação, e, ao longo do trabalho ir negociando o seu acesso.

A escola escolhida dispõe de um espaço físico próprio de aproximadamente de 300 metros quadrados incluindo o terreno baldio que recentemente foi adquirido, seus espaços construídos são: uma diretoria, uma sala de professores, dez salas de aula, seis sanitários, uma cozinha, uma dispensa, um almoxarifado, um auditório, um pátio coberto, um pátio descoberto, uma quadra esportiva descoberta em anexo e uma sala de leitura, um jardim, uma cisterna de alvenaria. Suas instalações hidráulicas e elétricas estão precisando de reparos, pois já demonstram deterioradas.

Quanto à equipe técnico-administrativo-pedagógica é composto de uma gestora, um chefe de secretaria, um auxiliar de secretaria, dois coordenadores pedagógico, uma coordenadora de um programa específico, dois agentes de disciplina, quatro merendeiras e oito auxiliares de serviços gerais.

As informações deste item foram coletadas no projeto político pedagógico da escola, disponibilizado pela secretaria da escola.

A escola está localizada em uma área rural. O acesso principal é um portão de ferro que fica sempre fechado e tem uma pessoa responsável garantindo o controle de quem entra e sai. Passando pelo portão principal, tem um espaço onde ficam os mastros das bandeiras e um canteiro onde tem uma palmeira plantada, tem-se acesso aos dois blocos, no lado esquerdo o bloco B, o acesso é pelo um portão de ferro, tem quatro sala de aula e um estreito corredor coberto e um pátio descoberto, onde há pouco tempo servia para o plantio de hortas orgânicas e também tem um portão de ferro que dar acesso a quadra. Na entrada a direita tem dois portões grandes onde dar acesso ao pátio principal, na esquerda tem as cinco salas de aula, na direita tem um corredor onde fica a diretoria, secretaria, auditória sala dos professores e sanitários dos funcionários, também a direita do auditório fica o corredor para sanitário dos alunos almoxarifado, refeitório, cozinha e despensa na esquerda do almoxarifado fica a sala de leitura com livros e duas mesas hexagonais com cadeiras e uma sala de aula.

No horário da chegada os alunos fazem filas no primeiro pátio, recebem alguns avisos e são encaminhados para suas salas.

A escola possui um auditório que é insuficiente para receber todos os alunos do turno, é muito utilizado para as reuniões de pais e mestres e apresentação de vídeos como também é utilizado pela comunidade para palestras sobre saúde e ação social. Nas horas do recreio são abertos os portões internos e portão principal de acesso à escola continua fechado e os alunos se organizam em filas, cada sala duas filas, uma para meninos e outra para meninas, e são encaminhadas para o refeitório para o lanche. Ao término do recreio os alunos retornam as salas.

A escola funciona em dois turnos manhã (7: 30 às 11: 45 h) e tarde (13 às 17: 15 h). A escola não funciona no turno da noite. Os alunos matriculados os anos iniciais do fundamental (1º ao 5º) são: cento sessenta e dois (162), e são divididos nas turmas em média vinte e cinco (25) alunos por sala e funciona no horário da manhã, já as turmas dos anos finais do fundamental (do 6º ao 9º ano) são: cento e setenta e cinco (175), alunos, em media 25 alunos por sala funcionando à tarde.

As paredes da escola são pintadas de três cores, até aproximadamente 1,20 m do chão, é amarelo em tinta a óleo, uma faixa de 10 cm na cor laranja, e outro verde também em tinta a óleo, e acima desta faixa a parede é amarelo claro.

As cadeiras dos alunos são organizadas enfileiradas, perfazendo cinco filas, Na frente da sala um quadro branco e acima dele um alfabeto de emborrachado em duas filas, a primeira das letras “a” até “m” e a segunda de “n” até “z”. Cada letra é apresentada nas formas maiúsculas e minúsculas, tanto de forma, quanto manuscrito.

Em todas as salas tem fixado no lado direito do quadro, um cartaz com o tema gerador, cartaz da frequência dos estudantes do programa alfabetizar com sucesso. Nas paredes tanto do lado direito, como do lado esquerdo, vários cartazes (calendário, lista dos aniversariantes por mês, sinais de pontuação, figuras, planas, lista dos alunos e produções artísticas dos alunos). Ao fundo da sala um mural de tecido com livros de literatura infantil, tem também dois ventiladores em cada sala, onde alguns não estão funcionando Por orientação da professora alguns alunos usam seu próprio copo, a escola disponibiliza copos para aqueles que não tiverem o bebedouro esta localizado no refeitório onde os alunos tem que se deslocar para tomar água. No final do pátio tem um jardim que no passado tinha um laguinho onde eram feito estudos sobre os conteúdos de ciências e sustentabilidade.

Pelo lado de fora da escola, na calçada possui um portão independente que dá acesso a quadra, por onde a comunidade tem acesso e usa-a nos fins de semana. Para festas e eventos esportivos e culturais.

4.5. SUJEITO DA PESQUISA

Esta investigação teve como amostra 12 professores em um universo de 38, com uma experiência distinta de anos de profissão, seguindo a linha teórica de Huberman (1999), acerca do tempo de serviço profissional dos professores:

“um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica).” (Huberman, 1999, p. 38).

Assim os sujeitos desta pesquisa têm entre 0 a 5 anos de 6 a 15 anos e de 16 a 25 anos de profissão, dividido em três grupos de professores que trabalham todos na mesma

escola, onde atuam no ensino fundamental de nove anos, pertencentes à rede municipal de ensino. A terminologia utilizada para identificar os grupos foi GP01, GP02, GP03.

A compreensão dos participantes utilizado nesta investigação teve como referência a definição apresentada por Mattos (2004, p.84) quando coloca que “o sujeito constrói conhecimentos sobre a realidade estudada e possibilita a significação dos dados e, que a partir de suas interpretações reelabora novas informações”.

A terminologia que iramos utilizar nessa investigação será “sujeito em numeração de P01, P02, P03, P04, P05, P06, P07, P08, P09, P10, P11, P12 para à pessoa pesquisada, por compreende que são possuidoras de capacidade suficiente para construir saberes sobre a sua realidade”. Tal opção respaldada em Rey (apud Freitas) que afirma:

“A referência à pessoa investigada, assinalada como objeto, significa que o pesquisador é quem detém o poder de realizar uma interpretação sobre o outro sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa como investigada como *sujeito* implica compreendê-lo como possuidora de voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa” (Rey, apud Freitas, 2003, p. 29).

Assim podemos ampliar essa ideia no que Bakhtin (1992 apud Freitas, 2003, p 39): “O objeto de estudo das ciências humanas é o homem ser expressivo e falante”. Assim com esta afirmação não se pode considerá-lo enquanto fenômeno natural ou coisa, mas sua ação deve ser compreendida como ato signo. Isto é, o homem sempre se expressa através do texto virtual ou real que requer uma resposta, uma compreensão que fortalece as relações interpessoais e na formação do conhecimento por um todo.

4.6. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A trajetória seguida para a realização dos procedimentos da pesquisa, inicialmente entrou-se em contato com a equipe Gestora da referida escola Municipal da cidade de Tacaratu- PE.

Buscou-se obter a autorização para realização do presente estudo através de um ofício contendo uma carta-convite com os objetivos da pesquisa e solicitação para agendamento de data e horário para a realização das entrevistas, consta em (apêndice A), como também na observação tanto na sala dos professores e nas salas de aulas como na administração, direção coordenação e secretaria da escola sempre seguindo um guião previamente apresentado aos participantes, que consta no (apêndice B).

Obtida autorização para coleta de dados nesta escola, o pesquisador fez uma explanação dos objetivos do estudo e instruções para que não houvesse dúvidas sobre o conteúdo do tema em discursão e explicou que as informações obtidas serão mantidas em sigilos como também a identidades dos entrevistados.

O andamento das entrevistas se deu por meio de um guião (apêndice D), para que o entrevistador tivesse um norte na realização do trabalho e para que o assunto não perdesse o foco. Assim também foi às observações realizadas nas dependências da escola como na secretaria, na diretoria, sala de professores e de aulas e em salas de reuniões, como também nas festas escolares. Após foi solicitada a lista com a relação dos professores que atuam nas disciplinas que compõem o currículo da escola campo de estudo e do corpo docente da Instituição, após o que os mesmos foram contatados através de um ofício contendo uma carta-convite explicando os objetivos da pesquisa, a relevância social deste trabalho e a solicitação para agendamento de data e horário para a realização da entrevista (Apêndice D). As informações obtidas através das entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Com estes dados obtidos através das entrevistas, foi utilizada a prática da Análise do Discurso (AD), a fim de analisar as construções ideológicas presentes nos discursos dos professores da escola pública do município de Tacaratu. Essa escolha justifica-se pelo fato da importância da discursividade, pois não se trata de um mero instrumento de análise, além de apoiar-se em conceitos que facilitam a apreensão do fenômeno que é objeto de estudo, e assim para entender a AD, é interessante compreender primeiramente o conceito de discurso. Onde descreve claramente Maingueneau (2001, p. 15) que o discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”, o discurso, tem em si a ideia de curso, de percurso. Ainda sobre o discurso Foucault (2005) aponta:

“Discurso é o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência” (Foucault, 2005, p. 171).

Nessas abordagens fica claro que a análise do discurso tem um papel fundamental no processo de produção do conhecimento, mostra a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento, e de cominho para a validação dos saberes. Os procedimentos da pesquisa de campo foram realizados em aproximadamente seis meses, sendo iniciados em março de 2015 e encerrados na última semana de julho do mesmo ano.

4.7. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

- Observação
- Entrevista
- Análise Documental

Buscando a realização da investigação, foi necessário recorrer a diversas informações, coletadas em momentos e situações diferentes, advindas das aplicações de instrumentos metodológicos, tais como a observação e a entrevista.

Nessa perspectiva, o diagnóstico de campo deste trabalho foi realizada por intermédio de entrevistas coletadas um guião.

Realizamos a observação que não se limitou em ver e ouvir, mas, também, em examinar os fatos ou fenômenos em estudo, colocando o pesquisador num contato mais direto com a realidade. A observação direta, neste estudo, exerce, portanto, papel relevante, uma vez que possibilita os meios para estudar uma ampla variedade de fenômenos, colocando-nos o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos pesquisados. Além disso, oportunizará o acompanhamento do dia-a-dia da escola, tentando captar as visões de mundo dos sujeitos os educadores e as educadoras com seus métodos e metodologias, suas representações da realidade e suas próprias ações.

Neste sentido buscamos enfatizar as relações da vivência dos sujeitos como o seu trabalho de campo a combinação dos instrumentos de observação, entrevistas e levantamento de material documental. O acompanhamento sistemático e contínuo das atividades da escola e também em ambiente de sala de aula possibilitará colher o maior número de informações possíveis, de apreender a realidade daquela instituição.

4.7.1. Técnicas de observação

Uma das técnicas utilizadas foi a de observações para a coleta de dados. Como nos reporta Laville e Dionne (1999, p. 176) “a observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”. Assim compreendemos que A observação é parte integrante de um amplo olhar sobre a variedade que leva as descobertas das aprendizagens realizadas pelos homens. E assim no contexto científico, a observação apresenta uma importância significativa, que deve ser respeitado os critérios como está ao serviço do objeto de pesquisa e submetido à avaliação e

consequentemente a validação, assim “a observação tem também um papel importante na construção dos saberes, no sentido em que a expressão é entendida em ciências humanas”. (Laville e Dionne, 1999, p. 178).

Ainda Laville e Dionne, (1999, p. 178) apontam que a observação estruturada demanda “uma análise minuciosa dos conceitos em jogo, pois se uma manifestação importante for esquecida ou não poder ser colhida, seria necessário, frequentemente, retornar tudo”. Diante do exposto, o guião de observação (Apêndice C), como a observação propriamente dita foi realizada após um levantamento exaustivo da temática proposta e a conclusão do marco teórico do trabalho.

Assim no decorrer dos dias combinados para a realização das observações era levado com o pesquisador o guião de observação. Sendo registradas as atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa no espaço escolar, dentro e fora da sala de aula.

O envolvimento dos sujeitos nos discursos e na ação contribui para a clareza das observações, análise, como demonstra Lapassa (2005) a observação dos sujeitos e suas ações é uma das técnicas fundamentais da investigação. Outra vantagem da observação segundo Minayo, (2008, p. 22). “É que esse fundamento se aplica às pesquisas de um modo geral e no campo da utilização de documentos não é diferente. Portanto, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” Minayo, (2008, p. 100), outro fator que foi levado em consideração é o fato de ser reconhecido como uma etapa indispensável em qualquer pesquisa (Severino, 2007; Gil, 2008).

Daí a necessidade do pesquisador em procurar entender com bastante clareza e seriedade à realização das visitas as escolas onde tivemos a oportunidade de observar reuniões de professores e gestores, reunião de planejamento dos professores, atividades comemorativas da escola, nas salas de aulas na secretaria da escola e direção, além da realização de visitas à residência de alguns professores da comunidade. Como já dissemos acima, durante a observação foram realizadas anotações, registrando os elementos significativos com a finalidade de responder aos objetivos, denominado “Diário de campo” (Minayo, 2008).

Segundo Gil (2008, p. 101) “A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico”, à medida que dentre as possibilidades de classificação de observação ainda de acordo com Gil (2008, p. 100) tem-se: “observação simples; observação participante e observação sistemática”. O mesmo autor considera como observação sistemática, quando o observador precisa descrever o fenômeno estudado, selecionando os

elementos significativos, isto é, em relação aos objetivos propostos, devendo para isso ter em mãos um plano de observação, assim observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação.

Ainda em Gil (2008):

“O principal inconveniente da observação está em que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. As pessoas, de modo geral, ao se sentirem observadas, tendem ocultar seu comportamento, pois temem ameaças à sua privacidade” (Gil, 2008, p. 101).

Neste contexto as reações das pessoas devem ser levadas em conta no processo de investigação. Por essa razão é que a observação enquanto técnica de pesquisa pode adotar modalidades diversas, sobretudo em função dos meios utilizados e do grau de participação do pesquisador.

A naturalização do pesquisador, naquele espaço, mostrava-se realmente necessária para que os sujeitos do estudo pudessem agir da forma mais natural possível, revelando, assim, os elementos que eram o foco deste estudo. Dessa maneira, a pesquisador procurou fazer parte da rotina da escola pesquisada, chegando junto com os professores no início do horário, participando e observando as conversas nos intervalos das aulas, assistindo as colocações da coordenação e da equipe gestora.

4.7.2. Técnica da entrevista

Adotamos como recurso fundamental a entrevista semiestruturada, através de um guião (Apêndice D). Na visão Richardson (2011) a entrevista poderia ser compreendida como um momento de perceber o ato realizado entre duas pessoas buscando produzir um conhecimento. O que aproxima o entrevistador do entrevistado facilitando o domínio dos conteúdos na produção do conhecimento, nessa perspectiva Laville e Dione trabalhando a relevância dos instrumentos eleitos para a escolha de dados afirmam:

“A pesquisa permanece um domínio em que a imaginação deve desempenhar um papel importante: não com fim de “inventar a realidade”, mas para melhor abordá-la, pois, a partir das grandes categorias de instrumentos descritos naquilo que percebeu tudo se torna possível. Cabe ao pesquisador imaginar e ajustar a técnica, os instrumentos que lhe permitirão delimitar o objeto de sua pesquisa, extrair deles a informação necessária à compreensão que ele quer ter para logo partilhá-la e contribuir assim para a construção dos saberes” (Laville e Dione, 1999, p. 190-191).

A abordagem apresentada pelas autoras fortalece o compromisso de trabalhar com o real dos dados a fim de produzir o conhecimento sobre a realidade do problema e delimitem o

objeto de sua pesquisa, extrair deles a informação necessária à compreensão e a produção dos saberes;

Severino (2007) define entrevista como:

“Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitada aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma intenção entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2007, p. 124).

Neste contexto deduzimos que a entrevista acompanhe o desenvolvimento do saber, mas, além disso, impõe-se a postura investigativa porque o conhecimento é um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são consequências de processos de produção dos mesmos.

Gil (2008), define entrevista como:

“Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008, p. 109).

Assim buscamos demonstrar no quadro 01 (um) está à descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores.

Quadro 1. Descrição das categorias da entrevista aplicada aos Professores

Descrição das categorias da entrevista aplicada aos Professores	
Q01	Identificação pessoal e profissional dos professores (idade, gênero, tempo de formação e tempo de docência).
Q02	Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo na Cultura da Escola.
Q03	Desenvolvimento curricular da Escola do Campo
Q 04	Prática Pedagógica da Escola do Campo

As afirmações descritas posteriormente nos fortalecem na busca desta dinâmica de investigação como afirma Szymanski (2011):

“A situação de entrevista é um momento de encontro entre duas pessoas, com diferentes histórias, experiências, expectativas e com diferentes disposições afetivas. Se, por um lado, para quem pesquisa, a intenção clara é a de colher informações para sua investigação, para quem é entrevistado, as intenções subjacentes à sua participação podem variar e serem ou não explicitadas”. (Szymanski, 2011, p. 89).

4.7.3. Análise documental

Sabemos que a análise documental se constitui em uma técnica importante na pesquisa, seja para complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos do tema ou problema. Ludke e André, (1986, p.51). Para Gil (1999) este tipo de análise torna-se particularmente importante quando o problema requer muitos dados dispersos pelo espaço. Porém, deve-se ter atenção à qualidade das fontes utilizadas, pois a utilização de dados equivocados reproduz ou, mesmo, amplia seus erros.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida:

“[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (Cellard, 2008, 295).

Partindo de pressuposto outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (Cellard, 2008).

Os principais acervos utilizados são: documentos legais (sobretudo a legislação), os diferentes materiais escolares, proposta pedagógica, projeto político pedagógico, portarias institucionais (cadernos e livros escolares), registros de professores, como caderno de roteiros de aulas, cadernos de planejamento e blocos de anotações, enfim, toda a documentação que permita uma reflexão das práticas pedagógicas e da formação do educador.

Essa a atividade consiste na busca de elementos que qualificam a fonte de busca que contemple:

I) Definição ou descrição da fonte. O que é? Para quê serve? Quando é recomendada sua aplicação?

II Procedimentos (como se faz ou como se deve proceder);

III) Vantagens e Desvantagens. Defina outros itens que considerar interessante para a apresentação da fonte. O formato de apresentação do trabalho fica a critério do grupo.

Análise documental. É uma das técnicas de maior confiabilidade, segundo Godoy (1995, p.21). “Os dados coletados na análise documental possibilitaram a validação das informações obtidas durante a entrevista com informante chave na primeira etapa de coleta de dados”. Esse procedimento contribuirá para torna os dados coletados mais claros.

Segundo Marconi & Lakatos (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas.

A pesquisa documental é bastante utilizada em pesquisas puramente teóricas e naquelas em que o delineamento principal é o estudo de caso, pois aquelas com esse tipo de delineamento exigem, em boa parte dos casos, a coleta de documentos para análise (Marconi & Lakatos, 1996).

4.8. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

4.8.1. Análise de discurso

Em se tratando da análise dos dados obtidos através das entrevistas, foi utilizada a prática da Análise do Discurso (AD), a fim de aproximar no máximo da análise dos dados qualitativos para as construções ideológicas presentes nos discursos dos professores da escola do campo na área de uma escola pública municipal do município de Tacaratu-Pe. Essa técnica foi escolhida pelo fato de realçar a importância da discursividade onde se justifica, como não sendo um mero instrumento, além de apoiar-se em conceitos que facilitam a apreensão do fenômeno que é objeto de estudo (Gomes, 2000).

Para entender este instrumento de análise do discurso (AD), faz-se necessário compreender primeiramente o conceito de discurso. Apontado por Maingueneau (2001, p. 15) onde afirma que o discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Já Orlandi (2005, p. 15) diz

que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. Ainda sobre o discurso Foucault (2005, p. 171) aponta: Discurso é o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência:

“Em relação à escolha do procedimento de análise de dados: A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador” (Chizzotti, 2006, p. 98).

É na análise dos dados que o pesquisador precisa ter uma atitude de viver a realidade. De acordo com Martínez (1985) e Cunha, (1989): “é nesta etapa que as situações concretas se apresentam para o pesquisador onde ele pode refletir sobre a situação vivida para compreender o que realmente se passa.” Isto é especialmente importante na área de ciências sociais onde os estudos estão fundamentados na relação entre a profundidade e tipo da experiência vivida, expressão desta experiência e a compreensão da mesma. Algo semelhante ao que Yin (2001), propõe para o método:

“(…) uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados”. (Yin, 2001, p. 32-33).

Essa afirmativa leva-nos à compreensão de que a análise dos dados da pesquisa qualitativa se constitui uma tarefa importante, embora complexa. Por isso, o pesquisador precisa ter uma visão clara do objeto pesquisado e do contexto em que estão inseridos, sem perder de vista as peculiaridades e especificidades do fenômeno estudado. Ressaltamos também, o trabalho de cruzamento das informações obtidas nos diferentes instrumentos e confrontá-las com outras possibilidades explicativas da mesma realidade, tendo como base o quadro de referência teórica, num processo de triangulação.

4.8.2. Triangulação

A análise de triangulação é um instrumento metodológico que se pode ser utilizado quando usamos instrumentos de coletas de dados. Segundo Yin (2001, p. 120), a triangulação

fundamenta-se na lógica de se utilizar várias fontes de evidências. “A utilização de várias fontes na coleta de dados é uma necessidade e, ao mesmo tempo, um ponto forte muito importante para estudos de caso”. Ainda em Yin:

“O uso de várias fontes de evidências [...] permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação” (Yin, 2001, p. 121).

Segundo Fielding e Schreier (2001, p. 38), na “triangulação do investigador”, os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenômeno em estudo e procedem à comparação de resultados. Lembramos aqui Minayo quando observa a relevância de realizar-se a triangulação de instrumentos, tornando mais visíveis os resultados.

“(…) compreender a quantidade como indicador e parte da qualidade dos fenômenos, dos processos e dos sujeitos sociais, marcados por estruturas, relações e subjetividade, culturalmente especificadas de classes, grupos e segmentos profissionais, gêneros, etnia e idade” (Minayo, 2005, p.34).

Trata-se de comparar a influência dos vários instrumentos e sua riqueza na coleta de dados e clareza nos resultados. Nesta investigação a triangulação se deu com os acervos abaixo:

- Documentos legais, Projeto Político Pedagógico (PPP), Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Matrizes Curricular;
- Entrevista;
- Observação.

CAPÍTULO V.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados desta investigação. Assim, tendo presente a revisão bibliográfica e com base nos dados recolhidos, nomeadamente a observação, entrevistas e os documentos.

As entrevistas foram realizadas com agendamentos prévios de dias, utilizamos o gravador como recurso estabelecendo uma relação cordial como recomenda Szymanski (2010). Em momento posterior as entrevistas foram transcritas para procedermos a análise do discurso (apêndice D).

As formações discursivas (FD) que compõem ao *corpus* da análise representam o produto dos discursos dos 12 (dozes) professores entrevistados. Esta produção de discurso foi agrupada em 04 (quatro) Formações Discursivas (FD):

- FD01- Identificação dos entrevistados;
- FD02- Conhecimento acerca dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo na cultura da escola;
- FD03- Desenvolvimento curricular da escola do campo e sua prática pedagógica e as concepções dos docentes na escola do campo;
- FD04- Prática docente e escola do campo, concepções dos docentes acerca da formação em área específica para a educação do campo.

5.1.1. Formações Discursivas (FD) Identificação pessoal e profissional dos professores

A partir da entrevista realizada com os doze professores da educação do campo de uma escola municipal da cidade de Tacaratu - PE, que fizeram parte desta pesquisa foi possível traçar um breve perfil, agrupando questões sobre idade, gênero, tempo de formação e tempo de função.

Para representar os professores optamos pela utilização da letra “P” acompanhada de um número arábico, a fim de facilitar a apresentação dos resultados e assegurar o anonimato dos entrevistados.

Quadro 2. Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos professores da educação do campo da pesquisa.

Identificação dos Entrevistados				
Professor	Idade	Gênero	Tempo de Formação	Tempo de função na escola
P. 01	42 anos	Masculino	20 anos, nível médio 03anos nível superior.	03 anos
P. 02	46 anos	Feminina	22 anos nível médio 10anos nível superior.	18 anos
P. 03	43 anos	Masculino	22 anos nível médio, 10anosnível Superior	21 anos
P. 04	36 anos	Feminino	15 anos nível médio 09 anos Nívelsuperior	15 anos
P. 05	52 anos	Feminino	25 anos nível médio 10 anos nível superior	30 anos
P. 06	40 anos	Feminino	10 anos nível médio 03 anos nível superior	12 anos
P. 07	41 anos	Feminino	21 anos nível médio 08 anos superior	15 anos
P. 08	34 anos	Masculino	08 anos nível médio 04 anos nível superior	06 anos
P. 09	29 anos	Feminino	12 anos nível médio 06 anos superior	06 anos
P. 10	30 anos	Feminino	13 anos nível médio 06 anos nível médio	08 anos
P. 11	44 anos	Masculino	20 anos nível médio 15 anos nível superior	20 anos
P. 12	46 anos	Feminino	12 anos nível médio 08 anos nível superior	01 ano

Fonte: Entrevista realizada em 2015.

Podemos observar na tabela acima, que a maior parte dos participantes da pesquisa é do gênero feminino, reforçando mais uma vez a predominância de mulheres entre os profissionais do ensino fundamental, corroborando pesquisas já existentes acerca deste fenômeno (Almeida,1998; Sousa, 2014) e conseqüentemente a predominância desse gênero no mercado de trabalho.

Já em relação à idade e o tempo de formação profissional se divergem entre si, talvez seja pelo fato de que a educação do campo no Brasil não ser respeitada mesmo sendo regulamentada, assim a função de educador do campo da escola no campo muitas vezes é um paradoxo: exige competências e habilidades associadas à experiência profissional, que deveriam ser construídas ao longo da trajetória profissional, todavia constatamos que na maioria das vezes os professores iniciaram suas funções como professores nesses espaços sem sua formação completa e específica para atuar com esta modalidade de ensino.

O quadro 03 – Mapeio tempo de atuação dos professores entrevistados, caracterizando a teoria de Hubermam que estamos utilizando.

Quadro 3. Fases da vida dos professores na atuação na docência na escola campo de estudo segundo o critério de Hubermam

Fases da vida dos professores na atuação na docência na escola campo de estudo segundo o critério de Hubermam.		
GP01 0 a 5 anos	GP02 6 a 15 anos	GP03 16 a 25 anos ou mais
P 01	P 08	P 02
P 12	P 09	P 03
P 04	P 10	P 05
		P06
		P 07
		P 11

Fonte: Entrevista realizada em 2015.

No quadro 04 (quatro) agrupamos os professores pelo tempo de formação acadêmica levando consideração questões que estão explicitadas em epígrafe no quadro.

Quadro 4. Tempo de formação docente

Tempo de formação docente.					
P	Tempo Nível médio	Tempo nível superior	Área de formação	Tempo de docência na escola do campo	Formação específica em educação do campo
P 01	19 anos	03 anos	Pedagogia	03 anos	Não
P 02	27 anos	10 anos	Pedagogia	18 anos	Não
P 03	22 anos	21 anos	Biologia	21 anos	Não
P 04	09 anos	02 anos	Geografia	02 anos	Não
P 05	25 anos	10 anos	Pedagogia	30 anos	Não
P 06	10 anos	03 anos	Pedagogia	12 anos	Não
P 07	21 anos	08 anos	Historia	15 anos	Não
P 08	08 anos	04 anos	Biologia	06 anos	Não
P 09	12 anos	06 anos	Pedagogia	06 anos	
P 10	13 anos	06 anos	Língua Portuguesa	08 anos	Não
P 11	20 anos	15 anos	Pedagogia	20 anos	Curso de extensão
P 12	12 anos	08 anos	Pedagogia	01 ano	Curso de especialização

Fonte pesquisa realizada em 2015

5.1.2. Formação Discursiva (FD) Cultura da Escola e as concepções dos docentes acerca de sua prática pedagógica da escola do campo.

A prática pedagógica da escola do campo tem um elo muito intenso na cultura escolar.

Os Excertos de Depoimentos (ED) de P01, P02, P03, P04, P05, P06, P07, P08, P09, P10, P11 e P12 podem ser identificados no Quadro 05 (cinco). A sigla ED doravante utilizada representa fragmentos de depoimentos discursados que são analisados a partir do contexto de sua produção.

Quadro 5. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD: Cultura da Escola e as concepções dos docentes acerca de sua prática pedagógica da escola do campo

Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Cultura da Escola e as concepções dos docentes acerca de sua prática pedagógica da escola do campo.

Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (FD)
P 01	“(...) logo a dificuldade de inserir os conteúdos programados das matrizes curriculares na vivência dos sujeitos e contextualizar com a realidade local”.
P 02	“(...) o professor que atuam nesses espaços não foram preparados para trabalhar com esta realidade, logo a dificuldade de inserir neste contexto o conhecimento que venha para o crescimento do indivíduo sem que ele tenha abandonar seu habitat”.
P 03	“(...) mesmo estando situadas no espaço rural as metodologias trabalhadas não contemplam a realidade do seu público”.
P 04	“(...) compreender a prática pedagógica é preciso vivenciar seu trabalho em sala e ver a realidade do seu educando”.
P 05	“(...) através de projetos interligado, interdisciplinares dentro dos limites e condições”.
P 06	“(...) o processo de ensino aprendizagem nas classes deve ser trabalhada pé ante pé, pois os alunos do campo necessitam de uma forma de ensino diferenciada”.
P 07	“(...) falta de materiais didáticos tecnológicos, salas superlotadas, baixos salários e muitos outros, isso no geral, imagine quando se trata da Educação oferecida no campo a situação piora muito mais”.
P 08	“(...) trabalhar através de projetos interdisciplinares”.
P 09	“(...) a realidade camponesa, principalmente no que se referem aos conhecimentos culturais. Acredito que os órgãos públicos deveriam proporcionar formações continuadas e em serviço para atuar com este público”. “(...) os órgãos públicos deveriam proporcionar formações continuadas e em serviço para atuar com este público”.
P10	“(...) as dificuldades persiste mais com dedicação e compromisso somos capazes de superar os obstáculos”.
P11	“(...) as dificuldades que nós professores enfrentamos na realização de nosso trabalho, começando pela definição da proposta pedagógica da escola do campo que mesmo com todos os marcos legal e as normativas das diretrizes operacionais da educação do campo ainda não são trabalhadas esta diversidade entre os sujeitos do campo e os da cidade”.
P12	“(…), pois nós professores que atuamos nesses espaços não fomos preparados para trabalhar com este público, logo a dificuldade de inserir os conteúdos programados das matrizes curriculares na vivência dos sujeitos e contextualizar com a realidade local,

Fonte: Entrevista realizada (2015).

Segundo a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2001, p.

3):

“No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo”(Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2001, p. 3).

Neste aspecto pode-se observar que a situação de hoje em relação à educação do campo é culturalmente histórica vem do período colonial, que se ancorava nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras.

Fica evidente que o tratamento dado à educação do campo no Brasil foi muitos anos excludentes de negação do direito de aprender. As políticas educacionais para esta parcela da população brasileiros necessitam de valorização pelo Poder Público, em relação às comunidades, famílias, no espaço escolar. Nessa perspectiva, do direito à diferença ou da diferença como um direito, Pierucci:

“A certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e, portanto não podem ser tratados como iguais quem primeiro há professou nos tempos modernos foi à direita (...). Dito de outro modo: o pavilhão de defesa das diferenças hoje empunhando à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos novos movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, os das minorias étnicas ou linguísticas ou regionais, etc.) foi na origem - e permanece fundamentalmente - o grande signo / desígnios das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro das evidências, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade legítima de direito” (Pierucci, 1999, p. 19).

Partindo desse pressuposto as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, conforme a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, ao contemplar a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, recomenda:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade

cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas” (Brasil, 2002, p. 41).

A partir do exposto no CNE/CEB fica evidente que a valorização da execução das atividades práticas devem ser realizadas na própria escola, cabe a ela desenvolver meios que o ensino não seja apenas para aprender a ler e escrever, mas uma forma de desenvolver o protagonismo na produção do seu conhecimento.

Para quebrar o paradigma tradicional acerca das formações para a docência nas escolas do campo, as formações especificam para este público precisam alinha-se a um novo processo de formação que valorize o ser humano assim como podemos minimizar as dificuldades enfrentadas pelos educadores de trabalhar com a realidade dos sujeitos aprendentes da escola do campo. Observando o **P11**, que fala sobre, “(...) as dificuldades que nós professores enfrentamos na realização de nosso trabalho, começando pela definição da proposta pedagógica da escola do campo que mesmo com todo o marcos legal e as normativas das diretrizes operacionais da educação do campo ainda não é trabalhada esta diversidade entre os sujeitos do campo e os da cidade”. Segundo Arroyo (1999):

“Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direito e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeito desses direitos” (Arroyo, 1999, p. 26).

A partir dessa visão procuramos respostas nos currículos das escolas do campo sobre o desenvolvimento dos saberes que preparam para a produção do trabalho, saberes que libertam e emancipam para a realização plena do ser humano esses saberes tem que estar vinculados nas matrizes curriculares para que não possa ser separado o tempo de cultura e tempo de conhecimento.

Quando tomamos conhecimento sobre marcos legais da educação temos que assumir atitude aberta, inovadora, sobre as questões de planejamentos inerentes da escola como o PPP, as propostas pedagógicas e curriculares, diretrizes operacionais da educação do campo, regimentos internos das instituições, como também na lei LDB, que logo em seu artigo 1.º, apresenta uma concepção ampla de educação, a qual abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, e nas manifestações

culturais. Portanto, o processo educacional acontece em todos os espaços sociais e nas diferentes formas de relacionamento humano.

Na fala **P 02** “(...) o professor que atuam nesse espaço não foram preparados para trabalhar com esta realidade, logo a dificuldade de inserir neste contexto o conhecimento que venha para o crescimento do indivíduo sem que ele tenha abandonar seu habitat”. Assim entendemos que a educação, como formação integral do ser humano nos aspectos físico, intelectual e emocional, tem como uma de suas dimensões o ensino escolar, que é um processo organizado de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento sistematizado, mais não podemos esquecer-nos das dificuldades enfrentadas para a realização deste processo. No que diz: **P 01** “Em meu ponto de vista a escola do campo não tem como trabalhar a realidade dos alunos, pois nós professores que atuamos nesse espaço não fomos preparados para trabalhar com este público, logo a dificuldade de inserir os conteúdos programados das matrizes curriculares na vivência dos sujeitos e contextualizar com a realidade local, por mais que tentamos não conseguimos relacionar o que os sujeitos vivem em suas realidades cotidianas com o que os indicadores exigidos pelo sistema educacional”.

Novamente podemos revisitar a LDB quando aponta a educação como um processo que “não se conclui com o término da escolaridade dos indivíduos, mas se constitui, essencialmente, em um processo de aprendizagem permanente que se dá antes, durante e depois da educação escolar”. Como afirma em sua fala o **P 09**: “Percebo que nós educadores que temos vivência com esta realidade de escola do campo nos deparamos com situações até um tanto desconfortáveis quando somos instigados a responder questões sobre a realidade camponesa, principalmente no que se referem aos conhecimentos culturais. Acreditamos que os órgãos públicos deveriam proporcionar formações continuadas e em serviço para atuar com este público”. cremos que se as universidades públicas fizessem sua parte na oferta de curso de formação específica para esta área de atuação, contribuiria para o desenvolvimento dessa prática.

Assim entendem-se as questões da contextualização dos conteúdos com as vivências dos sujeitos aprendentes do campo. Lembramos aqui as palavras contundentes de Freire:

“É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Como pode a educadora provocar no educando a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confia em si, não se arrisca, se ela mesma se encontra amarrada ao “guia” com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como salvadores?” (Freire, 2001, p. 37).

Ainda em Freire:

“Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico-epistemológica da posição do educando em face deles. Em outras palavras: por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática. Ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil” (Freire, 2001, p. 42,43).

É a partir destas afirmações que percebe-se a importância da formação do professor para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, principalmente quando se trata de modalidades de ensino como a educação do campo no campo, para que possam reconhecer as devidas peculiaridades dos sujeitos aprendente em seus *habitat* natural como também o sentimento de pertencimento dessas culturas.

5.1.3. Formações Discursivas (FD) -Desenvolvimento curricular da Escola do Campo e as concepções dos docentes na escola do campo.

Nas indagações sobre o currículo como direito do sujeito aprendente feitas por Arroyo (2008, p. 43), fica claro a visão de cidadania que deve estar presente: “a formação do ser humano como sujeito de cultura por meio da educação, seja retomada como ideário de toda política educativa e curricular. Comprometer o currículo com a formação plena”. Essa afirmação nos reporta para repensar o currículo na visão ampla da formação plena do sujeito, que venha significar uma releitura da construção do conhecimento, privilegiando uma visão multicultural dos sujeitos aprendentes.

Buscou-se nesta formação discursiva perceber nos discursos dos professores como se dá o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e praticam educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos os professores, quais as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendente?

Foram agrupados na FD instrumentos que identificamos o conhecimento dos professores acerca do desenvolvimento curricular da escolar, os depoimentos dos professores referentes à: como se dá o desenvolvimento do currículo na educação do campo e as

dificuldades que os docentes encontram para desenvolver o curricular voltado para a realidade dos sujeitos aprendente do campo.

Os Excertos de Depoimentos (ED) de P 01, P 02, P 03, P 04, P 05, P 06, P 07, P 08, P 09, P10, P11 e P12, podem ser identificados no Quadro 6 (seis).

Quadro 6. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD: Desenvolvimento curricular da Escola do Campo e as concepções dos docentes na escola do campo

Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P 01	“(...) desenvolvimento educacional do campo, mesmo com todo aparato legal dos últimos anos com leis e normativas que continuam no papel nas gavetas das secretarias estaduais e municipais, sem falar na falta de perspectivas do sujeito do campo que já faz parte da cultura familiar do campo que para viver no na roça não precisa”. “(...) não acordaram para esta lacuna que existe entre o sujeito do campo e o da cidade tratando todos da mesma forma, sem levar em consideração as diferenças locais da cultura e das perspectivas do sujeito em seu habitat natural onde o grau de dificuldades de contextualizar o currículo do campo com as condições de aprendizagem do sujeito”.
P02	“(...) a construção dos currículos que não são pensados para esta realidade, mesmos porque não temos biografia que facilite este estudo em nossas formações não somos estimulados a pesquisar sobre o tema. Ao mi deparar com estas perguntas é que percebo os quantos estamos distantes de oferecer uma educação que reconheça estes sujeitos de direitos, não notamos sequer o que leva a falta de perspectivas de futuro desses sujeitos”. “(...) assim as escolas que trabalha com esta realidade enfrenta uma dicotomia no que se refere a formação do sujeito para desenvolver seu local. e das perspectivas do sujeito em seu habitat natural, o currículo do campo segundo a legislação deveria ser construído para as condições de aprendizagem do sujeito, mais ainda esta muito entisico na nossa vivência escolar, fomos formados para trabalhar com currículo urbano”.
P03	“(...) a vivência das metodologias da escola do campo, porque mesmo existindo na proposta pedagógica elementos norteadores para esta realidade falta a cumplicidade do gestor público municipal e da secretaria municipal de Educação, deixando os professores ao acaso desprovidos de formação”.
P04	“(...) é trabalhar os indicadores propostos pelas matrizes curriculares do sistema de ensino na contextualização dos conteúdos com a realidade desses sujeitos, talvez seja pela formação que recebi na minha trajetória estudantil, pós não recordo ter estudado temas relacionados a esta realidade”.
P05	“(...) desenvolvimento curricular a uma grade precariedade de informações, como também a falta de recursos, formação e parcerias com a comunidade escolar, é inferior, muito menor que realmente se faz necessária”.
P06	“(...) prática pedagógica se constitui num momento pelo qual os professores tem a oportunidade de se aperfeiçoar continuamente por meio da seleção dos fatores que contribuem para a resolução dos problemas advindos da realidade”. “(...) realizar o trabalho docente se torna fundamental para vencer o desafio, porem observa-se hoje um professor mobilizador por falsos paradigmas quando a tecnologia e sua ampliação prática um professor”.
P07	“(...) aplicabilidade do currículo que nessa escola não é diferente da escola urbana, pois trabalho com as duas realidades e não vejo diferença, não tem uma metodologia

	específica na escola do campo”. “(...) participei da reformulação do PPP, onde percebi que mesmo sendo reformulado pelos educadores da escola com participação da comunidade escolar ainda é um documento engessado pelo sistema educacional do estado com programas descontextualizados que só que resultados nas avaliações externas”.
P08	“(...) nós professores não estão engajado nas lutas de valorização dos camponeses e do sujeito aprendente do campo muitas vezes não se articulamos com as metodologias que aproxima o sujeito da realidade”. “(...) nós educadores temos dificuldades de lidar com a realidade dos nossos alunos principalmente quando se trata da contextualização dos conteúdos, percebo que são por causa da nossa formação profissional que não contribui para lidar com este paradigma histórico.
P09	“(...) o currículo aplicado na escola do campo com o da escola da cidade, compreendo que deveria sim ter uma diferença principalmente currículo das escolas do campo no campo e que fosse respeitada as diretrizes educacionais reservadas a esta modalidade de ensino e que na construção do PPP fosse oferecido oportunidade a comunidade de participar”. “(...) a maior dificuldade que enfrentamos é na contextualização dos conteúdos da matriz curricular com a realidade dos camponeses, como também na linguagem na cultura e na economia, pois o currículo esta voltado para uma politica educacional que valoriza o resultado nas provas externas”.
P10	“(...) trabalhar aproximando os conteúdos com a realidade local procurando reconhecer os estudantes como aprendiz de sua realidade”. “(...) maior foco dessa dificuldade é a falta de formação específica acompanhada de uma gestão descompromissadas com o direito da população rural que em nosso caso é quase 70% (setenta por cento) maior que a urbana”.
P11	“(...) como educadora do campo Eu procuro sempre trabalhar aproximando os conteúdos programados com a realidade local procurando reconhecer os estudantes como aprendiz de sua realidade”. “(...) Não vejo diferença entre o currículo trabalho na cidade e o do campo mesmo sabendo que é um erro enorme mais não posso fazer muito, mas faço o que posso para minimizar este problema”.
P12	“(...) a dificuldade de inserir os conteúdos programados das matrizes curriculares na vivência dos sujeitos e contextualizar com a realidade local, por mais que tentamos não conseguimos relacionar o que os sujeitos vivem em suas realidades cotidianas com o que os indicadores exigidos pelo sistema educacional”.

Fonte: Entrevista realizada (2015).

Segundo Candau e Moreira (2008, p. 17), “à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Na afirmação dos autores sobre a hegemonia do currículo talvez seja necessário esclarecer o que estamos entendendo pela palavra currículo, tão familiar entre todos que trabalha nas escolas e na educação em geral, talvez não refletisse sobre o sentido do termo currículo incorporado com maior ou menor ênfase discursiva sobre os conhecimentos e os procedimentos utilizados na escola tal como nas relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejam enfatizar nos sujeitos, sobre os valores e sua identidade.

No discurso de **P12**: “(...) a dificuldade de inserir os conteúdos programados das matrizes curriculares na vivência dos sujeitos e contextualizar com a realidade local, por mais

que tentamos não conseguimos relacionar o que os sujeitos vivem em suas realidades cotidianas Fica claro neste discurso o hiato entre os indicadores oficiais para o currículo e a necessidade específica da escola do campo”.

Já no discurso do **P 09** a dificuldade do docente de se apropriar dos saberes e contextualizá-los no ambiente das escolas do campo: “o currículo aplicado na escola do campo com o da escola da cidade, compreendo que deveria sim ter uma diferença principalmente currículo das escolas do campo no campo”. “(...) a maior dificuldade que enfrentamos é na contextualização dos conteúdos da matriz curricular com a realidade dos camponeses, como também na linguagem na cultura e na economia, pois o currículo esta voltado para uma politica educacional que valoriza o resultado nas provas externas”.

Na mesma linha o discurso de **P10**: “trabalhar aproximando os conteúdos com a realidade local procurando reconhecer os estudantes como aprendiz de sua realidade [...]”. O maior foco dessa dificuldade é a falta de formação específica acompanhada de uma gestão descompromissadas com o direito da população rural que em nosso caso é quase 70% (setenta por cento) maior que a urbana”. Na mesma concepção as afirmações do **P07** “(...) aplicabilidade do currículo nessa escola não é diferente da escola urbana, pois trabalho com as duas realidades e não vejo diferença, não tem uma metodologia especifica na escola do campo”. “(...) participei da reformulação do PPP, onde percebi que mesmo sendo reformulado pelos educadores da escola com participação da comunidade escolar ainda é um documento engessado pelo sistema educacional do Estado com programas descontextualizados que só trazem resultados nas avaliações externas”. Bem como na fala **P02** “(...) a construção dos currículos que não são pensados para esta realidade, mesmos porque não temos biografia que facilite este estudo em nossas formações não somos estimulados a pesquisar sobre o tema.” “Ao mi deparar com estas perguntas é que percebo os quantos estamos distantes de oferecer uma educação que reconheça estes sujeitos de direitos, não notamos seque o que leva a falta de perspectivas de futuro desses sujeitos”. “(...) assim as escolas que trabalha com esta realidade enfrenta uma dicotomia no que se refere à formação do sujeito para desenvolver seu local.e das perspectivas do sujeito em seu habitat natural, o currículo do campo segundo a legislação deveria ser construído para as condições de aprendizagem do sujeito, mais ainda esta muito entisico na nossa vivência escolar, fomos formados para trabalhar com currículo urbano”.

Podemos perceber nos discursos, que os professores concordam que a sociedade demanda da escola um bom desempenho de seus alunos no que diz respeito à aprendizagem e

saberes inerentes do seu habitar como reconhecimento de sua identidade cultural local, bem como a ideia geral de que as notas obtidas em um histórico escolar não são a garantia de uma carreira bem sucedida e um conhecimento que sirva para vida, mesmo por que a escola do campo não tem essa pretensão, pois esta voltada para a sustentabilidade local, não se pensa na imigração para a cidade. Uma escola segundo Candau (2013) que se volta para:

“Um espaço de busca, construção, dialogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descobertas de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de topo processo educativo”. (Candau, 2013, p. 15).

Também foi unânime entre os pesquisados, a falta de perspectivas de mudanças desse quadro e as dificuldades de como contextualizar os conteúdos programados das matrizes curriculares educacionais com a realidade da comunidade.

Lembramos aqui a análise de Souza (2006), que aponta como a falta de contextualização curricular desfavorece aos sujeitos aprendentes do campo, pois força o abandono deste espaço e fortalece a imigração e o êxodo rural inchando as grandes cidades onde crescem os problemas de habitação e infraestrutura e outros mais, que assolam a vida das periferias desses centros urbanos, para além do abandono do campo e seu esvaziamento.

“A escola está amarrada ao modelo de sociedade, ao domínio de habilidades para competir no mundo do trabalho. Embora, atualmente, já nem existam empregos com carteira assinada para todos [...]. Repensar o modelo é um desafio para quem busca analisar a estrutura existente para saber como contrapor ao modelo, de maneira que se consiga propor novas e melhores alternativas de sociedade e de escola” (Souza, 2006, p.27 e 28).

5.1.4. Formação Discursiva (FD) - Prática docente e escola do campo, concepções dos docentes acerca da formação em área específica para a educação do campo.

A prática docente da escola do campo no campo, pressupõe a relação entre professor, conhecimento e sujeito do conhecimento. Em outras palavras: essa relação está vinculada ao que o professor considera conhecimento válido, útil, desejável e ao que o professor considera ser o processo de construção desse conhecimento.

A perspectiva atual é a de considerar o sujeito como protagonista do seu próprio conhecimento, e o professor como mediador e orientador desse processo respeitado as particularidade de cada região ou local desse sujeito. Como afirma Lima (2008, p.46), “aprender, geralmente não é um tempo curto, pois a construção e o desenvolvimento dos conceitos são progressivos e dependem de sucessivo retorno de um mesmo conteúdo”.

Assim o processo da aprendizagem está totalmente atrelado a vivência cotidiana dos sujeitos, cabe aos professores transformar este conhecimento que a luz do desenvolvimento do indivíduo no conhecimento científico. Isto implica na relação entre o conhecimento fragmentado do sujeito com os conceitos do conhecimento organizado.

Sob esse ângulo, foi questionado aos entrevistados, o conhecimento acerca da prática pedagógica da escola do campo e a formação dos professores em área específica para atuação na educação do campo, assim foram agrupados na FD as afirmações dos professores que identificamos e os depoimentos dos mesmos referentes ao modo que são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, e como a escola identifica o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais na sua prática pedagógica.

Vejamos agora trechos da entrevista realizada com os profissionais onde afirmam utilizar no cotidiano escolar. Os Excertos de Depoimentos (ED) de P 01, P 02, P 03, P 04, P 05, P 06, P 07, P 08, P 09, P10, P11 e P12, podem ser identificados No quadro 07.

Quadro 7. FD- Prática docente e escola do campo, concepções dos docentes acerca da formação em área específica para a educação do campo

Prática docente e escola do campo, concepções dos docentes acerca da formação em área específica para a educação do campo	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P01	“(…) não percebo mudanças nas metodologias dos educadores desta escola com a das escolas urbana, as práticas os métodos são iguais, mesmo por que como já falei anteriormente nossa formação foi dada para trabalhar com público da cidade e não com público rural”, “(…) preocupada com as orientações operacionais e metodológicas da escola do campo, pois os professores não são cobrados para essa ação e nem mesmo procurados para organizar o currículo que venha exigir isso, percebo é que a escola se preocupa em mostrar índice elevado de desenvolvimento para o governo, muitas vezes descontextualizado”.
P02	“(…) educadores desta escola com a das escolas urbana, as práticas os métodos são iguais, mesmo por que fomos formados nas mesmas escolas onde se nega o direito ao sujeito do campo de aprender sobre seus valores, sua cultura, sua identidade, seus desejos e sua vida”. “(…) A escola do campo que eu trabalho não esta sendo organizada e orientada com base nas novas diretrizes operacionais da educação do campo como manda a lei, percebo que a nova equipe pedagógica da mesma desconhece esta legislação nunca seque abriu uma discussão sobre o tema nem solicito um debate que levassem ao conhecimento desta proposta, nós professores”.
P03	“(…) atualização da proposta pedagógica dando novos horizontes para as práticas em sala de aula; Formação continuada para professores”; “(…) Não é visível à percepção da atuação dos métodos aplicados pelos professores, por conta da gestão escolar, pois nos últimos anos já foram trocados três vezes o gestor escolar, dificultando o acompanhamento do trabalho pedagógico”.
P04	“(…) compromisso que si temos com as famílias a que venha envolver toda a nossa comunidade que passa elevar o novo trabalho para poder alcançar os nossos objetivos, poder conquistar as novas metas esperadas, porcada educador que passam a cada ano por novas conquistadas que precisam ser reconhecidas e valorizada pela sociedade”.
P05	“(…) dentro do currículo das universidades o contexto de se trabalhar com a cultura do campo é totalmente desproporcional com a nossa realidade vivenciada, então trabalhando com pascerias e com uma boa estrutura organizacional trocando experiência entre os professores fazendo intercâmbios entre escolas”. “(…) dentro do currículo das universidades o contexto de se trabalhar com a cultura do campo é totalmente desproporcional com a nossa realidade vivenciada, então trabalhando com pascerias e com uma boa estrutura organizacional trocando experiência entre os professores fazendo intercâmbios entre escolas”.
P06	“(…) professores é ajudar a desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalhos autônomo e colaborativo, mas também, o espirito critico o desenvolvimento do senso critico, se faz no dialogo, no contrato de ideias e de práticas, nas capacidades de ouvir a si próprio e de autocriticar”. “(…) Da mesma forma, a relação entre teoria e prática tem sido o objetivo de estudo e aprofundamento em várias áreas do conhecimento destacando-se a área da educação pelo fato de vários autores denunciarem reiteradamente o estacionamento evidenciados nas propostas educativas e de formação de professores e pedagogos”.
P07	“(…) não percebo diferença entre a prática dos professores do campo com os da cidade, nesses 3 anos nem um dos coordenadores e nem gestor da escola tratou desse assunto nós não fomos preparados para atuar com essa clientela e as metodologias as diretrizes”. “(…) as orientações metodológicas e as novas diretrizes educacionais e operacionais da escola do campo ficam guardadas na gaveta das secretarias de educação e nas gavetas dos coordenadores e gestores escolares, e nos os professores

	temos que da conta de uma metodologia que facilite a compreensão dos estudantes”.
P08	“(…) não percebo mudanças nas metodologias dos educadores desta escola com a das escolas urbana, as práticas os métodos são iguais”. “(…) poderia funcionar seria trabalhando em equipe e em parcerias com ONGs, que fosse garantida uma boa infraestrutura organizacional, criando núcleos de formações que favorecesse a trocando experiências através dos intercâmbios educacionais”.
P 09	“(…) nós educadores da escola do campo necessitamos de formação específica para poder desenvolver bem este trabalho, pois na faculdade não foi oferecido nem um tipo de formação relacionada a este paradigma”. “(…) perspectiva em relação a isso pois, a quase dois anos que essa escola não trabalha mais com uma metodologia diferenciada da urbana, as nossas formações além de ser muito reduzidas, são iguais para todos os níveis e modalidade de ensino do jeito que é para os educadores da cidade e também para os do campo”.
P10	“(…) as ações exitosas quando trabalhamos com a realidade do aluno pena que não é dado devido valor, acredito que um dos motivos de não ser valorizada formação específica dos educadores para esta clientela”.
P11	“(…) mesmo depois de mais de 10 anos da criação das diretrizes operacionais da escola do campo esse tema ainda não é discutido na escola pelos os coordenadores e nem gestor da escola, tratar desse assunto ainda é um tabu a equipe gestora dessa escola não reconhece a importância desse diferencial”. “(…) as concepção tradicionalistas, positivista e tecnicista ainda são presentes nas propostas das secretarias de educação principalmente nas escolas do campo”. “(…) O reconhecimento das metodologias e das novas diretrizes operacionais da educação do campo nessa instituição não é feita como deveria pois a quase três anos dessa nova equipe gestora ainda não tivemos uma reunião para analisar o PPP ou qualquer outro documento”.
P12	“(…) nós educadores da escola do campo necessitamos de formação específica para poder desenvolver bem este trabalho, pois na faculdade não foi oferecido nem um tipo de formação relacionada a este paradigma que influencia diretamente na vida dos sujeitos do campo”.

Fonte: Entrevista realizada (2015).

Segundo Arroyo “a concepção e a política de formação de professores do campo na conformação da educação do campo, entre as consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão as escola do campo” (Arroyo, 2008, p. 359).

O que o autor nos reporta pensar que precisamos refletir sobre as ações utilizadas na formação dos professores para que não reproduzam as velhas práticas que reforçam velhos modelos de formação que distancia da realidade do meio de convívio dos sujeitos. Nesta perspectiva, para Pimenta (1996, p.74), “à formação continuada, a prática mais frequente tem sido a de realizar curso de suplência e ou atualização de conteúdos de ensino, estes programas têm se mostrados pouco eficiente para a prática do docente”. Atribuindo valor a prática docente da escola do campo, e a concepções dos docentes acerca da formação em área específica para a educação do campo é apenas uma das inúmeras maneiras de serem expressos os resultados das lutas por uma educação com qualidade no campo.

Segundo Gadotti “a formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectivas, a concepção que se tem da sua formação e de suas

funções” (Gadotti, 2011, p. 41). Assim podemos afirmar que a formação continuada dos educadores do campo e de outros espaços deve ser concebida com muita reflexão e estudos, pesquisas, ação, descobertas, organização, fundamentação, revisão e construção teóricas e não como informação que não construa em nada a sua prática pedagógica. Não adiantará em nada uma formação que seja mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas de como ensinar utilizando as inovações tecnológicas, se não partir de uma reflexão crítica sobre prática sobre as teorias implícitas, estilos cognitivos, preconceitos, hierarquia, machismo, sexíssimo, intolerâncias, individualismo, exclusão como diz Freire, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica, não se limita ao seu cotidiano na sala de aula” (Freire, 1997, p.43). Neste sentido, Imbernon (2000, apud Gadotti) afirma que a formação dos professores “atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (Imbernon, 2000, p. 40 apud Gadotti, 2011, p 42).

À medida que se alarga a compreensão da legislação vigente, passa a ter maior importância, mais se coloca com dificuldades no seu processo metodológico o interesse maior, portanto, deve ser a aprendizagem dos sujeitos e não os interesses das secretarias de educação. Como fica claro na fala **P11** “(...) mesmo depois de mais de 10 anos da criação das diretrizes operacionais da escola do campo esse tema ainda não é discutido na escola pelos os coordenadores e nem gestor da escola, tratar desse assunto ainda é um tabu a equipe gestora dessa escola não reconhece a importância desse diferencial”. “(...) as concepção tradicionalistas, positivista e tecnicista ainda são presentes nas propostas das secretarias de educação principalmente nas escolas do campo”. “(...) O reconhecimento das metodologias e das novas diretrizes operacionais da educação do campo nessa instituição não é feita como eu acredito que deveria, pois há quase três anos dessa nova equipe gestora ainda não tivemos uma reunião para analisar o PPP ou qualquer outro documento”. Como também na descrição onde ele afirma que **P 07** “(...) não percebo diferença entre a prática dos professores do campo com os da cidade, nesses 03 (três) anos nem um dos coordenadores e nem gestor da escola tratou desse assunto nós não fomos preparados para atuar com essa clientela e as metodologias as diretrizes”. “(...) as orientações metodológicas e as novas diretrizes educacionais e operacionais da escola do campo ficam guardadas na gaveta das secretarias de educação e nas gavetas dos coordenadores e gestores escolares, e nos os professores temos que da conta de uma metodologia que facilite a compreensão dos estudantes, já na fala do **P**

03” (...) atualização da proposta pedagógica dando novos horizontes para as práticas em sala de aula; Formação continuada para professores; “(...) Não é visível à percepção da atuação dos métodos aplicados pelos professores, por conta da gestão escolar, pois nos últimos anos já foram trocados três vezes o gestor escolar, dificultando o acompanhamento do trabalho pedagógico”. Também observado na fala do **P 01**“(...) não percebo mudanças nas metodologias dos educadores desta escola com a das escolas urbana, as práticas os métodos são iguais, mesmo por que como já falei anteriormente nossa formação foi dada para trabalhar com público da cidade e não com público rural”, “(...) preocupada com as orientações operacionais e metodológicas da escola do campo, pois os professores não são cobrados para essa ação e nem mesmo procurados para organizar o currículo que venha exigir isso, percebo é que a escola se preocupa em mostrar índice elevado de desenvolvimento para o governo, muitas vezes descontextualizado”. No que se reporta a resposta do **P06** (...) o professores é quem ajudar a desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalhos autônomo e colaborativo, mas também, o espírito crítico o desenvolvimento do senso crítico, se faz no dialogo, no contrato de ideias e de práticas, nas capacidades de ouvir a si próprio e de autocriticar”.

Ainda na fala do **P 06**“da mesma forma, a relação entre teoria e prática tem sido o objetivo de estudo e aprofundamento em várias áreas do conhecimento destacando-se a área da educação pelo fato de vários autores denunciarem reiteradamente o estacionamento evidenciados nas propostas educativas e de formação de professores e pedagogos”.Libâneo (2006) observa que o professor deve apresentar capacidades fundamentais no desenvolvimento das suas atribuições e nos leva a refletir sobre o papel do educador frente às atuais necessidades sócio educacionais.

“Os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira de apropriação teórica-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologia de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula.” (Libâneo, 2006, p. 70).

Embora percebendo que as mudanças e a evolução no meio educacional estejam acontecendo, mesmo que em passos muito lentos, as situações de reprodução se fazem presente em vários cenários. Fica evidente que pouco foi à evolução dessa modalidade, com isso a escola do Campo no campo deve ter seu Projeto Político Pedagógico onde o seu caminho seja traçado para poder escrever coletivamente esta trajetória.

Para Caldart ,“é emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo” (Caldart, 2004, p. 12). A autora aponta este tipo de escola que está no

campo como um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses:

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo. Pois existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação no e do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e da morte dos camponeses, que são sujeitos principais da Educação do Campo” (Caldart, 2004, p. 19).

É um pensamento comum a todos os entrevistados a falta de formação acadêmica e específica de educadores para atuar com a educação do campo, outro pensamento comum entre os entrevistados é a dificuldade enfrentada pelos educadores na compreensão das diretrizes operacionais da educação do campo e as metodologias de contextualização dos conteúdos com a realidade do sujeito.

5.2. ANÁLISES DE DADOS ALCANÇADOS ATRAVÉS DAS OBSERVAÇÕES

Os dados recolhidos, através da técnica da observação, balizados através do “Guião de Observação” (Apêndice C) contêm os itens:

- Estrutura física da escola, estrutura organizacional, dinâmica escolar (horários, recepção, atendimento), reuniões pedagógicas e aulas atividades, encontro de datas comemorativas e festas escolares, Currículo, plano político pedagógico, Proposta Pedagógica, Plano de Ação e o Regimento escolar.
- Descrição dos relacionamentos interpessoais, vivência da prática pedagógica. Como o aluno é instigado a demonstrar seus conhecimentos prévios na relação ensino aprendizado; a relação professor aluno nas especificidades do conhecimento sobre a cultura do campo e da cidade;
- Em se tratando da prática pedagógica da escola do campo, que concepção se apresenta na formação em área específica para atuar neste espaço e a relação entre o educador e o educando nas disciplinas da matriz curricular.

5.2.1. Observações das estruturas administrativas

A investigação foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Educação, localizada na zona rural do município de Tacaratu-PE, a escola que realizamos as entrevista e a análise documental. No *locus* da pesquisa, item da metodologia, trabalhamos caracterizando

esta escola, daí as informações abaixo serem pontuais no que diz respeito à observação. As demais informações estão no capítulo da metodologia.

A escola segue o calendário escolar oficial da secretaria municipal de educação onde garante a efetivação dos 200 dias letivos distribuídos em 800 horas de efetivo exercício de sala de aulas nas atividades extras como festas escolares, eventos culturais e esportivos e excursões de pesquisa e lazer, estes eventos são planejados nas aulas atividades e adaptado conforme a necessidade da instituição.

A administração da escola é exercida pela equipe gestora e os demais funcionários da instituição de ensino e toda a comunidade escolar participam do planejamento e execução das atividades. Na escola existe e funciona o Conselho Escolar, composto pelos pais, docentes e funcionários da entidade. O processo avaliativo da escola é feito levando em consideração aspectos quantitativos e qualitativos, sendo feito um diagnóstico de aprendizagem bimestral para ensino fundamental de nove anos, onde segue as normativas inerentes aos ciclos do ensino fundamental como também as normativas do programa alfabetizar com sucesso do instituto Ayrton Senna.

Foram observadas 09 turmas do ensino fundamental II.

Para facilitar à produção do conhecimento a compreensão dos dados coletados começamos a observar o andamento da escola palco de estudo, tentando focar os nossos interesses, expressos no guião (apêndice C) de observação.

5.2.2. A rotina na escola

As aulas do turno da manhã começam às 07:30m, quando o portão da escola se abre para os alunos entrarem. Vão direto às suas salas, colocam as mochilas, alguns ficam conversando entre os colegas enquanto outros ficam brincando no primeiro pátio. Todos os alunos chegam nesse horário, mais da metade deles são de outras comunidades rurais e dependem de transporte escolar, porém sempre chegam antes do horário. Ficam próximo ao portão onde tem uma barraquinha de doces, outros ficam brincando ao lado da escola, poucos alunos costumavam estar distante do portão da escola, mais ao som da sineta se encaminhavam para suas salas. Geralmente, na sala observada todos os alunos chegam cedo.

Em geral, quando os alunos chegavam à sala, ficavam conversando com os colegas enquanto aguardavam a chegada do professor. Em média, o número de alunos nas salas, no primeiro horário, costumava ficar em torno de 25 que permanecem até o final. Ao chegar à

sala, os professores sempre cumprimentam os todos e fazem alguns comentários sobre outros assuntos para depois começarem a explicar a matéria. Pedem silêncio.

Alguns professores não costumavam chegar imediatamente à sala no primeiro horário, e a turma ficava, muitas vezes, até as 07:40m sem professor, o que reduzia o horário de aula, pois o cronograma da escola se dividia em cinco aulas de 50 minutos cada. Com mais 20 minutos de recreio das 10:00 às 10:20 m. Dessa forma, muitas vezes, o primeiro horário ficava restrito há 2:20 minutos. Alguns alunos viam até com certa satisfação essa situação, uma vez que podiam ter mais tempo para estar com os colegas.

A escola é bem rígida em relação ao horário, pois a coordenação considerava que os alunos devem ter disciplina, sendo assim não é liberado a entrada de alunos após passar do horário de entrada. Contudo, nem todos os professores seguiam essa recomendação da coordenação e, por isso, a frequência do aluno é sempre excelente.

O portão da escola não se abria novamente após a entrada para o segundo horário, o que colaborava para que o número de alunos presentes na escola se mantivesse até final.

Uma professora, ao dar sua opinião sobre o fato de dar aula nesse estabelecimento colocou que “muitos que trabalham noutras escolas falam que isso aqui é um céu, que aqui é uma maravilha, principalmente o primeiro turno”. Dessa forma, pode-se perceber que o primeiro turno parecia ocupar um lugar especial no quadro da escola e até trabalhar nele era melhor do que em outros turnos, na opinião dos professores.

Em uma visita da coordenadora da escola na turma a qual observávamos, a mesma aplicou um questionário aos alunos, para a escolha do projeto do meio ambiente a ser trabalhado na escola, os alunos escolheram um dos temas “O lixo na cidade” que foi vivenciado apenas uma vez, mesmo assim não teve relação com a realidade local. A feira de ciências dos turnos também foi organizada separadamente, sendo uma para as turmas da manhã e outra para tarde. Porém, como a organização da feira da tarde acabou ficando a cargo de alguns professores e alguns alunos e a direção decidiu que os materiais utilizados nas produções seriam por conta dos alunos e professores. Além disso, a professora de Geografia declarou que a merenda dos alunos da tarde era a sobra da merenda dos outros da manhã e, por isso, poderia acabar a qualquer momento. Isso confirma, novamente, a percepção de que esses alunos do turno da tarde eram menos favorecidos, inclusive no que tange a recursos financeiros.

Essa situação demonstra que, a expansão de matrículas no ensino fundamental II, de forma geral, não tem sido acompanhada e monitorada e não é dada a manutenção para a

qualidade, no caso do ensino aprendizagem, a situação é mais grave, pois parece que esse turno é relegado pela própria escola, funcionando como um turno de improvisação, no qual se mostra indiferente a sua participação ou não em atividades propostas para os outros turnos da escola. A coordenação da escola muitas vezes fica alheia às situações e as ações ficam por conta dos professores.

5.2.3. Observações em sala de reunião e em aula atividade

Nas primeiras observações em sala de reunião e em aula atividade foram discutidas algumas ações a serem vivenciadas no ano corrente, mas sobre a metodologia não conseguimos identificar relação metodológica com as diretrizes educacionais do campo. Os temas em discussão sempre foram relacionados às questões administrativas e de funcionamento interno, o pouco espaço reservado às questões pedagógicas se resumiram ao planejamento das aulas e disciplinas com foco nos conteúdos apresentados nos livros didáticos seguindo a matriz de conteúdos proposta pela secretaria Municipal de Educação.

Ao propor uma discussão sobre o ensino aprendizagem ficou claro que o principal foco é elevar a proficiência dos alunos nas provas externas, como Sistema de avaliação externa de Pernambuco (SAEPE), Prova Brasil e outras, onde não tem nenhuma relação com a realidade local dos sujeitos aprendente do campo, distanciando cada vez mais o ensino da aprendizagem do aluno tanto dentro da escola, como fora dela.

Em relação à documentação escolar tivemos dificuldade de acesso, pois não está acessível ao docente, exemplo do projeto político pedagógico (PPP), que há mais de três anos não passou por nem uma reformulação e suas metas e ações não são de conhecimento dos educadores e nem mesmo dos coordenadores pedagógicos mesmo porque eles não participaram da elaboração do mesmo. No PPP foi encontradas indicações sobre as diretrizes educacionais da educação do campo sendo citados os artigos da LBD, como as resoluções normativas do Conselho Nacional de Educação (CNE) os decretos sobre a metodologia da educação do campo.

O regimento escolar também está na mesma situação, as pessoas responsáveis pelo comprimento do mesmo não reconhecem a importância de trabalhar com as normas regras legais.

Outro fato observado é a alta rotatividade de professores que chega atingir 75% do quadro, nestas substituições não são respeitados os vínculos efetivos entre alunos e professor, professor escola e vice-versa, a nomeação destes funcionários são realizadas pelo poder

executivo, por questões políticas partidárias, num discurso que para a escola do campo qualquer pessoa pode dar aulas, não são analisados os níveis de escolaridades, formação acadêmica, prática docência e nem um grau de experiência com a clientela do campo. Em relação à transferência e demissões dos docentes, a situação se agrava ainda mais, pois, são muitas vezes por vingança do poder executivo, que usa de seu poder para punir e oprimir que não voto nele. Na escola em estudo num período de 3 anos foram trocados 3 gestores por questões políticas.

Assim a tão sonhada escola democrática tem dificuldades em manter sua autonomia é ameaçada por fatores externos, indo de encontro com a LDB e as diretrizes operacionais da educação do campo.

Nas observações documentais da referida escola um fato que merece destaque é o retrocesso da qualidade do ensino oferecido pela mesma, onde o histórico demonstra que a quatro anos atrás foi premiada com o selo UNICEF de escola de referências, por fazer o que a outra escola da mesma classe não fazem. Analisando o histórico da escola percebemos que ao ganhar o prêmio ela trabalhava como a metodologia de escola do campo, sua comunidade escolar professores, gestores, coordenadores, representantes de pais, representantes de alunos e todo quadro de funcionário participava de formações continuadas, trabalhando temas relacionados às novas diretrizes educacionais da educação do campo, para além de temas relacionados às políticas públicas e sustentabilidade local, onde envolvia toda comunidade no processo.

Visando organizar os resultados obtidos, nas turmas observadas onde foram identificados como: turma do 6º anos A e B, do sétimo 7º ano A e B, do 8º A anos A e 9º ano A e B.

As turmas observadas eram formadas por em média 25 alunos com um perfil bem definido com uma faixa etária dentro do exigido pelo MEC, todas funcionam à tarde na nessa escola: não havia nenhum aluno adulto, por se tratar de um ensino regular.

5.2.4. Observações em sala de aula

As observações adequaram-se à disponibilidade do pesquisador e foram registradas em um diário de campo, assim foram realizadas as observações em 07 turmas de alunos do ensino fundamental e também em 04 reuniões pedagógicas, 08 aulas atividades e nas dependências da escola foram inúmeras as observações, na sala da diretora na sala dos professores e na secretaria.

Observar as práticas do professor em sala de aula nos leva a querer compreender como o modo de fazer do educador pode incluir ou excluir o educando no processo de ‘ensino aprendizagem’, e como essa situação amplia ou restringe a inclusão do sujeito na sociedade.

Pensar na sala de aula como construtora de subjetividades e lugar privilegiado de inclusão nos remete a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores que apontam para a construção social do sujeito. Encontramos respaldo teórico para esta pesquisa em Paulo Freire (1979).

Assim as observações em sala de aula tiveram como objetivo analisar as propostas dos professores no desenvolvimento das matrizes operacionais da educação do campo e o relacionamento entre professor/aluno na contextualização dos conteúdos programáticos com a realidade dos sujeitos aprendente do campo.

5.2.5. Relato e análise de observações (Turma 6º ano A)

A primeira turma observada foi 6º anos do ensino fundamental anos finais onde ao todo, a turma tinha mais alunos do sexo masculino (14), entretanto, o perfil é de uma turma regular, os alunos dessa turma apresentavam um percurso escolar acidentado: sete tinham repetido o ano, pelo menos, uma vez no percurso escolar. A grande maioria deles (20 alunos) tiveram todo o percurso escolar em escola pública e apenas um aluno havia estudado em escola particular, na educação infantil.

Outro dado significativo é a realidade do trabalho, pois 22 alunos que escolheram estudar nessa escola porque são da comunidade camponesa e ela é a mais próxima e que trabalhavam, todos são envolvidos no trabalho do campo.

Entretanto, é importante ressaltar que, para esses alunos, somente era considerado trabalho aquela atividade regulamentada com carteira de trabalho assinada, assim não tem idade de trabalhar, boa parte dos alunos ajudam a família, essa situação indica que, por pertencerem às camadas populares, para esses alunos, trabalhar ou ajudar em casa não era uma opção, mas uma necessidade para a sobrevivência seja ela individual ou familiar.

A aula foi iniciada com uma explanação sobre a consciência negra, a professora da disciplina de História inicia uma conversa informal com os estudantes sobre a data comemorativa do dia da consciência Negra, onde os estudantes fizeram algumas inferências sobre o assunto questionaram algumas informações que pouco são divulgadas nos livros didáticos. A professora deu exemplos de situações da época da escravidão, logo em seguida

aplicou uma atividade de fixação onde completou o horário da professora, o que podemos observar foi à inexistência da contextualização com a realidade do estudante do campo.

Logo em seguida, entrou a professora de geografia que iniciou sua aula com apresentação do conteúdo Paisagem fazendo uma pequena revisão do assunto. Depois, apresenta algumas paisagens em um cartaz e pede para que os alunos identificassem os tipos de paisagens, a professora instiga os alunos a falarem sobre o tipo de paisagem que tem onde eles moram. Logo após da leitura feita pela professora e compartilhada, a professora propões uma dinâmica para avaliar o conteúdo, onde ela nomeou como caixinha de segredo onde foi colocada uma música e quando parasse de tocar quem tivesse com a caixinha tirava a pergunta e responderia. A turma aceitou e foi muito bom todos participaram, assim terminou o seu horário.

No segundo momento, ao retornar do recreio, o professor de ciências iniciou sua aula com uma conversa informal com os alunos sobre a importância de ter a higiene bucal, escovando os dentes depois de cada refeição e passando o fio dental. Posteriormente distribuiu a atividade de classe sobre prevenção de doenças causadas por falta de higiene em seguida propôs que eles desenhassem situações que demonstrasse uma boa higiene. Depois a professor levou os alunos para o auditório para assistir um vídeo sobre tipo de doenças provocadas pela falta de saneamento básico, Eles permanecem ali até o momento de ir embora.

Diante do observado, pode-se mencionar que os professores utilizaram como recurso o livro didático, o quadro, o pincel para quadro branco, atividades na folha, exibição de vídeo caixinha de papel. Foi proporcionado momento de descontração com a dinâmica da caixinha, neste dia, só foram trabalhadas com essa atividade lúdica as relações interpessoais ficou em evidência que os professores mantenham um bom relacionamento com os estudantes e os mesmos demonstraram também se relacionem bem entre si. Já na vivência acerca das práticas pedagógica da escola do campo, não foi identificado uma relação direta com a metodologia que estar proposta no PPP da escola e também como são proposta ao aluno a demonstra seus conhecimentos prévios na relação ensino aprendizado.

Não foram detectadas entre os professores e alunos as especificidades do conhecimento sobre a cultura do campo e da cidade, quais são as influências do cotidiano no desenvolvimento do ensino, em relação vivência do currículo da escola do campo e sua prática pedagógica e suas concepções ficaram muito distantes do que prega as matrizes operacionais da educação do campo.

5.2.6. Relato e análise de observações (Turma 6º ano B)

A segunda turma observada foi 6º anos B do ensino fundamental anos finais onde ao todo, a turma tinha mais alunos do sexo masculino (13), entretanto, o perfil é de uma turma regular, os alunos dessa turma apresentavam um percurso escolar dentro do que é dito normal: só um (1) repetido um ano, uma vez no percurso escolar. Declararam tiveram todo o percurso escolar em escola pública desde a educação infantil.

Outro dado significativo é a realidade do trabalho, pois as maiorias dos alunos afirmaram que escolheram estudar nessa escola porque são das comunidades camponesas e ela é a mais próxima e que trabalhavam, todos são envolvidos no trabalho, pois no campo todos trabalham de alguma forma.

Entretanto, é importante ressaltar que, para esses alunos, somente era considerado trabalho aquela atividade regulamentada com carteira de trabalho, ou registrado e para isso eles não tem idade, mas uma boa parte dos alunos ajuda a família, essa situação indica que, por pertencerem às camadas populares, para esses alunos, trabalhar não era uma opção, mas uma necessidade para a sobrevivência seja ela individual ou familiar,

A aula foi iniciada com uma explanação sobre, o projeto para a feira de ciência onde professor colocou que na escolha das turmas ele tinha escolhido esta turma para realizar o projeto para amostra pedagógica. Os alunos demonstraram um sentimento de satisfação e ficaram atentos a proposta do professor que apresentou o projeto falando sobre a degradação do Rio São Francisco e do que poderia ser feito para mostrar a situação real do Rio. Os alunos deram várias ideias onde foi feita uma eleição para a escolha do projeto onde foi eleito. O projeto das maquetes do rio dá nascente até a parte poluída dando exemplo das cidades ribeirinhas, em seguida o professor pediu que fosse formado grupos de trabalho para a realização da pesquisa.

Logo após o professor pediu que todos ficassem atentos para o conteúdo fração que começou a explicar, que este conteúdo faz parte do 4º bimestre, é assunto da prova, da disciplina de Matemática. O professor deu exemplos de situações do dia-a-dia e que a matemática esta presente no nosso cotidiano, logo em seguida aplicou uma atividade de fixação onde completou o horário da sua aula. O que podemos observar foi à inexistência da contextualização com a realidade do estudante do campo.

Logo em seguida, entrou na sala de aula a professora de Língua Portuguesa que iniciou sua aula com apresentação do conteúdo produção textual, fazendo uma pequena revisão do assunto. Depois, apresenta algumas situações do cotidiano da sociedade em uns

cartazes e pediu para que os alunos descrevessem a situação que estava explícita nos cartazes, a professora instigou os alunos a escreverem sobre o tema cidadania, ela estipulou o tempo de 15 minutos para esta atividade. Logo após a professora propõe que as produções fossem lidas e socializadas com os colegas. A turma aceitou e foi muito bom todos participaram, assim terminou o seu horário.

No segundo momento, ao retornar do recreio, a professora de Arte iniciou sua aula com uma conversa informal com os alunos sobre a importância de ter precauções e a importância de todos no combate a dengue e as outras doenças transmissíveis pelos mosquitos *Aedes Aegypti*. Posteriormente distribuiu a atividade de classe sobre prevenção de doenças causadas por falta de higiene em seguida propôs que eles desenhassem situações que demonstrasse uma boa higiene. Depois a professora levou os alunos para o auditório para assistir um vídeo sobre tipo de doenças provocadas pelas falta de saneamento básico.

As relações interpessoais ficaram em evidências que os professores desenvolvem um bom relacionamento com os estudantes e os mesmo demonstraram também se relacionarem bem entre si. Já na vivência acerca da prática pedagógica da escola do campo, novamente não foi identificado uma relação direta com a metodologia que estar proposta no PPP da escola e também como são vistos os conhecimentos prévios dos alunos. Ficou evidenciada a falta de conhecimento por parte dos docentes das diretrizes operacionais para a educação no campo.

Não foram detectadas entre os professores e alunos as especificidades do conhecimento sobre a cultura do campo e da cidade, quais são as influências do cotidiano no desenvolvimento do ensino, em relação à vivência do currículo da escola do campo. A prática pedagógica e as concepções dos docentes ficaram muito distantes do que prega as matrizes operacionais da educação do campo.

Para tanto, é preciso que o professor tenha um suporte teórico e acredite que trabalhar com a realidade dos sujeitos é onde se constituem ferramentas indispensáveis no processo da aprendizagem, possibilitando a aquisição dos conhecimentos de forma lógica e real. Necessário se faz proporcionar momentos de estudos com os professores voltados para esta temática, buscando oferecer diretrizes para que o trabalho a ser desenvolvido incorpore uma proposta metodológica que abarque estas questões.

5.2.7. Relato e análise de observações (Turma 7º ano A)

A terceira turma observada foi o 7º anos A do ensino fundamental, dos anos finais onde ao todo são 26 alunos. A turma tinha mais alunos do sexo masculino (14). O perfil

também é de uma turma regular, os alunos dessa turma apresentavam um percurso escolar aceitável, somente dois tinham repetido de ano, pelo menos, uma vez no percurso escolar. A grande maioria deles (25 alunos) teve toda trajetória escolar na rede pública e só mente um aluno que estudava em escola particular, na educação infantil.

Outro dado significativo é a realidade do trabalho, pois 20 alunos escolheram estudar nessa escola porque são da comunidade camponesa e ela é a mais próxima. A maioria são filhos de agricultores e de certa forma são envolvidos no trabalhando da família. Entretanto, é importante ressaltar que, para essas famílias, somente era considerado trabalho aquela atividade regulamentada que tem retorno direto ou quando recebe salário e que o trabalho na roça é simplesmente laboro, para esses alunos, trabalhar não era uma opção, mas uma necessidade para a sobrevivência familiar.

Observou-se também o desenvolvimento da aula, onde nela a professora Inglês iniciou seu trabalho com uma acolhida, e com uma música para fazer a tradução do inglês para o português, em quanto ela organizava o aparelho de som os alunos ficaram inquietos com a situação, pois o mesmo não tinha habilidade com esta ferramenta. Então a professora pediu auxílio aos alunos onde uma aluna foi instalar a mídia, ela pediu silêncio para a realização da chamada. Depois, foram recolhidas as atividades que tinham sido mandadas para casa, onde a professora as corrigiu manualmente, a professora explicou a tarefa de classe para os alunos, distribuindo a cópia da música em inglês e após pediu que o aluno colocasse a música para que todos ouvissem. A professora distribuiu dicionários de inglês para que os alunos traduzissem o texto antes mesmo que esta atividade tivesse fim terminou o tempo da aula, a professora se despediu pedindo que realizassem o restante da tarefa em casa.

O professor de Ciências entrou na sala, distribuiu uma atividade sobre os serviços públicos como o tratamento da água e esgoto. Explicou exemplos e mostrando algumas figuras do livro para fazer uma leitura de imagem, novamente aplicou uma atividade para ser feita em sala de aula, e também foi entregue a atividade de casa. Essas atividades ocorreram até o final da aula.

Após o recreio a aula foi de língua portuguesa. A docente iniciou sua aula com uma explicação sobre tipos de textos, enfocando a narrativa onde apresentou as partes dessa tipologia e em seguida fez uma leitura na tipologia de uma narrativa. Como atividade ela propôs uma produção que não deu tempo os alunos terminarem, pois tocou o final da aula.

Novamente, conclui-se que a professora tem um bom relacionamento com os alunos, sendo muito atenciosa com todos eles, também entre os alunos um clima amigável. O recurso

utilizado pela mesma foi apenas o quadro, o piloto, e o livro didático. Assim, constatou-se que a professora não desenvolveu, neste dia, nenhuma atividade que tivesse relação com a dinâmica da educação do campo como recurso no processo de aprendizagem.

5.2.8. Relato e análise de observações (Turma 7º ano B)

A quarta turma observada foi o 7º anos B do ensino fundamental anos finais onde ao todo são 26 alunos, a turma tinha mais rapazes (14), entretanto, o perfil também é de uma turma regular, os alunos dessa turma apresentavam um percurso escolar aceitável, somente três tinham repetido de ano, pelo menos, uma vez no percurso escolar, todos tiveram sua trajetória escolar na rede pública.

Outro dado significativo é a realidade do trabalho, pois os alunos escolheram estudar nessa escola porque são da comunidade camponesa e ela é a mais próxima de suas casas.

Observou-se que a maioria dos alunos são filhos de agricultores e de certa forma são envolvidos no trabalho da família, principalmente na época da colheita, onde alguns alunos não vão às aulas. Entretanto, é importante ressaltar que, para essas famílias, o trabalho das crianças no manuseio ou nas atividades da agricultura familiar não é considerado trabalho e sim ajuda. O trabalho para essas famílias são as atividades que tem retorno direto ou salário. O trabalho familiar na roça é denominado laboro, não é uma opção, mas uma necessidade para a sobrevivência familiar.

A observação desta turma apontou para os aspectos semelhantes ao da turma do 7º ano A, daí as atividades terem sido as mesmas, somente modificando as reações dos alunos. Os professores são os mesmos.

Na aula de inglês a mesma situação anterior, a reação dos alunos também foi muito semelhante, a reação com uma língua estrangeira, o estranhamento e depois a calma com as tarefas da língua diferente.

Esta situação foi a mesma para todas as outras matérias, de forma que a turma B recebia aulas dos mesmos professores da turma A, a mesma metodologia, a mesma forma de transposição didática.

5.2.9. Relato e análise de observações (Turma 8º ano, única)

A quinta turma observada foi o 8º anos único do ensino fundamental anos finais onde ao todo são 36 alunos, a turma tinha (19) alunos e (17) alunas, o perfil também é de uma

turma regular, os alunos dessa turma apresentavam um percurso escolar comum, somente três deles, em sua trajetória escolar tinham repetido de ano.

Em relação à escolha da escola o motivo é o mesmo, proximidade de casa. Outro dado significativo é a realidade do trabalho, todos tem uma relação direta com o trabalho, pois são todos filhos de agricultores e artesãos, fica claro que escolheram estudar nessa escola porque são da comunidade camponesa e ela é a mais próxima.

A aula foi iniciada com uma fala do professor Matemática sobre o conteúdo de geometria, logo em seguida feita a chamada no diário de classe, em seguida a professor inicia uma conversa informal com as crianças acerca de soluções sobre o meio ambiente. Logo em seguida, apresenta algumas situações sobre o assunto no quadro e pede para que os alunos identifiquem os tipos de figuras, essa situação provocou nos alunos uma euforia para descobrir o nome de cada figura, o professor instigou os alunos a falarem sobre outros tipos de figuras explicando que para que isso aconteça é somente analisar os ângulos da figura. Em seguida propôs uma atividade de fixação que perdurou até o final da aula.

Então chegou a hora da professora de Língua Portuguesa que com um pequeno atraso entrou na sala de aula e logo começou a se explicar do porque do atraso, em seguida iniciou sua aula com uma leitura feita pela professora e a pós compartilha, a professora propôs uma dinâmica para avaliar o conteúdo, onde ela nomeou como passa a bola onde foi colocada uma música e quando parasse de tocar quem tivesse com a bola responderia pergunta. A turma aceitou e foi muito bom todos participaram, assim terminou a primeiro horário.

No segundo momento, ao retornar do recreio professora de ciências, fez uma conversa informal com os alunos sobre a importância de ter a higiene corporal, tomar banho todos os dias e lavar as mãos antes e depois das refeições, sempre que utilizar o banheiro não se esquecendo de sempre higienizar as mãos antes e depois que usar o banheiro sempre com cuidado para não desperdiçar água. Posteriormente distribuiu a atividade de classe sobre a preservação do meio ambiente, propôs que eles desenhassem situação de preservação do local que eles moram.

Depois a professora leva as crianças para assistirem um vídeo sobre impactos ambientais, na sala de vídeo. Elas permanecem ali até o momento de ir embora.

Com isso, diante do observado, pode-se mencionar que a professora utilizou como recurso o livro didático, o quadro, o piloto, cartaz, bola, vídeo e atividades na folha. Foi proporcionado momento de descontração com a dinâmica do passa bola, neste dia, só foi trabalhada com essa atividade lúdica.

Dessa forma, pode-se concluir que a professora se contradiz entre aquilo que pensa [e expressa na entrevista] sobre o uso da metodologia diferenciada da escola do campo como ferramenta pedagógica no ensino fundamental e à vivência docente cotidiana de sua prática pedagógica, tendo em vista que não procura incluir de maneira contínua essa ferramenta, já que, o campo e a cidade estão muito ligados.

Ao utilizar outros recursos e materiais didáticos o professor poderá contribuir para que seus alunos construam conhecimentos de forma mais significativa, estabelecendo relações entre o que foi proposto na escola e sua realidade sociocultural e histórica.

5.2.10. Relato e análise de observações (Turma 9º ano A)

A sexta turma observada foi o 9º anos A do ensino fundamental anos finais onde ao todo são 25 alunos, a turma tinha mesmos alunos (10) e o restante alunas, o perfil também é de uma turma avançada, os alunos dessa turma apresentavam um bom rendimento no percurso escolar: durante a trajetória escolar nem um aluno havia repetido de ano. Todos (25 alunos) tiveram sua trajetória escolar na rede pública.

Outro dado significativo é a realidade do trabalho, pois 20 alunos escolheram estudar nessa escola porque são da comunidade camponesa e ela é a mais próxima. Observou-se que a maioria são filhos de agricultores e de certa forma são envolvidos no trabalhando da família.

Observou-se também uma aula na turma do 9º ano A, onde nela o professor de Ciências iniciou sua aula com uma acolhida desejando a todos uma boa tarde, em seguida realizou a chamada, antes de introduzir o conteúdo da disciplina. O professor fez algumas perguntas sobre uma palestra que aconteceu no dia anterior administrada por ele com o tema sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, que faz parte do projeto “Luta Contra a AIDS e seus Pré-conceitos” os alunos responderam as perguntas mostrando segurança em seus discursos sobre essa temática. Logo em seguida foram recolhidas as atividades que foram mandadas para casa, e a mesma foi dada o visto após ter sido corrigida coletivamente utilizando o quadro.

O professor introduziu a aula mostrando no quadro através de slides o conteúdo de física, Força e trabalho, explicando ponto a ponto o assunto, propôs em seguida uma leitura compartilhada do texto do livro didático do aluno e em seguida fez uma atividade escrita no quadro sobre o conteúdo. Ajudou os alunos a responderem o questionário tirando as dúvidas dos alunos sobre o tema, essa atividade perdurou até o final das aulas.

A professora Geografia entrou na sala cumprimentou os estudantes desejando uma boa tarde e em seguida foi fazendo a chamada no diário de classe, prosseguiu a aula apresentado o conteúdo do dia, explicou qual seria a tarefa de classe para os alunos, a proposta foi fazer a leitura do texto do livro didático e produzir uma síntese acerca do tema “o mundo do trabalho e os avanços tecnológicos”. Ao terminar a atividade a professora solicitou que os alunos compartilhassem seus textos uns com os outros. Foi realizada outra atividade sobre o mesmo tema, onde ela explicou dando exemplos e mostrando algumas figuras do livro para fazer uma leitura de imagem. Também aqui não houve relação entre o mundo dos alunos [o campo] e os conteúdos curriculares.

A professora de Historia iniciou sua aula com uma fala sobre o meio ambiente e em seguida apresentou o conteúdo as “antigas civilizações e os efeitos das econômicas”, propôs uma leitura coletiva com paradas para explicação e ao final da leitura uma atividade de fixação que durou até o final da aula. Mesmo o tema propiciando a correlação com a realidade específica do campo, não houve esta atitude por parte do professor.

Após o recreio a aula foi do professor de Matemática que começou com uma fala sobre as questões de interpretação dos problemas matemáticos. Logo após pediu que os alunos pegassem os livros para fazerem uma leitura de alguns problemas enquanto fazia a chamada no diário de classe. A leitura foi realizada coletivamente com inferências do professor sempre que sentia necessidade de explicação, ao final pediu que os alunos respondessem o exercício do livro.

Essencialmente nesta disciplina, onde a etnomatemática (D’Ambrósio, data) seria importante na relação com a matemática tradicional nada foi relacionado.

5.2.11. Relato e análise de observações (Turma 9º ano B)

A sexta turma observada foi o 9º anos B do ensino fundamental anos finais onde ao todo são 25 alunos, o perfil também é de uma turma avançada, nenhum aluno tinha reprovação em sua vida escolar.

Observou-se também uma aula em uma turma de 9º ano, onde nela a professora de Ciências iniciou sua aula com uma acolhida desejando a todos uma boa tarde, em seguida realizou a chamada. Logo após foi recolhida às atividades que foram mandadas para casa, e a mesma foi dado o visto, após iniciou as correções coletivamente utilizando o quadro onde os alunos foram dando suas contribuições para as respostas corretas.

Em seguida a professora introduziu a aula mostrando no quadro, o conteúdo de física, Força e Trabalho, explicando ponto a ponto o assunto. Em seguida propôs uma leitura compartilhada do texto do livro didático do aluno e fez uma atividade escrita no quadro sobre o conteúdo. Por fim ajudou os alunos a responderem o questionário tirando as dúvidas dos alunos sobre o tema, essa atividade perdurou até o final das aulas.

Após a segunda aula a professora de História começou com uma fala sobre as questões que provocaram a segunda guerra mundial. Logo pediu que os alunos utilizassem o manual didático para fazerem uma leitura sobre a segunda guerra mundial, enquanto realizava a chamada no diário de classe. A leitura foi realizada coletivamente com inferências da professora sempre que sentia necessidade de explicação, ao final pediu que os alunos respondessem o exercício do livro.

Após o recreio a professora de Geografia iniciou sua aula com uma fala sobre o meio ambiente e em seguida apresentou o conteúdo globalização e os efeitos da economia. Em seguida propôs uma leitura coletiva com paradas para explicação e ao final da leitura uma atividade de fixação que durou até o final da aula.

Mais uma vez nesta turma não percebemos uma relação entre o cotidiano dos alunos e os temas estudados. Há um silenciamento sobre as novas diretrizes operacionais da educação no campo.

Percebe-se ainda que os professores não foram preparados para atuarem com essa modalidade de ensino e que as formações continuadas oferecidas pela secretaria de educação não contribuem na formação desses docentes para trabalharem com os sujeitos aprendente do campo. As indicações do Projeto Político Pedagógico e o desenvolvimento da metodologia de escola do campo no ainda é um paradigma a ser quebrado.

5.3. ANÁLISES DE DADOS ALCANÇADOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Partindo do que foi observado na análise dos documentos oficiais da escola:

- O regimento Escolar e a Estrutura filosófica da escola, Estrutura organizacional, Dinâmica escolar (horários, recepção, atendimento);
- Projeto Político Pedagógico, a cultura do campo e da cidade, o curricular da escola do campo e sua prática pedagógica e suas concepções Plano de Ação, vivencia acerca das pratica pedagógica da escola do campo;

- As normativas e pareceres;
- As diretrizes operacionais da escola do campo.

5.3.1. Regimento

Observamos que as análises do Regimento Escolar apontam para sua composição: títulos, capítulos e seções onde tratam das questões inerentes ao funcionamento da instituição. Nos títulos estão discriminadas as disposições preliminares, a caracterização do estabelecimento, os princípios educacional da escola, da implementação da legislação Educacional, a organização do ensino, e a administração escolar.

No Regimento esta escrito que a elaboração contou com a participação ativa do colegiado, formado pela equipe técnicas e dirigentes da escola, de forma democrática, colhendo subsídios norteadores e facilitadores a fim de torná-lo um documento verdadeiro e flexível, aberto a inovações pedagógicas que possibilite enriquecimento em todas as áreas do conhecimento sistematizado, bem como na prática de convívio social. Como afirma Luck:

“A escola se transforma numa oficina de democracia, organizando-se como instituição cujos membros se tornam conscientes de seu papel social na construção de uma instituição verdadeiramente educacional, e agem de acordo com essa consciência, pela participação competente e associada constrói-se a prática dos deveres sociais e conquistam-se os direitos correspondentes que, gradativamente, aumenta o direito da participação” (Luck, 2009, p. 66).

Na visão da autora a participação citada no Regimento analisado é de suma importância, pois fortalecem os laços de pertencimento a instituição, essa ação contribui para a tomada de decisões compartilhada para o melhoramento do trabalho e da prática pedagógica.

Encontramos respaldo legal no que dispõe a lei Federal Nº. 9.394/96, na construção dos Regimentos Escolares e a particularidade das instituições, podendo substituir o regimento unificado da Secretaria de Educação por Regimentos diferenciados nas escolas. Analisamos também que o regimento é um instrumento legal de consulta, que tem a finalidade de proporcionar ao estudante uma educação básica indispensável ao exercício da cidadania, formando sujeitos ativos.

Esse documento aponta como princípio filosófico e fundamentado na lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional e oferece aos estudantes serviços educacionais baseados nos seguintes princípios: Igualdade de condição para acesso e permanência escolar; Valorização do profissional da educação; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Valorização da experiência

extraclasse; Vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sócias; Pluralismo de e ideias e de concepções pedagógicas; Respeito á liberdade e a preço a tolerância; Gestão democrática do ensino público na forma da lei LDB e Garantia de padrão de qualidade.

Do discurso emerge que a escola se inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educado, sue preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, são princípios pedagógicos propostos na LDB. Dentro de visão dinâmica inovadora aberta as mudanças e transformações do mundo atual e suas concepções pedagógicas.

O que podemos perceber nessa análise sobre o Regimento foi à organização do documento, onde quantidade de informações sobre o funcionamento da instituição, porém ao comparar com as observações do cotidiano da escola e das entrevistas muitos do que está escrito não acontece na prática cotidiana da escola como, por exemplo, as vivências das diretrizes operacionais da escola de campo e o currículo diferenciado que assegura o direito da particularidade dos sujeitos do campo, valorizado suas culturas e suas identidades, como também a formação continuada e as formações específicas dos educadores para atuarem com este publico.

Esses fatos nos levam a refletir sobre a fragilidade da educação do campo mesmo com toda evolução que vem passando nesses anos.

5.3.2. Projeto político pedagógico

O PPP é o principal componente do planejamento escolar exigido, por lei, a todas as escolas públicas e privadas do território nacional. Sua prescrição, atualmente, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja redação assim se desenha: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (LDBEN, N° 9394/96, no Art. 12).

O Projeto Político Pedagógico além de um documento escolar é também uma ação intencional do compromisso firmado coletivamente para trilhar o funcionamento da escola, além de pedagógico é também um projeto político, segundo Veiga:

“(…) é político no sentido de formação do cidadão para um tipo de sociedade, e é pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades” (Veiga, 1995, p. 13).

Com esta abordagem sobre essa dimensão pedagógica e as possibilidades da efetivação da intencionalidade da escola que é formar o cidadão participativo, crítico, comprometido e criativo, o PPP de uma escola pensa a escola enquanto conjunto e na sua função social, sendo este fruto de uma ação consciente e organizada, tendo em vista o futuro.

O discurso aponta, que nesse documento os direitos e deveres de toda comunidade escolar, completando a Proposta Pedagógica, como também na cultura do campo e da cidade, o curricular da escola do campo e sua prática pedagógica e suas concepções, um item que chama atenção no discurso é o Plano de Ação onde aponta para uma vivência acerca das práticas pedagógicas da escola do campo com metodologias alternativas de convivência com o local e o global (Ortiz, 2000; Canclini, 2005) buscando a sustentabilidade e o desenvolvimento cultural e econômico.

No discurso está explícito que a maioria das responsabilidades da escola, enquanto instituição que promove a Educação é adequar os novos conceitos e parâmetros da Educação à necessidade da clientela: oportunizar e abrir suas portas de conhecimentos, nas quais possibilitam navegar em diferentes áreas do conhecimento interligando as disciplinas para contextualização dos conteúdos com a realidade local, buscando alternativas para o conhecimento significativo onde valoriza esses saberes para o conhecimento global (Sousa Santos, 2003).

No discurso o documento propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, onde formula metas a serem cumpridas, prevê ações e estratégias, institui procedimentos e instrumentos de ação que instiga o educador a realizar um trabalho voltado à valorização da identidade dos cidadãos. Veiga acrescenta ainda que:

“A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.” (Veiga, 1991, p. 82).

Com isso Veiga aponta também para o Estado legitimamente constituído assumir o papel de formulador das políticas integrativas, respaldado na legislação que estabelece as prescrições mais amplas, em termos de fundamentos/princípios e orientações, a autonomia da escola permite a concepção e execução da proposta de uma criação de identidade, que concebe o PPP, executa-o e avalia-o sob uma atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

Isso se completa com o que indica no PPP onde o trabalho da escola não é reduzido a uma base ou matriz curricular ou ao acúmulo de disciplinas. Necessita-se muito mais de

dimensões além desta lógica que dão significado profundo ao trabalho, dentro dessa adequação busca-se minimizar as divergências inclusas no contexto social, incentivando o discente a reflexão de suas ações, investigando seu senso contexto com o meio de promover a tolerância com as deferências sem perder de vista sua individualidade.

Foi visto no discurso do PPP da escola em estudo, que é função da mesma procurar as possibilidades de crescer no meio escolar e fora dele. Aponta também que o que favorece estes avanços é um ambiente harmônico que prega a igualdade de aprendizagem onde os educadores desenvolvem o seu papel mediador do conhecimento sistemático e facilitadores para a compreensão do mesmo.

Visto que os educadores se deparam com carências de aprendizagens próprias da série onde os educadores sentem-se desafiados a buscarem novas estratégias para transformar ações ou atitudes negativas em possibilidades positivas de mudanças nas aprendizagens.

Visando o pleno desenvolvimento das comunidades, demos ênfase às Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, determinando na oferta da Educação Básica que não discrimine e valorize o homem do campo visando o não êxito rural.

O que se prever nessa proposta é que a escola representa um lugar privilegiado para se aprender a cuidar dos bens coletivo, culturais. Diante da realidade dos estudantes, todos do espaço rural, que apresentam uma maior carência no que se refere à compreensão dos seus direitos e deveres, este espaço deveria ser realmente um espaço transformador. Porém diante das observações realizadas na escola, muitas contradições foram encontradas principalmente no que se referem à metodologia de ensino utilizada pelos nossos professores que não fazem uma distinção entre a educação do campo para o sujeito do campo com a educação urbana esquecendo os direitos individuais e coletivos desses sujeitos.

Mas no real não é percebido essa prática na vivência cotidiana da escola como aponta os professores entrevistados e as observações realizadas em sala de aula, o que fica em evidência é que o discurso do PPP não condiz com a realidade escolar, a metodologia de escola do campo o currículo diferenciado a prática de interdisciplinaridade e de contextualização dos conteúdos fica somente no papel, pois na prática o ensino é igual ao oferecido nas escolas urbanas.

5.3.3. As normativas e pareceres

O discurso desse documento aponta que a alavanca da educação do campo só teve uma articulação organizada em 1998, onde foi criada a “Articulação Nacional por uma

Educação do Campo”, entidade organizada que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional, quando se inicia as formações de fóruns, eventos que se organizaram para as conferências territoriais e nacionais para a Educação do Campo. Essa articulação contribuiu para os avanços que tivemos até ao momento. Como podemos conferir na citação abaixo.

“Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo, significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (Brasília, 2007, p. 120).

Segundo essas legislações é preciso valorizar a ideia do campo, ampliando-a para diferentes espaços, como florestas, pecuária, minas, agriculturas, pesca e extrativistas entendendo a escola como um espaço de estudo da realidade local e de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento local e sustentável.

A partir dessas normativas oficiais, onde tem respaldo na Constituição de 1988, como um marco para a educação brasileira, motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro.

No contexto apresentado no discurso, a educação da escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, com suas implicações sociais e pedagógicas próprias.

“A LDB de 1996 reconhece, em seus Arts. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo” (Brasília, 2007, p. 17).

Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Nos aspectos de zelar pela qualidade do ensino oferecida pela escola, promovendo capacitações permanentes para seus profissionais, levando a reflexão e aprimoramento e sua ação didática envolvendo a escola e a comunidade a

fim de que se faça cumprir o papel primordial desta instituição de formar cidadão pensante para atuar na sociedade refletindo sobre os novos olhares da educação possibilitando a comunicação de uma nova visão da função social da Educação. Valorizando as diferentes formas de manifestações artísticas e culturais da população como meio de acesso e compreensão da diversidade, possibilitando a prática dos conhecimentos adquiridos, confrontando com a realidade do ambiente natural e social no qual estamos inseridos para viabilizar o interesse do estudante nas atividades pedagógicas e prática do seu meio, fortalecendo o senso de companheirismo, solidariedade, respeito mútuo e disciplina.

5.3.4. As diretrizes operacionais da Escola do Campo

Está no discurso documental da escola que a Educação do Campo é uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no estado do Pernambuco, assim como no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada.

Esse discurso aponta ainda para as principais Características como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que as metodologias ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo.

O marco principal da educação do campo nas últimas décadas é a construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo isso se revela como um passo importante na afirmação da educação como um direito universal, auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, criando assim um sentimento de pertencimento desta realidade e aproximando o conhecimento empírico das crianças e adolescentes com conhecimento científico, fazendo com que a escola e seus ensinamentos tenham significativos e realizem na escola um trabalho educativo que der sentido em suas vidas. Como também desenvolva expectativas de futuro melhor para todos os sujeitos envolvidos no processo.

O discurso apresentado aponta também para que as Diretrizes possam motivar os professores na observação e apropriação da riqueza que o campo apresenta onde a instituição esta inserida suas particularidades oferece à ampliação dos conhecimentos escolares partido de suas vivências comunitárias. Os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, e

articulada com sua realidade, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Descrevem as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo como um importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana em seu habitat natural como sujeito de direito valorizando suas tradições culturais e seu modo de vida, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa, igualitária e solidária.

Deferente do que foram observados no cotidiano da escola, nas salas de aulas e nas entrevistas com os professores, os documentos analisados estão todos muito bem organizados e seguem uma linha teórica metodológica da educação do campo e seguem as principais orientações legais como sugerem o MEC, porém na prática cotidiana da escola isso não acontece. A metodologia utilizada não está em consonância com os documentos como o regimento, as normativas, os pareceres e o PPP. Tirando assim a essência desses marcos documental disserem os norteadores do desenvolvimento integral da escola.

5.4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA TRIANGULAÇÃO

Dada à utilização de vários instrumentos de coleta de dados, a opção pela triangulação dos resultados permite uma maior clareza sobre a investigação.

Em Minayo (2005) percebemos que a triangulação de dados faz parte da dinâmica da investigação, que integra a análise dos dados obtidos, a compreensão do contexto observado e as relações estabelecidas pelos sujeitos da investigação. A autora, apoiada no pensamento de outros autores, define triangulação:

“Triangulação é um conceito que vem do interacionismo simbólico e é desenvolvido por Denzin (1979), significando (a) a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; (b) a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; (c) a visão de vários informantes e (d) o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação” (Minayo, 2005, p 33).

Nosso objetivo foi utilizar esse procedimento para identificar, através das fontes utilizadas, as particularidades e as semelhanças nos aspectos observados, de forma a estabelecer relações pertinentes ao nosso objeto de estudo e esclarecermos a problemática a partir de um enfoque global da situação, mas que ao mesmo tempo permite uma análise criteriosa dotada de uma visão mais global do assunto.

Procuramos centralizar ao máximo a triangulação dos dados (observação, entrevista e análise documental) com o nosso objeto de investigação para que pudéssemos chegar ao nosso objetivo estabelecido a fim de respondermos de forma mais coerente aos nossos objetivos.

Nesta perspectiva, a triangulação foi organizada sob a forma de quadros indicativos dos dados coletados na investigação nas entrevistas aplicados aos professores, como também nas observações e na análise documental realizadas em uma escola pública do município de Tacaratu-PE.

5.4.1. Triangulação da caracterização dos grupos identificação pessoal e profissional dos professores

Neste primeiro quadro estão às informações referentes à identificação dos sujeitos pesquisados nas definições de gênero, faixa etária e tempo de magistério como também tempo como professor da educação do campo no campo.

Quadro 8. Triangulação dos dados sobre as Características dos grupos investigados

Fonte	Análise da observação	Turmas de alunos observadas	Análise documental	Entrevista professores
Resultados obtidos				
Gênero	O maior número de alunos são do sexo masculinos.	A maioria do sexo masculino		A maioria é do sexo feminino.
Faixa etária	10 a 15 anos	10 a 15 anos		29 a 52 anos
Tempo de magistério				06 a 27 anos
Tempo de magistério na educação do campo				01 a 30 anos

Nesta etapa da pesquisa pretendemos relacionar alguns itens de interesse a partir das fontes de informações que priorizamos em nossa investigação:

- 1) a análise das respostas dadas pelos professores através do guião da entrevista;
- 2) a análise das observações proferida nas reuniões pedagógicas e aulas atividades;
- 3) a análise das observações documentais nas Matrizes Operacionais para a Educação do Campo, as Normativas do CNE, no Projeto Político Pedagógico, e no Regimento Escolar;
- 4) a análise das observações realizadas nas turmas de 6º ano A, 6º ano B, 7º ano A, 7º ano B, 8º ano único, 9º ano A e 9º ano B nas aulas das disciplinas de Matemática, Arte, Geografia, Inglês, História, Ciências e Língua Portuguesa desses respectivos professores.

5.4.2. Presença da Prática Pedagógica da escola do campo e a cultura da escola

Nesse item a triangulação tratou da prática pedagógica da escola do campo, como a escola se comporta perante esta dinâmica e como é a cultura da escola.

Quadro 9. Triangulação dos dados sobre a prática pedagógica da escola do campo e a relação com a Cultura da Escola.

Fonte		
Análise das observações	Análise da entrevista	Análise documental
Resultados obtidos		
<p>O bom relacionamento entre professor e estudantes, como também o domínio do conteúdo pelo professor, mais não foi explorado pelo professor a questão cultural da comunidade escolar.</p> <p>A cultura da escola se volta para aspectos de escola urbana e não de escola do campo.</p>	<p>P 03: ela colocou em sua entrevista, a importância de se trabalhar partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e o reconhecimento dos camponeses como sujeitos de direito, ela colocou também que a cultura dessa escola continua sendo da escola urbana, pois mesmo passando por um período de reconhecimento local não se conseguiu se sustentar como escola do campo.</p>	<p>Nos documento analisados apontam como principio filosóficos e legais o dever de oferecer a sua clientela serviços educacionais baseados nos seguintes princípios: Igualdade de condição para acesso e permanência escolar; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a artes e o saber, valorizando as experiências extraclasses, favorecendo a vinculação entre a educação, o trabalho, as praticas sócias e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.</p>
<p>Em algum momento foi detectada uma relação do conteúdo trabalhado com a realidade do sujeito aprendente do campo. Partiu do local para o global, instigando os estudantes a produzirem seu próprio conhecimento.</p>	<p>P 07. Mesmo com as afirmações da entrevistada onde ela coloca que devemos valorizar a identidade cultural dos estudantes e sua realidade como mecanismo para o ensino aprendizagem, não fica em evidência o processo de transformação social que deve partir do local para o global.</p>	<p>No discurso consta que a escola se inspira nos princípios de liberdade e nas ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educado, sue preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, são princípios pedagógicos propostos.</p>
<p>Na aula de ciências percebeu-se uma pequena relação da</p>	<p>P 04: Afirma que é muito difícil trabalhar com a</p>	<p>O discurso afirma que a formação para esta demanda será de forma</p>

dinâmica da escola do campo. Nas aulas atividades e nas reuniões pedagógicas não encontramos nenhum indicativo da cultura escolar que se relacione com a educação do campo.	metodologia da escola do campo, mesmo porque os docentes não são formados para este público.	continuada como descreve a LDB e as diretrizes educacionais da educação do campo.
---	--	---

Diante deste panorama, a escola do campo precisa se voltar para a sua real função: aproximar-se do contexto rural e suas peculiaridades locais e sustentáveis. De outra forma afirma Vasconcellos:

“A escola para o povo só tem sentido numa nova forma de organizar a sociedade. Não é possível fazer uma escola para todos dentro de uma sociedade para alguns, ou seja, a democratização da escola precisa ser acompanhada de um novo projeto social.” (Vasconcellos, 2001, p. 49).

Partindo desse contexto, podemos relacionar a escola do campo com a escola urbana fazendo um paralelo entre o que é necessário ensinar a esses dois público diferenciados, que venha garantir o direito inerente a todos a educação de qualidade, O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

O resultado da interação entre teoria e prática encontra-se baseada na prática social como definidora da ação do educador e o educando, não mais só do educador mais uma ação entre eles.

No âmbito da educação do campo, tem havido uma dicotomia entre o que se aprende entre as quatro paredes da escola e o que está para fora dela como e a realidade educacional da instituição.

5.4.3. Definição do Desenvolvimento Curricular da Escola do Campo.

Nessa etapa procuramos a essência acerca do currículo da escola do campo e o papel da prática pedagógica da escola do campo e as relações com a documentação analisada: PPP e as matrizes curriculares para a educação do campo.

Quadro 10. Triangulação dos dados sobre o desenvolvimento curricular da Escola do Campo.

Fontes		
Análise da observação	Análise da entrevista	Análise documental
Resultados obtidos		
<p>A vivência acerca do currículo da escola do campo fica somente no papel, assim como a prática pedagógica da escola do campo e as relações com o PPP da e as matrizes curriculares para a educação do campo.</p>	<p>P 01, P 02, P 05, e P 06: Apresentam uma relação de ideias no que se refere aos fatores da legislação sobre esse assunto, currículo para a educação de campo as reais dificuldades para vivenciar esta prática, principalmente pela falta de formação específica para atuar com essa clientela, fica também em evidência a falta de investimento do poder público para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.</p>	<p>O discurso documental da escola aponta para as possibilidades de crescimento dentro e fora dela, prega a igualdade de aprendizagem onde os educadores deveriam desenvolver o seu papel mediador do conhecimento sistemático e facilitadores para a compreensão do mesmo.</p>
<p>Nas observações das salas de aula foi evidenciado que o currículo da escola é semelhante ao da escola urbana e não tem relação com a vivência do campo. Não são valorizadas as identidades e os conhecimentos específicos do cotidiano desses sujeitos.</p>	<p>P 08, P 09 e P 10: Em suas entrevistas os quatro professores apresentaram uma semelhança em seus pontos de vista, quando se trata do currículo para a escola do campo, colocam por frente a falta de formação e logo a dificuldade de inserir os conteúdos programático das matrizes curriculares com a vivência dos sujeitos aprendentes do campo, isso é saber contextualizar o conhecimento empírico com o científico.</p>	<p>O PPP propõe trabalhar métodos alternativos para minimizar a carências de aprendizagens da própria série ano, para que os educadores e educando sintam-se desafiados a buscarem novas estratégias para transformar ações ou atitudes negativas em possibilidades positivas de mudanças. As Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo determinam que a oferta da Educação Básica não discrimine e valorize o homem do campo, coibindo o êxodo rural.</p>

Em questões mais específicas de ordem conceitual, os educadores em sua quase totalidade já sabem ou já ouviram falar sobre as matrizes curriculares para a Educação do

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

Campo e o significado do termo contextualização. Todavia em sua prática de sala de aula não fazem uma relação dos conteúdos de estudo com a realidade do sujeito e seu cotidiano, desvalorizando a importância desse conhecimento para o desenvolvimento intelectual dos alunos do campo.

Neste contexto, fica evidenciado que os conteúdos trabalhados em sala de aula [a exemplo as ilustrações] serem demasiadamente etnocêntricos e desvalorizadores de experiências culturais dos sujeitos e seus grupos.

5.4.4. Construção do conhecimento e integração com os saberes do campo na formação dos professores.

Nesse item é colocada a importância dos saberes do campo na formação dos educadores que atuam na escola do campo.

Quadro 11. Triangulação dos dados sobre a formação dos professores da Escola do Campo.

Fontes		
Análise da observação	Análise da entrevista	Análise documental
Resultados obtidos		
Perante as observações os professores utilizaram alguns materiais didáticos para facilitar a compreensão dos conteúdos demonstraram terem um bom relacionamento entre os alunos, porém não são apresentados um bom domínio com os assuntos referente à realidade do aluno e suas particularidades locais.	Na fala do P 11 ficou explícito o que ele conhece sobre a dinâmica e as tendências pedagógicas como também as mudanças que os planos municipais de educação; planos estaduais e planos nacionais. Todavia afirma que planejamento o deve se ajustar às novas diretrizes educacionais do campo e os marcos legais que norteiam esse trabalho na escola do campo.	No discurso da escola, enquanto instituição que promove a Educação deve adequar os novos conceitos, parâmetros da Educação, devem visar à necessidade da clientela oportunizar e abrir suas portas de conhecimentos, nas quais possibilitam navegar em diferentes áreas do conhecimento interligando as disciplinas para contextualização dos conteúdos.
Perante as observações não foi apresentado qualquer utilização de método ou metodologia diferenciada para a escola de campo como ferramenta pedagógica.	P 12 coloca que esse método ou metodologia de ensino vai muito do cada educador, pois requer um profissional dinâmico criativo.	A documentação afirma que o trabalho da escola não deve ser reduzido a uma base ou matriz curricular ou ao acúmulo de disciplinas. Necessita-se muito mais de dimensões além desta lógica que dão significado profundo ao trabalho, dentro dessa adequação a documentação aponta que a escola deve minimizar as divergências inclusas no contexto social, incentivando o discente à reflexão de suas ações.

Nesse item observamos um contexto semelhante nos resultados obtidos tanto nas observações como nas entrevistas, pois quando questionados sobre a vivência da participação dos professores nas ações locais, eles deixam claro que a adesão não é completa, embora a maioria dos professores participe, não são capazes de desenvolverem um trabalho voltado para a valorização da identidade do sujeito. Apesar da maioria dos professores argumentarem

que relacionam os temas com o ambiente nas suas aulas, percebemos que se dá de forma isolada não num planejamento que caracterize uma ação metodológica, caindo por terra à proposta da educação do campo que segundo Arroyo:

“a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais“ (Arroyo, 2000, p. 68).

Com isso percebemos que a integração dos conteúdos com a vida do aluno deve estar próxima da proposta pedagógica da unidade de ensino para que não seja restringida essa tarefa somente através de projetos [no papel]. Deve fazer parte do currículo ano sentido de desenvolver caminhos para a criatividade do sujeito, em seu local de origem.

5.4.5. Projeto Político Pedagógico nas diretrizes operacionais para a educação do campo e no Regimento Escolar.

Nesse discurso procuramos analisar a relação entre os documentos como a vivência da escola.

Quadro 12. Triangulação dos dados sobre o Projeto Político Pedagógico, nas diretrizes operacionais para a educação do campo e no Regimento Escolar.

Fontes		
Análise da entrevista	Análise da observação	Análise do documental
Resultados obtidos		
A maioria dos entrevistados apontam falhas no desenvolvimento do PPP da escola e afirmam não terem participado da elaboração do mesmo, nem mesmo da reformulação.	Nas observações foi visto que o PPP fica só na teoria, na prática o que está assegurado nos documentos não são vivenciados, principalmente quando se refere às matrizes curriculares para a educação do campo, na LDB nos artigos 22, 26 e 28, como também nas normativas do CNE.	Na análise documental foi observado que a documentação da escola está baseada nas bases curriculares comuns sugeridas pelas diretrizes educacionais e pela LDB e os parâmetros curriculares nacionais, e faz alusão às novas diretrizes operacionais para a educação do campo, como dispõe o Projeto político pedagógico, as Normativas do CNE e o Regimento escolar. Enfim a documentação construída pela escola sugere uma metodologia diferenciada da escola urbana.

Nessa etapa observamos que a relação teoria e prática nessa instituição esta longe de se relacionar, uma vez que o professor se encontra alheio em relação às imbricações do conhecimento do currículo e do PPP da escola. Não há uma relação visível entre o que ele ensina com o que propõe a proposta pedagógica da escola. A prática do professor que atua na educação do campo deve ser compreendida dentro do universo plural das relações sociais, econômicas e culturais da sociedade principalmente local, apontando as possibilidades e limites da realização de uma proposta de educação que não vise à conformidade ao mundo, todavia, que forme o sujeito capaz de transformar sua realidade.

Assim podemos nos reportar para o que rege a LDB sobre o PPP, Tomando como ponto de partida o que Souza (2006) apresenta:

“O projeto político pedagógico nasce da necessidade de construir a escola constantemente, renovando o antigo e projetando o novo com a participação de todos. É uma discussão ampla na escola para se buscar soluções na qualidade do ensino, o objetivo é dar suporte para a escola sanar os problemas com a ajuda da comunidade, com opiniões e participação dos educadores. Ele é a vida da escola e tem que transcorrer respeitando todos os espaços educativos para dar certo” (Souza, 2006, p. 44).

Partido do pressuposto, pensar o Projeto Político Pedagógico da escola é pensar no que é realizado e como é feita esta prática pedagógica. Assim o Projeto Político Pedagógico - PPP das instituições deve expressar sua identidade e a identidade de seus sujeitos, bem como adequar-se aos espaços onde a escola está inserida. Para Gadotti (apud Veiga):

“Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar – se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores” (Gadotti apud Veiga, 2001, p. 18).

Segundo a autora, o projeto deve superar um simples agrupamento de planos e atividades diversas, buscando um rumo, uma direção. Constitui-se em uma ação intencional, com um sentido explícito, e um compromisso definido coletivamente, daí a articulação político pedagógica, visto que o PPP precisa estar comprometido com a formação política do cidadão para um tipo de sociedade.

5.4.6. Contextualização dos Conteúdos

Nesse item abordamos como é realizada a dinâmica do ensino aprendizagem no cotidiano escolar em relação à contextualização dos conteúdos programático da matriz curricular.

Quadro 13. Triangulação sobre a contextualização dos conteúdos.

Fontes		
Análise da entrevista	Análise da observação	Análise do documental
Resultados obtidos		
No discurso do P 11 : Há mais de 10 anos da criação das diretrizes operacionais da escola do campo esse tema ainda não é discutido na escola pelos coordenadores e nem gestor da escola. Tratar desse assunto ainda é um tabu, escola do campo não reconhece a importância desse diferencial.	Nas observações realizadas não foi identificada uma relação entre o que os professores ensinavam com a vivência dos alunos.	No discurso documental a contextualização dos conteúdos programados das matrizes curriculares para a Educação do Campo com a realidade dos sujeitos do campo está muito presente.
P 12 (...) educadores da escola do campo necessitamos de formação específica para poder desenvolver bem este trabalho, paradigma que influencia diretamente na vida dos sujeitos do campo.	Foi constatada uma boa relação entre os professores e alunos nas turmas observadas também entre os professore/professores e funcionários. Porém não foi visto uma relação direta entre os conteúdos programados e a realidade do aluno.	O discurso documental descreve a relevância entre a compreensão dos conteúdos trabalhados na escola e a aplicabilidade da metodologia da Educação do campo.

Nesse item observamos que os professores não estão atentos para a contextualização dos conteúdos com a vivência dos alunos do campo e muito menos com as matrizes curriculares para este público. Fica uma lacuna entre a compreensão e aplicabilidade da proposta documental para uma educação do campo.

Assim pode-se afirmar que a escola é, sem dúvida, um lugar privilegiado para se trabalhar conteúdos relevantes para a vida dos alunos [camponeses], relacionar estes conteúdos com a vida cotidiana, nos quais estejam implicadas questões que construam

sentidos, que respondam a realidade e às necessidades de quem está na escola e não apenas as do mercado. Essa ausência ajuda a distanciar o sujeito do campo do mundo do conhecimento, criando um axioma entre os camponeses: estudar na escola significa abandonar suas origens, seu local.

Seguindo o que descreve a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001):

“Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministradas em qualquer parte do país. Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB” (Brasil, 2001, p. 10).

Fazendo uma relação entre o que retrata CNE e a prática das escolas do campo percebe-se o hiato entre legislação, cultura e prática pedagógica cotidiana das escolas do campo. A escola não pode estar voltada para o currículo oficial do ensino urbano [no campo] onde nega o direito à diversidade do sujeito do campo. A escola é um espaço que precisa criar metodologias que atendam à necessidade do aluno nas suas peculiaridades, considerando a sua forma de vida, a sua cultura, mas que também possa abrir um leque de conhecimentos informações para que este aluno seja integrado no mundo global a partir do local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos deste trabalho voltaram-se para analisar aspectos das concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da escola do campo, em relação à prática pedagógica desenvolvida nas escolas da cidade e do campo buscando mapear os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, como também as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular, nomeadamente na contextualização para as condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes da escola do campo.

Procurou-se compreender as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e as relações entre a formação inicial e contínua dos docentes que atuam com este público e as dificuldades enfrentadas por estes docentes no trato com as especificidades dos sujeitos aprendentes nestas escolas, o modo que os professores se relacionam com as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais para a prática pedagógica da educação do campo. A legislação tanto da escola como do Estado foi objeto de análise entre a prática pedagógica e a utilização da mesma.

As entrevistas, observações e análise documental deram o subsídio de dados empíricos para esta análise.

Tentando discutir a relação dos professores com as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, buscando uma compreensão do que se constitui a especificidade das escolas do campo do ponto de vista destes sujeitos, assim foi fundamental formular propostas pedagógicas que considerem a cultura dos sujeitos trabalhadores do campo, que é preciso repensar os conteúdos escolares, entre outros apontamentos que contribuiriam para caracterizar e conceituar a escola no/do campo nesta. Investigação.

Entretanto, foi visto que os documentos curriculares observados ou seja, emanados da administração ou dos movimentos sociais não são suficientes para garantir que as propostas se materializem nas escolas e salas de aula. O que entendemos sobre a ideia apresentada aqui é que os professores do campo deveriam se apropriar das orientações para construir um ensino voltado para um conjunto complexo de conhecimentos que colocam em ação de formas diferentes.

Partindo de um aporte teórico que estabelece uma relação entre o que é ensinado e o aluno precisa aprender, é que percebemos que a escola investigada em sua cultura escolar, não reconhece as sua clientela e nem as novas diretrizes educacionais para a educação do campo.

Percebemos, a ausência de momentos de avaliação e reflexão da comunidade escolar para subsidiar o desenvolvimento de uma prática com o objetivo de repensar constantemente essa vivência e a cultura da escola. Pois educar não é o mesmo que ensinar conteúdos principalmente quando se trata de sujeitos de direito.

A partir da análise de dados das observações aplicados às turmas de alunos foi possível constatar o hiato entre o discurso das entrevistas, a prática cotidiana e a legislação.

Essa investigação realizada numa escola do campo do município de Tacaratu- PE revelou que são muitas as barreiras que se traduzem, principalmente, pela falta de capacitação dos recursos humanos, falta de condições de infraestrutura e falta de políticas públicas que promovam a efetiva exclusão dos métodos que garantam o conhecimento integral dos sujeitos do campo nas escolas, garantindo o êxito e permanência dos mesmos no contexto escolar.

Acredita-se que para transpormos essa realidade de dificuldades e de exclusão, é necessário proporcionar e incentivar a convivência com o meio, com o que parece diferente. E, com isso entender que desenvolver projetos, recursos, material acessível implica em pensar uma educação que atende a todos, não um grupo em específico da cidade. Assim a escola do campo é, portanto, conceituada pelos professores por meio da indicação de características da estrutura curricular como conteúdos iguais aos da escola urbana, mas articulados à realidade daqueles alunos; das finalidades que atribuem à escola que contribua para a valorização do campo e para a permanência dos alunos nesse espaço; e dos valores e formas de ser dos alunos e seus familiares.

O poder público deve garantir o direito que proporcione além de condições básicas de mobilidade, comunicação e participação social, o alcance da independência e autonomia para a utilização dos conhecimentos prévios e comum de cada comunidade escolar respeitando suas particularidades.

A prática da escola do campo precisa de atitude inclusiva dos princípios de identidade sociocultural, socioeconômico e sustentabilidade local, como também na valorização dos sujeitos camponeses, que venha primar pelas interações e pelo convívio em grupo, pelas trocas de experiências e pela construção e vivências de valores, configurando-se em um cenário que vai além da aquisição de conhecimentos e atinge a constituição de uma identidade aberta e acolhedora da pluralidade e diversidade.

Enfim, concluímos nesta investigação, a qual a triangulação foi um luzeiro aos questionamentos iniciais apontando que o relacionamento entre alunos e professores é excelente, todavia a transposição didática (Forquim, 2003), está distantes anos luz do uso das recomendações da legislação, tanto em nível da escola [local] como em nível do país [global] da realidade dos alunos. Percebe-se uma atitude de silenciamento sobre as novas diretrizes operacionais da educação no campo e outras legislações que se respeitadas trariam solução para este hiato: teoria e prática.

Por fim, cabe ressaltar que adotar uma postura que torne a educação para todos é algo que deve ser sentido e vivido concretamente, pois se trata de uma expressão de sociedade e cidadania.

Deste modo pensa numa educação que supra as necessidades dos sujeitos aprendente do campo, é necessário parti da formação dos educadores, buscando um olhar especial para a realidade dos educando. Assim o movimento intensificará as exigências junto ao governo federal no sentido de aplicação da nova legislação em vigor. Legislação essa que por meio de seus artigos, parágrafos e incisos apresenta elementos importantes para a definição e organização da identidade da escola do campo, conforme expressa o parágrafo único do Artigo 2º.

“A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (Brasil, 2002, p. 02).

Propõe-se assim, uma escola para ir além da escola das primeiras letras, do livro didático, uma escola que se contraponha a escolinha rural isolada, invisível e decadente como podemos perceber o atual cenário brasileiro, a formação do professor para a educação do campo implica uma revisão dos próprios projetos pedagógicos das universidades. É preciso que haja uma reformulação das práticas pedagógicas desenvolvidas, que embora discutam as questões relacionadas à problemática local e cultural, as tratam de forma isolada. Também é fundamental que se discuta grande parte dos estudos que dentro do currículo dos cursos destinados à formação de professores estão separados da realidade sociocultural das comunidades camponesas. A própria carência dos estudos sobre a educação do campo no campo nas universidades já é uma demonstração da necessidade que se tem hoje de repensar questões em torno da formação e de redefinir uma proposta de educação alicerçada no desenvolvimento do sujeito aprendente.

Dessa forma sugerimos que os resultados obtidos nessa amostra possam ser conduzidos as secretarias de educação e as universidades para que sirva de incentivo a futuras pesquisas que objetive reconhecer e qualificar essa temática como um princípio inovador das práticas educativas, partindo de formações continuada com os profissionais da educação para desenvolver e melhorar suas práticas no cotidiano da escola do campo. Propõe também, a sensibilização do poder público, para que as políticas públicas e políticas de governo atendam as necessidades da sociedade reconhecendo, respeitando, valorizando a identidade dos sujeitos do campo e a diversidade cultural nela existente.

Por fim esperamos que essa investigação contribua com o trabalho dos profissionais da área que almejavam por esclarecimentos acerca do tema, também para os professores no estabelecimento de critérios definidos sobre a vivência dos temas educação do campo e a sua verdadeira eficácia, finalmente, para que possa servir de subsídio no mundo acadêmico na perspectiva de alongarmos essa discussão, contribuindo com a melhoria na qualidade da educação, da construção do conhecimento de uma prática de respeito à vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros

- Almeida, M. E. (2007). *Bianconcini de Educação, ambientes virtuais e interatividade*. 13 abr.inc
- Almeida, M. E. (2003). *Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade*. In: Silva, Marco (Org). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola,
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (Trad. Dora Flaksman, 2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Aranha, M. L. (1996). *História da educação* (2ª ed.). São Paulo: Moderna,
- André, M. (1998). *Etnografia da Prática Escolar* (2ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Arroyo, M. (2009). A educação Básica e o Movimento social do Campo. In: Arroyo, Miguel; Caldart, Roseli; Molina, Mônica (Org.). *Por uma educação do campo* (4ª. Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2004). *Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres* (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2008). *Por uma Educação do Campo* (3º ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bernstein, Brasil. (2003). *A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre Recontextualização*. Cadernos de Pesquisa, Nº. 120.
- Baptista, F. M. C. (2003). *Educação rural: das experiências à política pública/ bases da educação nacional*. Brasília, 1996: Editorial Abaré, 2003.
- Baptista, F. M. C. (2003). *Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Ministério do Desenvolvimento Agrário*, Editorial Abaré,.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (Tradução de M.J. Baptista). Portugal: Porto.
- Caldart, R. S., e Kolling, E. J (Org.). (2002). *Educação do campo: identidades e políticas públicas*. Brasília, DF: articulação nacional por uma Educação do Campo, Coleção por uma Educação do Campo, Nº 4.
- Caldart, R. S. (2004). Por uma educação do campo: traços de uma identidade nem construção. In: Miguel Gonzáles Arroyo, Mônica Castagna Molina (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

Caldart, R.S. (2008). Sobre Educação do Campo. In: Santos, Clarice Aparecida dos (Org.). *Campo. Políticas públicas: educação*. Brasília: Incra- MDA, , (Por uma Educação do Campo, Nº 7. Coleção).

Caldart, R S. (2012). Educação do Campo. In: Caldart. R. S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular.

Canclini, N.G. (2005). *Culturas Híbridas*. SP: Brasiliense

Candau, V. M; Lelis, I. A. (2005). A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In: Candau, Vera Maria (Org). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, Vozes.

Candau, V. M. F. (2013). Formação continuada de professores. In: Reali, Maria A. & Mizukami, *Maria da Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: Edufscar, 1996.

Candau, V. M. F. (1998). Interculturalidade e Educação na América Latina. *Revista Novamerica, Rio de Janeiro, Nº 77*.

Candau, V. M. F., Anhorn, C. (2000). *A Questão da Didática e a Perspectiva Multicultural: uma Articulação Necessária*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG.

Carneiro, M. J. (2005). Juventude Rural: projeto e valores. In: Abramo, Helena; Branco Pedro. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania.

Cellard, A. (2008). A análise documental. In: Poupart, J. et al. *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos*. Petrópolis, Vozes.

Coll, C. (2000). A teoria Genética da Educação. In: *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Fazenda, I. C. A. (Org.). (1979). *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia?* São Paulo: Loyola.

Fazenda. (1991). *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola. Coleção Educar. v. 13.

Flick, U. (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.

Forquim, J.C. (2003). *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artmed.

Freire. P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire. P. (1983). *Pedagogia do Oprimido* (12ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire. P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire. P. (2001). *Política e educação: ensaios* / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez.,

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

(Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

Gadotti, M. (2009). *Educar para Sustentabilidade uma contribuição à década educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: editora e livraria instituto Paulo Freire.

Goodson, I. (1996). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Hargreaves, A., & Furlan, M. (2003). *A Escola como organização aprendente*. Rio Grande do Sul: Artmed

Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho – O conhecimento é um caleidoscópio*. (5ª ed.). Porto Alegre: Artes Médica.

Huberman, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (2ª ed). Portugal: Porto Editora.

Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Brasília: Líber Livro Editora. Série Pesquisa em Educação, v. 9.

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre.

Leite, S. C. (1999). *Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez.

Lima, E. S. (2008). *Indagações Sobre: Currículo e Desenvolvimento Humano*. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação básica.

Libâneo, J.C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5ª ed. revista e ampliada). Goiânia: Editora Alternativa.

Luck, H. (2009). *A Gestão Participativa na Escola* (5.ª ed). Petrópolis, RJ : Vozes, Série Caderno de Gestão.

Mantoan, M.T.E. (2007). Educação Inclusiva – Orientações Pedagógicas. In: Fávero, E.A.G., Pantoja, L.M.P., & Mantoan, M.T.E. *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação Pedagógica*. São Paulo: Ministério da Educação.

Martins, J. da S. (2002). *Os sentidos da Educação Escolar na Metáfora do Desenvolvimento Sustentável do Sertão Semi-árido: O Caso do Povoado do São Bento. Senhor do Bonfim\BA*. (Dissertação). Université du Québec à Chicoutimi.

Matiskei, A.C.R.M. (2004). Políticas Públicas de Inclusão Educacional: Desafio e Perspectivas. *Educar, Curitiba, N.º. 23, V.1*.

Mercado, L. P. (1999). *Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias*. Título Editora UFAL.

Juarez Severino dos Santos. *Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.*

Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.* (11. ed.) São Paulo: Hucitec.

Minayo, (Org.) et al. (2009). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade* (28. ed.) Petrópolis: Vozes,

Mattos, B., & Kuster, A. (orgs).(2004). *Educação no Contexto do Semi-árido Brasileiro.* Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer.

Moreira, A., Flávio B., & Candau, V. M. (2008). *Indagações Sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica.

Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2003). Educação Escolar e Cultura/s: Construindo Caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação, n.23.*

Moura, A. (2003). *Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável: PEADS.* (2 ed). Glória do Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa.

Orlandi, E. P. (1999). *Discurso e leitura* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.

Orlandi, E.P. (2005). *Análise do Discurso. Princípios e Procedimentos.* Campinas, SP: Pontes.

Ortiz, R. (2000). *Mundialização e Cultura.* SP:Brasiliense.

Pagni, P., & Silva, J.D. (orgs.). (2007). *Introdução à Filosofia da Educação.* Temas Contemporâneos e Historia. São Paulo, Avercamp.

Piaget, J. (1975). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação.* (2ªed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1970). *A construção do real na criança.* Rio de Janeiro: Zahar.

Pierucci, A. F. (1999). *Ciladas da Diferença.* São Paulo: Ed. 34.

Pimentel, Á. Prefácio. (2007). In: Macedo, R. S. *Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma Educação Intercrítica.* Salvador: Edufba.

Saviani, D. (2007). *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.* Campinas-SP: Autores Associados.

Severino, A. J. (1991). A Formação Profissional do Educador: Pressupostos Filosóficos e Implicações Curriculares. *Revista da ANDE, São Paulo, n. 17.*

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico.* (23ª ed.) São Paulo: Cortez,.

Silva, M. S. (2000). *Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação.* Dissertação de Mestrado. UFPE, Recife.

Silva, M. S. (2006). Educação do Campo e Desenvolvimento: um relação construída ao longo

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

da história, 2004 (mimeo). Souza, M. A. de. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes.

Silva, M. (org.). (2003). *Educação Online*. São Paulo: Loyola.

Strauss, A. Corbin, J. (2008/2009) *Pesquisa qualitativa – técnicas procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. (2ª Ed. – Porto Alegre): Artmed. ISBN 978-85-363-1043-5. sustentabilidade do campo. Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS; (Pernambuco)

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Tardif, M. (2002) *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

Vasconcellos, C. S. (2001). *Para Onde Vai o Professor? Resgate do Professor Como Sujeito de Transformação*. São Paulo: Libertad.

Veiga, I. P. A. (1989). *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. Campinas, SP: Papyrus.

Veiga, I. P.A. (1991). "Escola, currículo e ensino". In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) *Escola fundamental: Currículo e ensino*. Campinas, Papyrus.

Veiga, I. P.A. (1995). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível*. Campinas, SP: Papyrus.

Viana, M. J. B. (2007). *Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade*. Goiânia: UCG, Centro de Cultura Goiana.

Vianna, H. (2003). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

Vygotsky, L. S. (1967). *Psicologia da inteligência* (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2001). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage
YIN, Robert K. Estudo de caso – planejamento e métodos. (2 Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research - Design and Methods*. Sage Publications Inc. USA.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*/Antoni Zabala (trad. Ernani F. Rosa). Porto Alegre: ArtMed.

Zabala, A. (2007). *Enfoque Globalizador e pensamento complexo*. Uma proposta para o currículo escolar Porto Alegre: Editora ARTMED.

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

Williams, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Williams, R. (1996). *Des communications comme forme de la culture*. Réseaux, França, n. 80.

Legislação

- Brasil, (1996). Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. Brasil.
- Brasil. (2006b). Lei n.º 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006: altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República.
- Brasil. (2009). Decreto n.º 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 revogado pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional.
- Brasil. (1990). Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da república.
- Brasília. (2010). Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
- CNE/ CEB. (2008). Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF,.
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília.
- Brasil. (2011). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro.
- Brasil.. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: Acesso em: 15 jan. 2015.
- Brasil, M. E. (2007). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília,
- Brasil. C. N. LDB (2002) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394\96. Brasília: MEC,
- Brasil. C. N. de E.\ C. de E. B. (2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 1 de 03 de abril de. Brasília: MEC.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2002), Resolução Nº 01 CNE/CEB de 03 de abril de 2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC.

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

Brasil. (2006) Experiências educacionais inclusivas. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (1996) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2001. 2003, 2006, Dossiê formação de professores. Revista Educação e Sociedade. Vol. 20. Nº 68. Educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Webgrafia

- Brasil. (2008). Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de— Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em: 6 set. 2014.
- Brasil. (1934). Constituição Federal de. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 15 jan. 2015 b
- Brasil. (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de). Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htmmem: Acesso em: 15 jan. 2015 d.
- Brasil. (1967). Constituição da República Federativa do Brasil de. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htmAcesso em: 15 jan. 2015 e.
- Brasil.(1988). Constituição da República Federativa do Brasil de. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htmAcesso em: 15 jan. 2015 f.
- Brasil. (2010). Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/22657> Acesso em: 15 jan. 2015 g.
- Brasil, (1938). Decreto-Lei Nº 311. Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action. Acesso em: 10/03/2014, às 12h05min.
- Brasil, (2011). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. P. 1-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 25 de abril de
- Brasil, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em: 10/03/2014, às 12h03min.
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf
- FNDE, (2014). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Ministério da Educação. Brasil. Resolução CD/FNDE Nº 10. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/component/search/?searchword=transporte+escola&ordering=&searchphrase=all>. Acesso em: 10/03/2014, às 12h17min. Fundo

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Ministério da Educação.

FNDE, (2011). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Ministério da Educação. Brasil Resolução CD/FNDE Nº 12. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/legis-resolucoes>. Acesso em: 10/03/2014, às 12h12min.

IBGE, (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-03/pesquisa-diz-que-populacao-rural-do-brasil-e-maior-que-apurada-pelo-ibge>

Gallo, Patrícia. (2004). Orkut Como Ferramenta de Aprendizagem. IN: Mercado, Luis Paulo Leopoldo (org.). Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação. Maceió: Edufal, 2006. <http://inep.gov.br>. Acesso em: 12 out 2006históri.,

Senna L.A.G. (2009). La educación en Brasil y sus multiplex supuestos: desafíos de la educación intercultural. Revista de Educación. 2000 a; 321: 187-198. Madrid: MEC/ENCE. ISSN: 0034-8082. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso em: 14 jun. 2009.

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

APÊNDICES

APÊNDICE A. CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO



Recife, 20 de abril de 2015.

Exm^o. Senhor (a)
Diretora da Escola Municipal Maria Gomes de Oliveira
Sítio Olho D'água do Bruno
Tacaratu/ PE
BRASIL

Ref. Carta de Autorização para Pesquisa de Campo.

Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, Prof^a. Dra.na qualidade de coorientadora convidada da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, coorientará a Sr. Juarez Severino dos Santos, RG: 4814859 SSP/PE e CPF: 901.647.844-20, aluno regularmente matriculado no curso de Especialização, com acesso ao Mestrado Ciências da Educação na Área de Especialização em Administração Escolar, venho solicitar a sua compreensão no sentido de receber o aluno supracitado, ao mesmo tempo assumir o compromisso de que o mesmo fará um trabalho de pesquisa de campo fundamentada em princípios técnico-científicos, que possibilitem a construção da sua dissertação, cujo título é: Entre o Campo e a Cidade: As Dificuldades dos Educadores no Reconhecimento dos Sujeitos Aprendentes.

Toda a informação recolhida na Vossa instituição será anônima e exclusivamente utilizada para elaboração desta dissertação.

Agradecendo desde já a solicitude possível, subscrevo-me atenciosamente.

Prof^o Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida
Coorientadora

APÊNDICE B. CARTA CONVITE PARA ENTREVISTA DE CAMPO



CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Juarez Severino dos Santos

e-mail: juarezeduc@hotmail.com

Tacaratu, ____ de ____ de 2015.

Ilmo (a). Senhor (a) _____,

Como profissionais a serviço da Educação é de nosso conhecimento as muitas mudanças que estão ocorrendo na prática educativa atualmente. A diversificação dos instrumentos metodológicos tem contribuído efetivamente no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a criação de novos meios para o desenvolvimento do ensino, pensando especificamente no processo educativo da educação do campo.

Assim, vimos por meio desta, convidar-lhe a participar da presente pesquisa, através de uma entrevista a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

O objetivo geral é Analisar as concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da escola do campo, em relação à prática pedagógica desenvolvida nas escolas da cidade e do campo.

(Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (87) 99952-2210), ou pelo e-mail juarezeduc@hotmail.com .

Desta forma, agradecemos antecipadamente à V. Excia pela colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Atenciosamente,

Juarez Severino dos Santos

Professor Mestranda em Ciências da Educação

Especialista em Ciências da Educação- Especialista Gestão Escolar- Especialista psicopedagogia-

Mídia na Educação

Professora da Escola Municipal Maria Gomes de Oliveira- Professora da escola estadual Júlia

Gomes de Araújo.

APÊNDICE C. GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

Guião de Observação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com



Guião de Observação

Esta observação faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da escola do campo, em relação à prática pedagógica desenvolvida nas escolas da cidade e do campo.

Observar as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular, nomeadamente na contextualização nas condições de aprendizagens desses sujeitos, como também as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo, observando as relações entre a formação inicial e contínua dos docentes que atuam como essa modalidade e as dificuldades destes docentes no trato com as especificidades dos sujeitos aprendentes nestas escolas o modo que os professores se relacionam com as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais para a prática pedagógica das escolas do campo.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q.01 Descrição da Escola

- Estrutura física da escola

- Estrutura organizacional

- Dinâmica escolar (horários, recepção, atendimento)

- Reuniões pedagógicas e aulas atividades

- Encontro de datas comemorativas e festas escolares

- Currículo, Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação e o Regimento escolar.

Q.02 Descrição dos relacionamentos interpessoais

- Vivência acerca das prática pedagógica da escola do campo, como o aluno é instigado a demonstra seus conhecimentos prévios na relação ensino aprendizado;

- A relação professor aluno nas especificidades do conhecimento sobre a cultura do campo e da cidade;

- Educador e educando na vivência do curricular da escola do campo e sua prática pedagógica e suas concepções;

- Educador de língua portuguesa, matemática, arte, ciências historia, geografia, educação física, língua estrangeira e o aluno;

Q.04 Em se tratando da prática pedagógica da escola do campo, que concepção se apresenta na formação em área específica para atua neste espaço.

APÊNDICE D. RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 01



Prezado Professor:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca analisar as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Análisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento do currículo, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q 01. Identificação do Entrevistado:

Entre o campo e a cidade: as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

- ❖ **Entrevistado professor P01**
- ❖ **GT 0 1**
- ❖ **Idade:** 42 anos

- ❖ **Gênero:** Masculino
- ❖ **Tempo de formação:** 19 anos, nível médio e 03 nível superior
- ❖ **Tempo de função:** 03 anos

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo e na Cultura da Escola.

- **Como São as vivências dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: Em meu ponto de vista a escola do campo não tem como trabalhar a realidade dos alunos, pois nós professores que atuamos nesse espaço não fomos preparados para trabalhar com este público, logo a dificuldade de inserir os conteúdos programados das matrizes curriculares na vivência dos sujeitos e contextualizar com a realidade local, por mais que tentamos não conseguimos relacionar o que os sujeitos vivem em suas realidades cotidianas com o que os indicadores exigidos pelo sistema educacional.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

- **Como se dá o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos os professores?**

R: Vivemos em uma conjuntura de política educacional que não favorece em nada o desenvolvimento educacional do campo, mesmo com todo aparato legal dos últimos anos com leis e normativas que continuam no papel nas gavetas das secretarias estaduais e municipais, sem falar na falta de perspectivas do sujeito do campo que já faz parte da cultura familiar do campo que para viver no na roça não precisa de formatura ou diploma, basta saber ler e escrever ou até mesmo assinar o nome já basta.

- **Quais as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes?**

R: Vejo que as dificuldades de nós educadores em desenvolver o currículo voltado para a educação do campo esta ligada a nossa formação profissional, pois não fomos treinados para lidar com este paradigma histórico, as universidades ainda não acordaram para esta lacuna que existe entre o sujeito do campo e a o da cidade tratando todos da mesma forma, sem levar em consideração as diferenças locais da cultura e das perspectivas do sujeito em seu habitat natural onde o grau de dificuldades de contextualizar o currículo do campo com as condições de aprendizagem do sujeito esta muito intrínseco na nossa vivência de formação que durante todo nosso histórico escola fomos formados para trabalhar com currículo urbano principalmente nos fundamentos metodológicos que reforçam o desenvolvimento de um currículo voltado para a formação capitalista que procura desenvolver no sujeito a competitividade para se destacar na sociedade indo de encontro com um dos princípios da sustentabilidade local.

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

- **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: Para ser honesto não percebo mudanças nas metodologias dos educadores desta escola com a das escolas urbana, as práticas os métodos são iguais, mesmo por que como já falei anteriormente nossa formação foi dada para trabalhar com público da cidade e não com publico rural, acredito que um das formas de minimizar esta disparidade seria a formação em serviço e a continuada.

- **Como a escola Identificar o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?**

R: Eu percebo que a escola não esta muito preocupada com as orientações operacionais e metodológicas da escola do campo, pois os professores não são cobrados para essa ação e nem mesmo procurados para organizar o currículo que venha exigir isso, percebo é que a escola se preocupa em mostrar índice elevados de desenvolvimento para o governo, muitas vezes descontextualizado com a realidade dos educandos.

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 02



Prezado Professor:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca analisar as vivência e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento do currículo, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q 01. Identificação do Entrevistado:

Entrevistado Professor P02GT03

- **Idade: 46 anos**
- **Gênero: Feminino**
- **Tempo de formação: 27 anos nível médio superior 10 anos**
- **Tempo de função: 18 anos**

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo na Cultura da Escola.

- **Como são as vivências dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: Vejo que nem sempre a escola do campo realiza um trabalho voltado a realidade dos alunos, acredito que um dos motivos é que os professores que atuamos nesse espaço não são preparados para trabalhar com esta realidade onde eu também me incluí, logo a dificuldade de inserir neste contexto o conhecimento que venha contribuir para o crescimento do indivíduo sem que ele tenha que abandonar seu habitat, vejo que a educação do campo oferecida hoje na maioria das escolas ao sujeito do campo é um incentivo ao abandono rural, pois esta ligada ao fordismo econômico onde realiza uma produção em série. Percebo também que essa situação vai muito além da formação dos educadores, pois esta enraizada na cultura escolar que só tem valor o que é da cidade o do campo é sem valor, é veio, é matuto e jeca.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

- **Como se dá o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos os professores?**

R: São muitos fatores da legislação que apontam para uma educação diferenciada nas escolas localizadas no campo, porém ficam nas gavetas das secretarias estaduais e municipais de educação, outro paradigma é a construção dos currículos que não são pensados para esta realidade, mesmos porque não temos bibliografia que facilite este estudo em nossas formações não somos estimulados a pesquisar sobre o tema. Ao me deparar com estas perguntas é que percebo os quanto estamos distantes de oferecer uma educação que reconheça estes sujeitos de direitos, não notamos sequer o que leva a falta de perspectivas de futuro desses sujeitos e fortalecemos ainda mais a cultura urbanista da desvalorização do homem do campo.

➤ **Quais as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes?**

R: Como já falei anteriormente vejo muitas situações onde nós educadores temos dificuldades de lidar com a contextualização dos conteúdos, acredito que nossas formações profissionais não nos treinaram para lidar com este paradigma histórico, os cursos oferecidos pelas universidades para esta demanda são insuficientes, assim as escolas que trabalha com esta realidade enfrenta uma dicotomia no que se refere à formação do sujeito para desenvolver seu local. E das perspectivas do sujeito em seu habitat natural, o currículo do campo segundo a legislação deveria ser construído para as condições de aprendizagem do sujeito, mais ainda esta muito entisico na nossa vivência escolar, fomos formados para trabalhar com currículo urbano principalmente nos fundamentos metodológicos.

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

➤ **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: Não percebo diferença de métodos e nem postura nos educadores desta escola com a das escolas urbana, as práticas os métodos são iguais, mesmo por que fomos formados nas mesmas escolas onde se nega o direito ao sujeito do campo de aprender sobre seus valores, sua cultura, sua identidade, seus desejos e sua vida.

➤ **Como a escola Identificar o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?**

R: A escola do campo que eu trabalho não esta sendo organizada e orientada com base nas novas diretrizes operacionais da educação do campo como manda a lei, percebo que a nova equipe pedagógica da mesma desconhece esta legislação nunca sequer abriu uma discussão sobre o tema nem solicito um debate que levassem ao conhecimento desta proposta, nós professores não são cobrados para essa ação curricular, o que percebo é que a escola se preocupa em mostrar índice elevado de desenvolvimento para o governo, muitas vezes descontextualizado com a realidade dos educandos.

Agradeço sua atenção e participação.

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 03



Prezado Professor:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca uma análise das relações entre o campo e a cidade no que se refere às dificuldades dos educadores em reconhecer os sujeitos aprendente do Campo, busca analisar as vivência e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q 01. Identificação do Entrevistado:

- **Idade:** 43 anos P 03GT03
- **Gênero:** masculino.
- **Tempo de formação:** 22 anos, em nível médio, 10 anos em nível Superior
- **Tempo de função:** 21 anos

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo e as relações na Cultura da Escola.

- ✓ **Como são as vivências dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: As vivências dos educadores em relação a realidade da escola do campo está muito distante dos objetivos esperados, pois mesmo estando situada no espaço rural as metodologias trabalhadas não contemplam a realidade do seu publico onde são vivenciadas outras realidades desestimulando assim um grande percentual dos estudantes, onde não fica só no entenrece dos alunos mais em toda comunidade escolar, partindo do próprio professor que não ver entusiasmos de aprender nos alunos, os pais que na maioria das vezes não são valorizados em suas profissões em suas origem e suas culturas, Nesse sentido, chega de se ter a ideia que os camponeses são pessoas que vivem no campo sem nenhuma informação, que vestem roupas rasgadas, remendadas, com dentes estragados, com maquiagens fortes, com falas erradas onde apropriada escola ensina isso claramente em suas comemorações juninas quando criam casamentos surreais onde todos vão de roupas rasgadas e com aparência de pessoas amalucada.

Ainda hoje essas características não foram desmistificadas, principalmente se não tem noção do significado desses preconceitos e não conhece a realidade da vida no campo. O fato é que sempre tivemos uma tendência de dar aos homens do campo conotações erradas, o que é muito perigoso. O que não quer dizer, necessariamente, que seja melhor ou pior na atualidade ou em outro momento da história do ser humano na terra. Isso faz parte da cultura das escolas e tá tão enraizado em nossas mente que mesmo percebendo que é uma forma de discriminação agente permite e ate incentivo esse modelo de comemoração.

- **Como você pensa a cultura da escola do campo?**

R: A cultura da escola do campo em meu ver é a mesmo da escola urbana, e não vejo uma respectiva transformar em outra cultura, pois ela não se sustentar fácil posso ate da um

exemplo disso, tivemos uma experiência que demonstra claramente essa questão, durante nove anos nós trabalhamos uma metodologia que respeitava as diretrizes educacionais do campo, tivemos um período de muito sucesso e avanços no ensino aprendizagem ate mesmo os indicadores do SAEPE e no IBDEB, conseguimos um foto histórico na nossa região, que foi a de ser a primeira escola do campo com a metodologia de escola do campo que ultrapassar as metas do município, do estado e a tem mesmo a nacional, acreditamos que isso só foi possível porque trabalhamos partido dos conhecimentos prévios dos alunos, como também no reconhecimentos dos sujeitos de campo, na valorização dos autores aprendentes, no relacionamento entre a escola e a comunidade, outros fatores que podemos atontar são os estudos voltados para a valorização das culturas.

Não posso deixar de falar de como esse trabalho era realizado, trabalhávamos todos em uma mesma sintonia como gostava de falar o ex-coordenador que nas aulas atividade costumava a comparar a equipe a uma orquestra onde precisava que toda escola estivesse afinada tocando junto a mesma música para que não desistisse, e o trabalho tivesse sucesso, além de todas esses fatos podemos também fala da equipe gestora da escola que procurava todas as formas possíveis facilitar o trabalho de todos que faseiam parti da comunidade escolar, então posso a tem afirma que o trabalho de equipe e em equipe sempre foi um prioridade, nessa época a escola conseguiu aproximar os pais as famílias para a vivência do dia-a-dia da escola, eles não precisavam serem chamados para vim a escola pois sempre vinham e participavam de formações dos professores, de oficinas, de reuniões pedagógicas, de formações sobres temas como conselhos escolares, reuniões de avaliações e planejamentos como também nas reuniões de reformulação do PPP e da construção do currículo da escolas. Então durante esse tempo eu acreditava estar se formando uma cultura de escola do campo ali. Porem só foi mudar a gestão todo que se viveu em nove anos foi colocado foram e aquela cultura que estava se formando foi embora dando espaço para a cultura da escola urbana para trabalhar com os sujeitos aprendentes do campo.

➤ **Como são vista as relações da prática pedagógica com a cultura da escola?**

R: A relação que eu vejo entre a prática pedagógica da escola do campo com a cultura da escola é como já falei antes são muito dissociada, nós professores muitas vezes somos cobrados para seguir uma metodologia que não se conduz com a nossa realidade e isso também é cultura da escola.

As diferenças são então concebidas como realidades sócias históricas, em processo

contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder.

A gente é que tem que levar em conta a realidade dos indivíduos e os grupos sociais. Que devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de cultura em um universo sempre dinâmico de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação. Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. Situo a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais.

Assim a práticas pedagógicas dos professores, no processo ensino-aprendizagem muitas vezes são adotada e caracterizada sob os enfoques tradicional, técnico, prático e crítico em vez de reflexivo. Centra-se no ensino enciclopédico, nele o professor é um transmissor de conhecimentos. E da cultura acumulada pela humanidade, além do domínio da estrutura epistemológica da disciplina, faz-se necessário o domínio das técnicas didáticas de base expositiva dos conteúdos organizados para um aluno modelo ideal.

✓ **Em seu ponto vista que cultura tem essa escola?**

R: eu vejo que a cultura dessa escola na atualidade está desassociada node não busca a vivenciar a realidade do espaço e do seu público alvo, prevalecendo um aspecto de autoritarismo deixando em segundo plano os aspectos metodológicos.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

✓ **Como se dá desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos professores?**

R: Existe uma grande falha em relação a vivência das metodologias da escola do campo, porque mesmo existindo na proposta pedagógica elementos norteadores para esta realidade falta a cumplicidade do gestor publica municipal e da secretaria municipal de Educação, deixando os professores ao acaso desprovidos de formação e inseguros para trabalhar as metodologias da escola de campo sem falar na equipe gestora que é parte fundamental para a realização e formação da autonomia de todo corpo docente e discente como também toda comunidade escolar.

Com base em alguns estudos sobre as diretrizes operacionais da educação do campo podemos atontar a falta de reflexões sobre as teorias e as práticas que se propõe como as

estratégias metodológicas que norteia os caminhos que identifica o currículo integrador que tem como diretriz englobar os saberes de um conjunto de disciplinas dentro de um mesmo eixo investigador, além de considerar os princípios e finalidades do sujeito no que diz respeito à construção do conhecimento, valores, habilidades e competências, que são consequências de um processo sócio histórico. Assim acredito que a educação do campo necessita de um currículo diferenciado que valoriza as peculiaridades dos sujeitos a quem deve desenvolver, desse modo se justifica a construção coletiva desse documento onde deve participar todos os indevidos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Em meu ponto de vista a metodologia da escola do campo deve estar em consonância com o currículo que por sua vez deve está também voltado a realidade de sua clientela, que deve ser sistematizado nos elementos simbólicos e representativos, concreto e racionais que se constituem como objetos de orientação ao exercício da prática pedagógica do professor sob a ótica da sua prática.

✓ **Quais as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes?**

R: Acredito que se inicia com a falta de formação, a não compreensão da proposta pedagógica da escola do campo; Insegurança de trabalhar o novo; Falta de matérias pedagógicas adequadas. Mais isso e só uma pequena parte do problema, as dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento do currículo vão muito mais além, como é o fato de que a maioria dos professores nunca viu o currículo da escola, pois ele é mais um documento das gavetas dos gestores como também a proposta pedagógica e o projeto político pedagógico que muitas vezes os professores não tem acesso a esse norte, como já falei anteriormente a escola quando trabalhava seguindo essas orientações agente via resultados eu lembro que nós mesmo erramos quem construíamos o PPP, os planos de ações, principalmente o currículo, ainda lembro dos plantões pedagógicos onde eram realizadas oficinas para estudo do currículo e PPP, sem falar nas aulas atividades que eram dedicadas a estudos sobre a metodologia adotada.

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

- ✓ **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: formulação ou atualização da proposta pedagógica dando novos horizontes para as práticas em sala de aula; Formação continuada para professores;

Quando sou instigado a falar sobre a Educação do Campo sinto que o sistema tenta engolir qualquer sonho que venha brotar nesses espaços, vejo que esse tema tem sido historicamente marginalizado na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, geralmente, deslocada das necessidades e da realidade do campo. Mesmo as escolas localizadas na zona rural costuma ter um currículo de trabalho pedagógico que na maioria das vezes, alienante, e difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação do campo, mas especialmente a educação pública no Brasil. Será que a educação tem servido para o desenvolvimento da cultura entendida como práxis, ou tem contribuído para fazer avançar a cultura como conceito afirmativo, esse dilema agente só vai responder quando a gestão for escolhida levando em conta todo seu conhecimento do trabalho que tem que se desenvolver.

- ✓ **Como a escola identificar o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?**

R: Não é visível a percepção da atuação dos métodos aplicados pelos professores, por conta da gestão escolar, pois nos últimos anos já foram trocados três vezes o gestor escolar, dificultando o acompanhamento do trabalho pedagógico, isso também tem ligação direta com o desenvolvimento dos alunos, percebo que a liderança da gestão é muito importante para o sucesso do processo de interação entre a escola e o professor a gestão muitas vezes é a principal responsável por desenvolver nos seus professores o sentimento de pertence, de fazer parte daquela realidade ou de ter orgulho de trabalhar naquela escola. Posso afirmar que

quando se trata de normas diretrizes e metodologia que a escola deve desenvolver, é o papel da coordenação pedagógica se ela não faz os professores ficam a mercê do seu conhecimento que muitas vezes não tem noção do que sejam as diretrizes educacionais e os marcos legais da educação, um fato que eu posso falar sobre essa prática que comprova essa situação é o fato que nessa nova equipe pedagógica que já tem três anos de gestão não tivemos um momento de estudo sobre o currículo e nem mesmo sobre o PPP imagine em si tratando de leis e normativas, assim fica a situação dessa relação do professor escola e comunidade cada um em um caminho deferente.

Camponesa tem a visão de produzir diversidades, respeitando os recursos naturais. Então os conflitos aumentam e se tornam mais acentuados, pois o poder está na gestão que é quem tem o controle do poder político e do espaço. O que se percebe é que a ocupação das metodologias da escola urbana nas escolas do campo fere a lógica do desenvolvimento do campo, por isso é chamado antes movimento social e com bastante discriminação.

Mas a cada mudança de concepção ampliam-se os objetivos propostos pelo homem do campo de estar voltando para o campo e fortalecendo-se cada vez mais contra as ideologias concepção de escola como local de apropriação de conhecimentos científicos, construídos historicamente pela humanidade e como local de produção de conhecimentos mediante o estabelecimento de relação entre o conhecimento científico e o conhecimento do mundo da vida.

Eu penso que os povos do campo querem e merecem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos, portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de estacionamento.

➤ **Em relação à formação acadêmica dos professores, quais as contribuições que você identifica no educador para atuar com esta clientela da escola do campo?**

R: O ensino acadêmico sempre foi visto como um conhecimento superior, algo seguro investigado testado e aplicado, tornando assim o professor preparado para atuar e lidar com seu público.

Em tão quando se trata da escola do campo a situação é muito complicada, pois as faculdade não ensina como o professor deve trabalhar com esta parcela da grande nação brasileira, os currículos das Universidades não oferecem nem um suporte e nem uma disciplina que trate desse fato assim o professor sai da faculdade analfabeto nessa questão e

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

vai ter que enfrentar situação que para uns é desafiadora e para outros um martilho onde ele nunca vai se encontrar, os que pegam como desafio desenvolvem habilidades sobre os conhecimentos do mundo do trabalho no campo, das negociações em torno da produção, das necessidades básicas para a produção de determinados produtos, a organização dos trabalhadores em cooperativas, iniciativas na área da Agroecologia, organização das comunidades de pescadores.

Enfim, são grupos de resistência, que se recusam a inserir-se no modelo capitalista competitivo de produção e criam alternativas outras para manter o vínculo com o trabalho e vida no campo.

Agradeço a sua atenção e contribuição para esse estudo.

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 04



Prezado Professor:

Professor P04GP01

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca analisar as vivência e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento do currículo, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço desde já sua participação

Q 01. Identificação do Entrevistado:

- **Idade:** 36 anos Professor P04 GT 01
- **Gênero:** Feminino
- **Tempo de formação:** 09 anos de formação em nível superior
- **Tempo de função:** 15 anos de trabalhos
- **Tempo de função nessa escola** 02 anos

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo e a realidade na Cultura da Escola.

➤ **Como é são as vivências dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: Bom, podemos perceber que a realidade do campo é muito difícil por que nem todos que são responsáveis pela educação como a secretaria de educação dão o apoio que agente necessita, como também a qualidade de ensino muito baixo por causa das informações não contribui para desenvolver os objetivos por não sabem como agir perante a essa realidade de cada individuo, pois não basta só ver a realidade dos nossos educandos temos que pensar também nos objetivos de vida de cada um dos sujeitos para podermos planejar um enfoque que abranja todos os alunos dentro da sua realidade para que não foque a dinâmica do trabalho somente nos grandes centro econômicos no qual ao alunos nunca tiveram acesso a esses conhecimento longe de mim falar que isso não seja importante para o crescimento dos alunos porem devemos primeiro trabalhar o local para depois o global, assim devemos foca um conhecimento de mundo que norteia o desenvolvimento de forma geral, eu vejo por esse lodo porque sempre devemos acreditar no potencial dos nossos educando e buscar conhecimentos em novas fontes de pesquisas onde posamos elevar a nossa colaboração no processo de ensino aprendizagem.

✓ **Em relação à realidade dos alunos Qual a contribuição da escola na aproximação dos alunos com os saberes científicos?**

R: vejo que a equipe gestora está mais preocupada é com os resultados das provas externas que entram na escola para avaliar a proficiência dos alunos, mas não respeitam a realidade dos alunos, onde trazem questões voltadas para os grandes centros econômicos de

onde nossos alunos nunca tiveram acesso a essa realidade, então preciso que a escola promova um estudo de forma interdisciplinar de forma que contribua para o desenvolvimento desses alunos onde podemos utilizar novas metodologias que facilite esta integração como pesquisa de campo, pesquisas bibliográficas, aulas de campo e aulas passeio de formas diversificadas para que atinja sua realidade e que eles possam ter um novo conhecimento de mundo.

R: O que se percebe como cultura de escola na prática pedagógica da educação do campo?

R: Em relação à cultura da escola do campo eu não percebo diferença da cultura da escola urbana, pois não tem diferença nas atitudes dos coordenadores e equipe gestora eles não passam nem uma informação que possa diferenciar a dinâmica do trabalho da escola do campo, já tem três anos que estou trabalhando nessa escola e nunca foi convidada para participar de uma reunião para tratar sobre o PPP da escola e muito menos sobre as metodologias da educação do campo. Os documentos que regem a escola são engavetados, como eu costumo falar nós professores é quem fazemos o coração da escola é quem de verdade faz a diferença porém quando a equipe gestora contribui para que isso venha acontecer, de outra forma não se chega a lugar nem um também vejo que a equipe gestora não tem conhecimento da importância do trabalho contextualizado com a realidade talvez seja por nunca ter participado de formação sobre o tema ou mesmo nunca tenha lido sobre as questões legais sobre a educação do campo.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

➤ **Como se dá o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos professores?**

R: Nos meus primeiros dias de trabalho, fiquei observando cada um dos meus educandos, e mim perguntei todo o que eu havia planejado está totalmente distorcido com a realidade destes educandos, eles são pessoas que tem uma visão de um mundo totalmente igual as suas condições que são lhe oferecida por cada um, e assim vivem de acordo com os problemas e a realidade da escola que lhe é passada. Por isso não, decide que a partir daquele dia o meu trabalho e a minha maior atuação como educador seria totalmente parte daquela instituição e poder transforma-los em mero e futuro cidadãos de bem em bons profissionais e pode mostrar para a sociedade que cada um pode ser capaz de construir o seu próprio elo

dentro da sociedade.

Eu vejo que a prática do professor que atua na educação do campo deve ser compreendida dentro do universo plural das relações sociais, econômicas e culturais da sociedade principalmente local, que apontar as possibilidades e limites da realização de uma proposta de educação que não vise à conformidade ao mundo, todavia, que forme o sujeito capaz de transformar sua realidade.

➤ **Quais as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes?**

R: uma dificuldade muito presente é trabalhar os indicadores propostos pelas matrizes curriculares do sistema de ensino na contextualização dos conteúdos com a realidade desses sujeitos, talvez seja pela formação que recebi na minha trajetória estudantil, pós não recordo ter estudado temas relacionados a esta realidade. Sim como já falei anteriormente não vejo nas formações acadêmica contribuição para facilitar o trabalho dos professores para trabalhar no campo com escolas do campo.

Assim vejo o currículo sendo a parte mais atingida no desenvolvimento da prática pedagógica da escola do campo, das minhas preocupações é esta na forma de como somos formados para trabalhar com este público dessa escola. O que eu tento entender é porque ocorre o fracasso escolar quando esquecemos que os conhecimentos prévios do aluno não são aproveitados colocam os alunos em uma via duplos um lado escola mostra um conhecimento dela e o aluno leva os seus e a escola não é capaz de contextualizar esse conhecimento.

O que eu tento entender é que falta em nós professores essa reflexão entre o que é do campo e o que é da cidade e como podemos construir alternativas pedagógicas para que as crianças aprendam. Outro fato e o que eu tento entender sobre a realidade da escola nesta neste contexto de sociedade rural.

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

➤ **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: Objetivo com que se verem hoje em dia, muito educadores não está preparado para enfrentar a realidade de uma sala de aula não, porque há muitos obstáculos que dificulta muito

a convivência e a vida do educando que busca fazer tudo aquele trabalho que lhe cobrado por todos e por tudo, e mesmo assim sempre somos capazes de produzir o melhor como falam os nossos colegas de trabalho; por isso que sempre busco dar o melhor de mim que posso mais para que tudo isso aconteça é preciso a que venhamos tornar novas decisões em relação ao nosso trabalho, para que e globalize todo um sistema de adesão, adaptado ao um novo ensino de qualidade e com mais eficiência e qualidade. Por que, isso, é um compromisso que si temos com as famílias que venha envolver toda a nossa comunidade que passa elevar o novo trabalho para poder alcançar os nossos objetivos, poder conquistar as novas metas esperadas, porcada educador que passam a cada ano por novas conquistadas que precisam ser reconhecidas e valorizada pela sociedade.

Na vivência desse trabalho nós podemos registrar algumas ações já realizadas, como a apresentação da dinâmica do campo, acredito que a escola deve desenvolver projeto que sensibilize do grupo de professores para participarem de estudos e oficinas, criando ações que leve o diagnóstico da realidade dos alunos através de práticas pedagógicas, cujos dados sejam coletados, por meio de pesquisas com os próprios alunos. Assim agente enfrenta o desafio de incorporar um espírito de investigação e de compromisso social com a construção de um projeto aonde venha valorizar o homem do campo como sujeito de direito e pensar uma dinâmica nova para a Escola Básica do Campo, com isso nosso objetivo seria desenvolver um conjunto de ações que envolvam estudos, reflexões e reconstruções das práticas pedagógicas, na perspectiva de uma educação que considere os sabres e as experiências das pessoas que vivem no campo. Agente deve sempre corre atrás do resultado da interação entre teoria e prática. Encontra-se baseada na prática social como definidora da ação do professor com os seus alunos.

Compreende a realidade vivida pelos alunos e tenta produzir uma outra realidade material e humana é também a função dos professores e da escola, onde configura-se como uma prática criadora. O conhecimento não é visto como algo estático, podendo ser questionado. Acredito que a educação do campo deveria sempre valorizar o saber é produzido conjuntamente o conhecimento e a relação entre professor-aluno.

- ✓ **Como a escola Identificar o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?**

R: tenho muitas dificuldades em aproximar a realidade colocada nas matrizes

curriculares com a realidade vivida na escola principalmente quando falamos em educação do campo, não vejo esta diferença tão necessária na vida dos estudantes, porém tem muitas dificuldades de compreender esta dinâmica e não vejo preocupação da gestão em mudar esta realidade, já tem três anos que trabalho nessa escola e até o momento não tive o privilégio de participar de nem uma formação ou reunião de estudo sobre o currículo e o PPP da escola.

Sabe-se que as orientações emanadas das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo já são realidade e que a importância de trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos são fundamentais para sua compreensão sobre os assuntos do cotidiano e a relação dos conhecimentos apresentados na escola, à medida que referendam a análise da realidade das escolas do campo, especialmente, neste estudo, as situadas na localidade de que vivemos, as quais, conforme as nossas observações e reflexões, estão em desacordo com esse instrumento legal. Partindo dessa constatação, inferimos que as escolas participantes do Projeto apenas reproduzem as experiências vivenciadas nas escolas urbanas.

A prática de trabalhar com a diversidade na escola é um grande desafio para os educadores que vivem o dia a dia da mesma tendo que atender as demandas sociais em que os alunos estão inseridos e ao mesmo tempo trabalhar oficialmente com os programas de caráter educativo, que está postos no currículo oficial e como adequa esta situação a realidade do nosso aluno, porém acredita-se que para se adequar ao modelo de vida dos seus atores. Nesse caso o elenco da escola seria formado basicamente por professores, pais e alunos, para criar um currículo que abra espaço para os que pertencem a essas culturas venha inserir esse conhecimento para que a escola seja palco cultural onde nossos alunos sejam os artistas demonstrando seu jeito de ser, de agir, de pensar de acordo com o meio de onde veio.

- ✓ **Em relação às aulas atividades quis as contribuições que a coordenação pedagógica da escola dar na construção de uma prática pedagógica para a escola do campo?**

R: acredito que deveria melhorar essa ação, com mais estudos e ser assegurada uma prática mais eficaz, pesquisas sobre os temas da educação do campo onde vinhetes envolver toda comunidade escolar e a sociedade civil. As aulas atividades deveriam ser para estudos, pois temos as diretrizes que norteiam o nosso trabalho mais não conhecemos, pois os momentos que deveriam ser para este estudos nós estamos trabalhando com a burocracia educacional e não com a renovação da prática pedagógica. Agradeço sua atenção e participação na construção desse conhecimento.

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 05



Prezado Professor: P05GP 03

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca analisar são as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento do currículo, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q 01. Identificação do Entrevistado: P 05 GT 03

- **Idade:** 52 anos
- **Gênero:** Feminino
- **Tempo de formação:** 25 anos nível médio e 10 anos nível superior
- **Tempo de função:** 30 anos

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo na Cultura da Escola.

- ✓ **Como são as vivências dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: Trabalhando através de projetos interligados, interdisciplinares dentro dos limites e condições próprias, motivação e troca de experiências pedagógicas como um todo.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

- ✓ **Como se dá o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos os professores?**

R: Através da articulação e organização dos métodos de ensino para ir além das práticas pedagógicas através das parcerias professores/alunos/comunidade

- ✓ **Quais as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes?**

R: Muitas porque dentro do desenvolvimento curricular a uma grade precariedade de informações, como também a falta de recursos, formação e parcerias com a comunidade escolar, é inferior, muito menor que realmente se faz necessária.

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

- ✓ **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: Simplesmente através de formação pedagógicas

- ✓ **Nessa realidade você ver que a formação dada pelas Universidades contribui para isso?**

R: De forma alguma dentro do currículo das universidades o contexto de se trabalhar com a cultura do campo é totalmente desproporcional com a nossa realidade vivência da, então trabalhando com pascerias e com uma boa estrutura organizacional trocando experiência entre os professores fazendo intercâmbios entre escolas criando os conselhos escolares e como a participação ativa da comunidade é que nós professores temos subsídios para que exerçamos esta prática pedagógica.

- ✓ **Como a escola Identificar o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?**

R: Trabalhando em parcerias, com uma boa estrutura organizacional, trocando experiências através dos intercâmbios, criando os conselhos e participação ativa da escola e comunidade. Só que apesar do tempo e as condições que agente vivência, dos meios que nos é próprio e nos são oferecidos e precariedade dos materiais como também de recursos que vai além das nossas necessidades o professor atuante é que faz a diferencia

Agradeço atenção e participação.

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 06



Prezado Professor:P06GP 03

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca analisar as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento do currículo, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q 01. Identificação do Entrevistado:

Professor P 06 GP 03

- **Idade:** 40 anos
- **Gênero:** Feminino
- **Tempo de formação:** 10 anos nível médio 03 anos superior
- **Tempo de função:** 12 anos

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo na Cultura da Escola.

- ✓ **Como são as vivências dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: Observa-se que as escolas rurais são carentes, portanto o processo de ensino-aprendizagem nas classes deve ser trabalhada intensivamente, pois os alunos do campo necessitam de uma forma de ensino diferenciada devido à forma de vida no espaço que o culpa, onde as culturas vivida entre os que divide o mesmo espaço. Essa prática de ensino ou porque não dizer essa necessidade de levar o conhecimento do setor rural tem levado estudiosos a buscarem recursos que favoreçam a educação formal dos educandos no campo.

Agente que trabalha com essa realidade muitas vezes se deparamos com situações um pouco difícil de lidar como quando somos perguntados sobre algumas técnicas utilizada no dia-a-dia da vida no campo como por exemplo quando os alunos falam com seus dialetos locais agente não sabe o significados dessas palavras que muitas vezes não estão nos dicionários mais são comum entre eles e que já faz parte da cultura de sua família.

- ✓ **Como você a cultura da escola do campo?**

Eu não vejo também, grande diferença na cultura da escola do campo em relação a cultura da escola urbana, pois todas as mazelas que tem a escola da cidade nós também enfrentamos como é: a falta de material didático pedagógico, salas superlotadas, sem nem um meio tecnológico e professores desmotivados com baixos salários e sem valorização pessoal, a gestão despreparada sem ter noção das normativas das novas diretrizes da educação, coordenação que não sabe sue papel e fica na escola só para fiscalizar horário de professor e outras macelas que só conhece é quem vive esta situação, e quando falamos da escola localizada no campo essa situação piora ainda mais pois muitas das vezes o professor é transferido para escola do campo como castigo por não te votado no partido do prefeito. Outro

fato bem comum é a falta de identidade dos educadores do campo, pois eu percebo que até mesmo o professor que é filho de camponeses quando vai para cidade e se forma como professor e volta para o campo para trabalhar na escola do campo nega suas origens e trabalha a cultura da escola urbana. Então eu percebo que a cultura de escola é uma coisa muito complexa e que não se constrói em pouco tempo, agente teve um exemplo disso há poucos anos atrás, onde a nossa escola realizou um trabalho voltado ao desenvolvimento sustentável que durante nove anos a escola vivenciou uma metodologia voltada ao desenvolvimento dos sujeitos do campo, agente trabalhava em equipe criando projetos e plano de ação para dá conta da metodologia, os coordenadores trabalhavam como multiplicadores das informações, eu via que eles faziam o sue papel direitinho, pois trabalhavam como formadores, nossas aulas atividade se reuníamos com representantes de alunos de representante dos pais e conselhos da comunidade como também agentes de saúde e todos representante dos seguimentos da comunidade, e eram sempre para estudos principalmente sobre as novas diretrizes operacionais da escola de campo, mais não teve como se sustentar quando mudou de governo foi remanejado todos os professores e foi trocada toda a equipe gestora, então aquela cultura que estava se formando foi deixada para traz e voltarmos para o retrocesso de dez anos atrás voltamos a trabalhar com as metodologia da escola urbana. Também percebo que trabalhar com a realidade da escola do campo é muito difícil, pois agente não tem nem um apoio da secretaria de educação e nem mesmo da equipe gestora da escola, nem o gestor nem os coordenadores trabalham com esse objetivo, não sei se é porque não sabe ou simplesmente não acredita, só sei que toda hora estão tirando o direito dos alunos do campo trabalhar sua própria realidade, agente que tem esse conhecimento muita vezes fica impossibilitados de realizar um trabalho que aproxime da realidade dos alunos porque a equipe gestora esta focada nos resultados das provas externas do SAEPE, Prova Brasil, SAEB, e outras que entram na escola com uma realidade muitas vezes dos grandes centros econômicos onde nossos alunos nunca tiveram acessos distanciados o conhecimento prévio de sua própria realidade com conhecimentos de outro mundo que para eles se torna irreal, eu vejo que para a nossa escola voltar ser escola que trabalha com a metodologia de escola do campo era preciso muda a equipe gestora e fosse colocado pessoal que conhecesse as normativas e as leis que assegura o direito desses alunos e que tivesse um espirito de liderança na construção de uma nova cultura de escola do campo. E para poder compreender a prática pedagógica é preciso vivenciar o seu trabalho em sala e ver a realidade do seu educando, em que num futuro próximo ele venha se tornar mero conhecedor de novos métodos científicos e

que possa se tornar um bom profissional e um excelente educando. Para isso acontecer é preciso ter conhecimento de tudo que está à sua volta, e poder ter um conhecimento melhor de todo o corpo docente daquela instituição, aonde você venha desenvolver um excelente trabalho que envolva não só a escola e sim toda a comunidade que ali passa a ser envolvida pela escola e todo o corpo daquela instituição.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

- ✓ **Como se dá o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos professores?**

R: A prática pedagógica se constitui num momento pelo qual os professores têm a oportunidade de se aperfeiçoar continuamente por meio da seleção dos fatores que contribuem para a resolução dos problemas advindos da realidade escolar e de ordem, não menor, que a social. Vejo também uma distância muito grande entre o currículo que a escola oferece com o que de real ela necessita mesmo porque este currículo não é construído por nós professores e agente nem tem acesso a esse documento, acredito que o currículo da escola do campo deveria ser produzido por aqueles que irão realizá-lo e que respeite as peculiaridades dos sujeitos do campo.

Não dá para realizar um bom trabalho quando não participamos do seu planejamento em tão essa de que o currículo seja construído ou copiado pelas secretarias não dá certo. Outra situação que eu penso sobre isso é a forma que os órgãos públicos ligados à educação tratam a questão, sabemos que a educação do campo é um direito garantido em leis e não é respeitado nem mesmo pelos próprios governantes e aí fica a escola do campo para dar um resultado sobre um ensino que não é garantido o mínimo de suporte para que agente atinja o esperado pela sociedade, e nós professores somos cobrados sem termos culpa do episódio que se estala na educação do campo, vejo também um grande distanciamento entre a escola e a família aquela cultura dos pais participarem da vida da escola das decisões dos conselhos escolares e outros fatores que a aproximavam a escola da comunidade com participar das festas comemorativas, intercâmbios culturais e palestras sobre a valorização de seus sujeitos essa cultura que estava sendo construído foi apagada pela nova gestão municipal e até mesmo pela escolar que não reconhece os direitos do educando do campo posso falar isso com toda propriedade pois participei dos dois momentos que a nossa escola viveu um tempo a escola tinha uma proposta que era analisada e reformulada em conjunto por todos da comunidade

escola em tempos em tempos dando norte para a realização e o desenvolvimento da metodologia da educação do campo o nosso coordenador procurava técnicas alternativas que favorecesse o desenvolvimento do nosso trabalho. Nessa época os alunos se sentiam valorizados e capazes de conseguir o sucesso esperado por eles e pela família eram muito bom quando eram convidados grupos de alunos para irem se apresentar e apresentar a nossa metodologia em outras escolas de outros municípios, agente ate via o entusiasmo dos alunos e da família deles.

✓ **Como você ver a organização do currículo da escolar campo?**

R: Hoje eu vejo que a organização do currículo da escolar do campo, deve se orientado pela lógica das disciplinas de organização das práticas pedagógicas não se esquecendo das particularidades da clientela da escola e sempre buscar formas de trabalhar a realidade de seu publico pois acredito que o sucesso da escola começa na construção de seu currículo, agente já estamos cansado de ver as escolas copiar currículo de outra que tem realidades completamente diferente fazendo brotar de sua própria organização o fracasso delas como a, desistências, a transferência, o abandono e reprovação, esses fatores estão ligados a falta de perspectivas de vida da comunidade escolar, algumas vezes alunos já mi perguntaram para que estudar se para plantar mandioca agente não precisa eles, é nestas perguntas que agente percebe que a escola não esta preparando o cidadão do campo para viver no campo e sim para tentar tira-lo do campo para crescer ainda mais as estatísticas de misseiras nas favelas dos grandes centos urbanos.

Vejo também um modelo de currículo que não da conta do trabalho escolar, com seus reflexos no ensino dos conhecimentos escolares e na organização da prática pedagógica dos professores em escolas do campo. Pois como já falei antes esse modelo é apresentado na sua origem de escolarização moderna e urbana de massa, que se expande às escolas do campo, manifestando algumas contradições à dinâmica curricular das escolas com tais especificadas contextuais. Buscamos trazer essas questões de ordem político-pedagógicas como uma contribuição às reflexões educacionais suscitadas pelo movimento por uma Educação do Campo, agente que vive nesta situação devemos sempre reivindicar uma educação que leve em consideração a realidade sociocultural do campo. pois aquele material escritos que esta nas gavetas dos gestores como o currículo formal não deve ser trabalhado afinco acredito que ele seja apenas uma dimensão do nosso fazer pedagógico agente precisa esta atento na construção desse currículo formal ou escrito para que ele seja suporte do nosso trabalho e que

não fique nas gavetas da escola. Nele deve encontram-se cristalizados os acordos estabelecidos entre os participantes do processo de elaboração curricular. Embora o cotidiano da sala de aula sofra uma grande influência do currículo formal, ele não é totalmente determinado por esse documento. No dia-a-dia curricular acontecem muitas manifestações não prescritas no currículo escrito. Esse cotidiano da sala de aula é também uma das dimensões do currículo denominada currículo vivido e até mesmo do currículo oculto.

✓ **Quais as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendente?**

R: Neste contexto, a forma de realizar o trabalho docente se torna fundamental para vencer o desafio, porém observa-se hoje um professor mobilizado por falsos paradigmas que muitas vezes colocam culpa nos avanços da tecnologia e sua ampliação da prática facilitadora da dinâmica e do processo, do desenvolvimento do ensino onde coloca o professor como culpado de estar paralisado no tempo e que anda tem dificuldade em usar as TICs.

Na prática cotidiana, e, sobretudo, em se apropriar delas para uso didático pedagógico. Essa é uma das dificuldades mais temos várias como a falta de formação específica para trabalhar com as particularidade do campo muitas vezes não compreendemos a dinâmica do campo e assim, fica difícil ensinar o que não sabe, volto a falar da questão da formação dos professores que todos sabe que foi feita para trabalhar com a realidade urbana com currículos das escolas das cidades, e nunca se trabalhou com essa visão de educação do campo, as formações oferecidas pela secretaria de educação também são voltadas para o metodologia da escolada cidade, nunca teve um formação para esses professores partido da escola maior a tem a menor nunca se penso em desenvolver projetos de formações que fortalecesse as práticas dos professores que atuam nas escolas do campo e com isso aumenta ainda mais a dificuldade de estar fazendo um trabalho contextualizado com a realidade dos sujeitos, essa é a parte mais difícil que temos de enfrentar se quisemos fazer a deferência pois só com muita habilidade e conhecimento é que podemos contextualizar os conteúdos das matrizes curriculares com a realidade local e com a vivência dos nossos alunos.

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

✓ **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: O grande desafio dos professores é ajudar a desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalhos autônomo e colaborativo, mas também, o espírito crítico o desenvolvimento do senso crítico, se faz no diálogo, no contrato de ideias e de práticas, nas capacidades de ouvir a si próprio e de autocriticar. E isto só é possível num ambiente humano de compreensiva a aceitação, novamente agente se depara com a nossa falta de conhecimento e com os entraves da gestão escolar primeiro não fomos formados para lidar com essas situações, segundo as formações que são oferecidas não contribuem para esta realidade nossos coordenadores não dominam essa dinâmica e nem estão preocupados em garantir o desenvolvimento dessa prática posso até mesmo afirmar que são coordenadores de mesas de e de gavetas, pois não participam da vivência cotidiana da escola, não interagem com os professores e com os alunos para auxiliar no processo de ensino aprendizagem, às vezes sinto que a nossa escola não tem articulador trabalhamos individualmente e produzimos resultados que só serve para o sistema onde desconhece o sujeito de direito.

Eu vejo que a Formação Continuada deve tentar modificar a situação de ensino aprendizagem na escola do campo e, por isso, deve partir da realidade do professor e das necessidades sentidas pelos próprios e focar as situações cotidianas que eles vivem junto aos alunos. Mais não podemos centralizar na figura do professor para não levar ao fracasso. O que agente deve é criar propostas mais sistêmicas, que focam a organização da escola do campo como um todo, as quais são percebidas como mais importantes do que as questões pessoais dos docentes, a gestão não está ligada nas questões relacionadas ao pessoal,

A Formação Continuada tem de ser uma iniciativa que parta dos próprios professores e que seja, igualmente, levada a cabo por eles mesmos, pois se for imposta ele não tem o mesmo resultado, em contraposição, os autores salientam a presença de argumentos vigorosos contra isso, mostrando que bons projetos de formação continuada não podem ser elaborados nem por professores nem por escolas, pois ambos encontram-se tão imersos no cotidiano escolar que não conseguem ter dele o necessário distanciamento para precisar quais são suas necessidades, hierarquizá-las e, sobretudo, delinear propostas de como executá-las.

Na maioria das vezes são recomendada e delegada pela secretaria que agente vivencie um planejamento e a execução desses programas de Formação Continuada que não contribui em nada no desenvolvimento da prática e as pessoas vinculadas à Educação que, trabalhando com professores atuantes nas redes de ensino, consigam discernir o central do irrelevante na vivência das salas de aula e no interior das escolas

Assim acredito que a melhor forma para realizar a Formação Continuada é aquela que

percebemos a que a mudança não ocorre de forma rápida e em pouco tempo, mas de maneira gradual e continua. Assim, a recomendação é não colocar expectativas muito elevadas para os professores, sob o risco de que elas impliquem um efeito paralisante, pois sabemos que não é fácil trabalhar com novas metodologias quando não aprendemos esses métodos em nossas formações.

Como a escola Identificar o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?

R: logo que saíram as novas diretrizes educacionais para a educação do campo eu fiquei entusiasmado em trabalhar e ai procurei este documento e estudei bastante. Logo identifiquei à concepção positivista e tecnicista que são presentes nessas propostas de formações. Da mesma forma, a relação entre teoria e prática tem sido o objetivo de estudo e aprofundamento em várias áreas do conhecimento destacando-se a área da educação pelo fato de vários autores denunciarem reiteradamente o estacionamento evidenciados nas propostas educativas e de formação de professores e pedagogos. Nessa perspectiva, a Educação do Campo se diferencia da educação rural, nós que fazemos parte dessa demanda temos que estarmos de olho nos diferentes sujeitos e territórios, criando e desenvolvendo práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo.

Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões. O campo, compreendido a partir do conceito de territorialidade, é o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial.

Sabemos que o campo é espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito a terra, ao direito de aprender com qualidade, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida.

O campo é mais do que um perímetro urbano, é a possibilidade da relação dos seres humanos com sua própria produção, com os resultados de seu trabalho, e assim tem relação direta com a natureza de onde tira o seu sustento.

Agradeço sua atenção e participação.

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 07



Prezado Professor:P07GP 03

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca analisar as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento do currículo, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q 01. Identificação do Entrevistado:

Professor P 07 GP 03

- **Idade:** 41
- **Gênero:** Feminino
- **Tempo de formação:** 21 anos nível médio e 08 anos nível superior
- **Tempo de função:** 15 anos

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo na Cultura da Escola.

- ✓ **Como são as vivências dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: São muitas as dificuldades que nós professores enfrentamos para realizar o nosso trabalho, na escola posso citar algumas como a falta de materiais didáticos tecnológicos, salas lotadas, falta de laboratórios, falta de apoio da gestão da escola e dos pais dos alunos, falhas na coordenação pedagógica baixos salários como também a desvalorização da categoria e muitas outras, isso no geral, imagine quando se trata da educação oferecida no campo a situação piora muito mais. Começando pelos educadores que muitas vezes não tem formação adequada para atuar nesse espaço e se complica quando a secretaria de educação não oferece formação continuada para eles.

As formações oferecidas pela secretaria além de serem insuficiente não atingem os que de fato necessitam dessa ação, que são os professores que desenvolvem e realizam o trabalho no campo.

Eu vejo que esse problema é parte integrante da cultura da escola como falam alguns autores sobre a escola publica no Brasil, que é um mundo de faz de conta onde o professor faz de conta que ensina e os alunos faz de conta que aprende no campo isso ganha forma, pois para o sujeito do campo na maioria das vezes o que o professor trabalha não tem significado para os alunos não tem relação com vivência diária, e assim crescem as estatísticas do fracasso escola. Não acredito que os filhos dos camponeses não queiram estudar e aprender para vencer na vida, e desenvolver o seu meio, técnicas, habilidades e competência.

Mas o que eu vejo é a escola do campo querer desenvolver o fascínio pelo capitalismo, pelo o emprego nas grandes cidades, fortalecendo assim o êxodo rural, em vez de resolver o problema do conhecimento e a valorização do campo como lugar de sustentabilidade e de qualidade de vida ela contribui para o abandono desse espaço, isso a escola sabe fazer com eficiência ate exige desses movimentos estratégias cada vez mais eficientes de resistência para não permanecerem em seus territórios, quando em seu currículo oculto os professores falam ao aluno se eles não estudarem e se interessarão terminar como os seus pais trabalhando na

rosa.

Para inibi esta cultura é preciso que se ampliem e se articulem nas lutas com ferramentas necessárias para o enfrentamento das várias contradições a serem superadas. Juntamente com as articulações entre os movimentos sociais e sindicais, mobilizaram-se também setores das universidades que se envolvem diretamente com a execução das ações de Educação do Campo.

Eu acredito que uma da dimensão do avanço da Educação do Campo diz respeito à sua capacidade de aglutinar e ampliar a diversidade do conhecimento do campo em torno de uma pauta coletiva de lutas de direito, pois quando se trata educação tratamos de direito e não de esmolas percebo que alguns governantes quando lavam de alguns avanços na educação eles colocam como não fosse suas obrigações oferecer uma educação de qualidade para todos.

➤ **Como seria uma prática pedagógica que daria conta das perspectivas do sujeito do campo?**

R: Para que a escola do campo dê perspectivas de crescimento ao sujeito do campo ele deve contribua no fortalecimento conhecimento dos camponeses, como também é imprescindível garantir a articulação das políticas publicas e pedagógica entre a escola e a comunidade, a partir da democratização do acesso ao conhecimento científico que por sua vez deve parti do conhecimento prévio dos sujeitos aprendentes.

As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades das comunidades nas quais a escola pode vir a ter contribuições. Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva não podemos ignorar importância de se trabalhar com a participação dos pais e da comunidade, como também toda comunidade escolar.

Ensinar os alunos a valorizar suas raízes culturais respeitados sua identidade sociocultural e a própria organização escolar a trabalharem a partir de coletivos, por ser um relevante mecanismo de formação e de aproximação das funções que a escola pode e deve vir a ter nos processos de transformação social partindo do local para o global.

Outra dimensão envolve as vivências de experiências e resultados de resolução e administração de conflitos em diferentes situações decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para atitudes e relações fora da escola percebo essa situação os alunos que conseguiram desenvolver e produziram seu próprio conhecimento. As participações da gestão

por meio do coletivo são os mecanismos importantes para a criação de espaços que cultivam a autonomia e a auto-organização dos educandos, no sentido do aprendizado do convívio da análise e da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas, na construção da cultura da escola na prática pedagógica do professor.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

- ✓ **Como se dá o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos professores?**

R: Olha no desenrolar da aplicabilidade do currículo nessa escola não é diferente da escola urbana, pois trabalho com as duas realidades e não vejo diferença, não tem uma metodologia específica na escola do campo, pelo contrário nessa escola não é tratado sobre esse assunto, pois de três anos para cá já foi mudada a gestão três vezes e nunca fomos convocados para discutir o currículo e nem o PPP, aquela cultura de estudar as normativas e as metodologias que se adequam a educação do campo que no passado tenhamos com a troca da equipe gestora tudo aquilo foi por água abaixo.

Hoje não temos mais um norte para desenvolver e trabalhar com uma metodologia própria da educação do campo, pois a nova equipe gestora não reconhece essa importância e não seguiu as recomendações sobre as diretrizes operacionais da educação do campo, o nosso currículo é o currículo da gaveta da secretaria de educação onde não participamos de sua elaboração e não sabemos o que nele está escrito, pois não temos acesso a ele, a metodologia que nós professores utilizamos é uma metodologia individual, pois nunca sentamos para planejar juntos uma metodologia comum para todos não temos um apoio pedagógico mesmo com três coordenadores na escola, nem um conhece a dinâmica da escola do campo agente percebe que eles não estão preparados para essa função mais estão exercendo simplesmente pelos fatores da política partidária.

- ✓ **Você participou da construção do PPP e da reformulação do currículo dessa escola que você atua?**

R: Sim na escola da cidade participei da reformulação do PPP, onde percebi que mesmo sendo reformulado pelos educadores da escola com participação da comunidade escolar ainda é um documento engessado pelo sistema educacional do estado com programas descontextualizados que só que resultados nas avaliações externas como SAEPE, Prova Brasil

e SAEB e a gestão deixam bem claro que o principal objetivo é a melhoria dos índices e dos números das metas estiolados pelos governos, a questão da verdadeira função da escola que é a transformação da sociedade em um sociedade mais justa fica em segundo plano, os discursos de que a escola é a ferramenta necessária para torna o sujeito um cidadão crítico.

E na escola do campo situação ainda é mais agravante, pois já se passaram três anos e nunca tivemos um encontro para discutir o currículo e nem o PPP da escola, ate chego a brincar com a situação, com o velho proverbio que a nossa escola vai com as outras, pois seguimos o que as outras escolas fazem.

Percebo que a prática da escola que estamos obrigados a desenvolver e uma prática discriminatória em relação a esses educandos, pelo fato de serem do campo, faz-se também quando as crianças e os jovens, ou mesmo suas famílias, não são integrantes do processo da aprendizagem, pois não fazem parte do pertencimento a uma organização social que cultivo de atitudes a ser aprendidas e serem reproduzidos na escola, onde não produzem questionamentos que leva ao educando pensar, não exige dos docentes dessa instituição uma ressignificação de suas concepções e de suas práticas de ensino. Enfrentar as condições e contradições sociais nas quais os educandos do campo vivenciam em seus processos de escolarização implica profundos desafios dos educadores e às políticas e estratégias de sua formação.

✓ **Qual a dificuldade encontrada pelos docentes no desenvolvimento curricular e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes?**

R: Em meu ponto de vista as dificuldades estão centradas na falta de formação específica e inicial dos educadores e na gestão escolar que também não tem esse conhecimento, posso afirma também que uma forte dificuldade que enfrentamos com esta realidade é a questão de trabalhar os conteúdos e contextualizar com a realidade dos educandos, pois muitas vezes não reconhecemos a vivência dos estudantes e uma vez e outra se deparamos com situação desafiadoras como na questão do vocabulário dos educandos, quando eles falam palavras de seu dia-a-dia que na sua vida é comum na para nós professores não sabemos seque o significado, penso que quando o professor reprende esta linguagem ele esta matando a cultura desse povo.

Em relação ao currículo da escola do campo, já valei sobre o que penso, vejo como um paradigma que as escolas teimam em não quebra se apoiam na cultura das secretarias onde

tem como a negação de direitos principalmente quando se trata da educação do campo, e das escolas rurais dos sistemas municipais e estaduais de educação, mais mesmo assim é possível afirmar que, em muitas as escolas, existem experiências com diferenciados graus de inserção e de protagonismo dos educando principalmente quando é trabalhada as questões culturais. Em alguns locais, estes questionamentos foram capazes de avançar a ponto de produzir transformações a partir das quais se pode vislumbrar a materialização do que o próprio movimento histórico projeta como escola do campo.

➤ **Qual a sua participação na construção do currículo da escola?**

R: Minha participação na construção do currículo da escola é muito pouca como já falei anteriormente a escola não tem uma cultura de trabalhar coletivamente e a prática da construção do currículo foi deixada para traz

Neste contexto, torna-se um grande desafio, trabalhar levando em conta a articulação escola comunidade. Porém, os espaços de decisão que pretendem fomentar esse elo apresentam uma dimensão restrita da gestão democrática, quando não se estabelece o diálogo com a comunidade escolar, de forma articulada entre os problemas concretos e o processo educativo do processo de ensino aprendizagem.

Posso a te afirmar que, a escola pública pensada para ser um lugar de reflexão e de proporcionar o conhecimento real do significado da democracia e apesar de apostar em uma proposta democrática, desde a perspectiva da escola nova, continua não sendo democrática. Processo que se evidencia nas propostas de articulação pedagógica, que sem o elemento de análise crítica sobre a realidade, resulta no distanciamento cada vez maior das comunidades com a escola e com os processos de aprendizagem de seus sujeitos. A concretização dessas ações é a real prova de que qualquer proposta que não seja formulada coletivamente não é democrática assim afirmo que nossa escola não esta sendo democrática.

➤ **Em relação à construção do currículo da escola do campo, como você acredita que deveria ser realizado esta ação na escola?**

R: Acredito que a construção do currículo da escola do campo deveria ser realizada no coletivo com toda a comunidade escolar como também a comunidade civil, onde fossem respeitadas as peculiaridades dos sujeitos desses espaços.

Não basta ir além da lei, pois a LDB já contempla esta dinâmica e ainda tem as diretrizes educacionais e operacionais da educação do campo como também o decreto de 2010 assinados pelo ex-presidente Lula.

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

- ✓ **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: Para ser sincero não percebo diferença entre a prática dos professores do campo com os da cidade, nesses três anos nem um dos coordenadores e nem gestor da escola tratou desse assunto nós não fomos preparados para atuar com essa clientela e as metodologias as diretrizes e outras mais são novas não são de conhecimento de todos, mesmo por que não são divulgadas e cobradas pelos órgãos competentes.

Vejo também que na formação dos professores há uma grande lacuna quando se relaciona a educação do campo, pois não fomos preparados para lidar com esta realidade e quando se deparamos ficamos sem saber como agir e quando da escola não oferece subsidio que na maioria das vezes piora ainda mais, acredito que as universidades deveriam criar um perfil de formação que garantisse na Licenciatura em Educação do Campo, uma preparação para lidar com as habilidades da docência da área de conhecimento, como também para a gestão de processos educativos escolares e, também, para a gestão de processos educativos comunitários.

Essas situações estão inter-relacionadas e decorrem da própria concepção de Educação do Campo. Entre os desafios postos à execução da Licenciatura encontra-se o de promover processos, metodologias e posturas docentes que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais.

- ✓ **Como a escola identificar o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?**

R: Não vejo a escola se preocupar com esse indicador a mais de três anos que não foi realizado um encontro pedagógico para esse fim, as orientações metodológicas e as novas diretrizes educacionais e operacionais da escola do campo ficam guardadas na gaveta das secretarias de educação e nas gavetas dos coordenadores e gestores escolares, e nos os professores temos que da conta de uma metodologia que facilite a compreensão dos estudantes, e muitos de nós utiliza de sua prática antiga que aprendeu na escola muitas vezes

tradicional.

Por isso, a escola do campo, deve ser parte de um projeto maior da classe trabalhadora, que se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses no desenvolvimento do seu habitat. O fato da Educação do Campo ser protagonizada pela ação direta de alguns professores traz numerosas questões no que diz respeito à execução das práticas educativas que ocorrem sob esta denominação. Quando há, de fato, a presença e a participação nos processos escolares e nos diferentes níveis de ensino, interrogações se impõem a práticas que, tradicionalmente, se desenvolviam pelas escolas, pelos educadores e pelas universidades. A presença dos sujeitos coletivos vindos do campo desnaturalizam os processos educativos.

Como você reage perante a realidade proposta pela a educação do campo e suas práticas pedagógicas?

R: Penso que é muito distante da realidade, vejo que não são oferecidas um educação no campo com qualidade, mesmo por que os responsáveis por essa ação não reconhece as peculiaridades dos povos do campo e nem estão preocupados em garantia de direitos, agente sabe que a LDB de 1996, já garante esta diferenciação nas propostas e nos currículos mais não são respeito nem mesmo pelos governantes que dirá pelos gestores e professores.

Agradeço sua atenção e contribuição para a construção desse conhecimento.

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 08



Prezado Professor: P08GP 02

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca analisar as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento do currículo, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q 01. Identificação do Entrevistado:

- **Idade:** 34 anos P08 GP 02
- **Gênero:** masculino
- **Tempo de formação:** 08 anos nível médio e 04 anos nível superior
- **Tempo de função:** 06 anos

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo na Cultura da Escola.

- ✓ **Como são as vivências dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: Acredito, que a vivência dos professores com a realidade do sujeito do campo se aproxima quando os mesmos Trabalhar através de projetos interligados, interdisciplinares dentro dos limites e condições da própria escola, vê também que as motivações estão nas trocas de experiências valorizando os conhecimentos populares destes sujeitos locais e respeitando suas crenças e costumes.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

- ✓ **Como se dá o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos os professores?**

R: Percebo que no contexto de escola do campo os currículos esta muito distantes da realidade local, nós professores não estão engajado nas lutas de valorização dos camponeses e do sujeito aprendente do campo muitas vezes não se articulamos com as metodologias que aproxima o sujeito da realidade.

- ✓ **Qual a dificuldade encontrada pelos docentes no desenvolvimento curricular e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos apreendeu?**

R: vejo varias situações onde nós educadores temos dificuldades de lidar com a realidade dos nossos alunos principalmente quando se trata da contextualização dos conteúdos, percebo que são que a nossa formação profissional não contribui para a lidar com este paradigma histórico, os cursos oferecidos pelas universidades para esta demanda são insuficientes, e não são ofertados para toda demanda deixando as escolas localizadas no

campo sem perspectiva de trabalho com a realidade enfrenta uma dicotomia no que se refere a formação do sujeito para desenvolver seu local. O currículo do campo segundo a legislação deveria ser construído para as condições de aprendizagem do sujeito, principalmente nos fundamentos metodológicos.

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

- ✓ **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: Não percebo mudanças nas metodologias dos educadores desta escola com a das escolas urbana, as práticas os métodos são iguais, mesmo por que a nossa formação foi dada para trabalhar com público da cidade e não com público rural, acredito que um das formas de minimizar esta disparidade seria a formação em serviço e a continuada já que as faculdades não oferecem esta modalidade.

- ✓ **Como a escola identificar o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?**

R: Vejo que uma das formas que poderia funcionar seria trabalhando em equipe e em parcerias com ONGs, que fosse garantida uma boa infraestrutura organizacional, criando núcleos de formações que favorecesse a trocando experiências através dos intercâmbios educacionais.

Agradeço sua atenção e participação.

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 09



Prezado Professor:P09GP 02

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca analisar as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento do currículo, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço sua atenção e participação.

Q 01. Identificação do Entrevistado:

- Professor P 09 GP 02
- **Idade:** 29 anos
- **Gênero:** Feminino
- **Tempo de formação:** 12 anos nível médio e 06 anos nível superior
- **Tempo de função:** 06 anos

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo na Cultura da Escola.

- ✓ **Como são as vivências dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: Percebo que nós educadores que temos vivência com esta realidade de escola do campo nos deparamos com situações até um tanto desconfortáveis quando somos instigados a responder questões sobre a realidade camponesa, principalmente no que se referem aos conhecimentos culturais. Acredito que os órgãos públicos deveriam proporcionar formações continuadas e em serviço para atuar com este público.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

- ✓ **Como se dá o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos os professores?**

R: Não reconheço diferença entre o currículo aplicado na escola do campo com o da escola da cidade, compreendo que deveria sim ter uma diferença principalmente currículo das escolas do campo no campo e que fosse respeitada as diretrizes educacionais reservadas a esta modalidade de ensino e que na construção do PPP fosse oferecido oportunidade a comunidade de participar.

- ✓ **Qual a dificuldade encontrada pelos docentes no desenvolvimento curricular e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes?**

R: Acredito que a maior dificuldade que enfrentamos é na contextualização dos conteúdos da matriz curricular com a realidade dos camponeses, como também na linguagem

na cultura e na economia, pois o currículo esta voltado para uma politica educacional que valoriza o resultado nas provas externas.

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

- ✓ **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: acredito que nós educadores da escola do campo necessitamos de formação especifica para poder desenvolver bem este trabalho, pois na faculdade não foi oferecido nem um tipo de formação relacionada a este paradigma.

- ✓ **Você sente dificuldade de trabalhar com este seguimento de ensino?**

R: Sim. Sinto dificuldade mesmo porque a situações que desconheço em relação a vida dos camponeses e sujeito do campo.

- ✓ **Como a escola Identificar o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?**

R: para ser sincero não vejo mudança de perspectiva em relação a isso, pois, a quase dois anos que essa escola não trabalha mais com uma metodologia diferenciada da urbana, as nossas formações além de ser muito reduzidas, são iguais para todos os níveis e modalidade de ensino do jeito que é para os educadores da cidade e também para os do campo.

- ✓ **Você acredita que formação continuada resolveria esta situação?**

R: Sim. Em parte não resolveria 100% (cem por cento) mais aproximava os educadores da realidade local.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 10



Prezado Professor:P10GP 02

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca analisar as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento do currículo, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q 01. Identificação do Entrevistado:

Professor:P10 GP 02

- **Idade:** 30
- **Gênero:** Feminino
- **Tempo de formação:** 13 anos nível médio e 06 anos superior
- **Tempo de função:** 08 anos

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo na Cultura da Escola.

- ✓ **Como são as vivências dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: Vejo que as dificuldades existem mais com dedicação e compromisso somos capazes de superar os obstáculos, mais para que isso venha ocorrer não podemos esperar que o sistema venha contribuir para esta mudança pois depois de mais de 10 anos das novas diretrizes educacionais para a educação do campo nada foi feito para mudar essa realidade. Então para que nossos alunos tenham seus direitos respeitados devemos pesquisar e fazer a diferença com essa realidade. Hoje vivemos o momento do desafio pela qualidade do ensino e não podemos deixar de incluir isso a escola do campo. Um dos objetivos da escola é formar o cidadão. Esta formação, passa pelo processo de letramento, do cálculo, da interpretação. Almeja-se uma escola que desenvolva uma prática que oportunize a apreensão dos conhecimentos. Aprender, isto é, apropriar-se dos conhecimentos trabalhados em sala de aula e utilizá-los na vida cotidiana, seja no trabalho ou em outros espaços em que estiver inserido.

Dentre dessas políticas públicas onde é se estabelece e que manifestam-se nas condições materiais para se desenvolver o ensino como fator primordial para o desenvolvimento do sujeito aprendente, então vejo que os investimentos na formação dos professores, a visão da sociedade e dos alunos sobre a importância do processo de escolarização no atual contexto, o compromisso político do professor, a visão sobre o papel da escola do campo, o seu conhecimento sobre a sua área de atuação, sobre metodologia de ensino e as diretrizes operacionais da educação do campo, e os enfoques metodológicos que adota em sala de aula, a relação que estabelece com os alunos. As pessoas apreendem a realidade e a expressam de maneiras diversas, em função das suas necessidades, num

determinado momento e contexto. Portanto, a interpretação da realidade se fundamenta em propósitos práticos que, em última análise, tem a ver com a sobrevivência do indivíduo.

➤ **Como você pensa a cultura da escola do campo?**

R; eu penso que a cultura da escola do campo hoje é a de sempre, pois como sempre foi, isso fica claro quando vivenciamos situações como a que vivemos a três anos atrás pois nós trabalhávamos em uma escola que desenvolvia uma metodologia voltada para a realidade local, trabalhávamos com os conteúdos programáticos contextualizando com os conhecimentos prévios dos alunos coisa que nunca tinha se visto e isso fez brotar bons resultados como a primeira escola do campo de seu porte ultrapassar a meta do IBEB, nacional. Infelizmente não virou cultura só foi mudar a gestão todo que foi construído foi por água abaixo. Então é como eu falo a cultura da escola do campo é a cultura da escola urbana.

➤ **O que se percebe como cultura de escola na prática pedagógica da educação do campo?**

Nesse ponto percebo a desvalorização, o preconceito e ate mesmo a discriminação com os povo do campo, a escola do campo ainda é vista como aquela escolinha que qualquer coisa serve como as carteiras velha da escola da cidade, o quadro quebrado, o armário enferrujado, o computador que é sucata da secretaria, o professor que não voto no prefeito são essas situação que forma a cultura da escola do campo por mais que agente procure mudar esta visão sempre volta átona quando muda de gestão.

➤ **Quais seriam as formas de aproximar os professores com a realidade do campo com os sujeitos aprendentes?**

R: como já falei anteriormente, acredito que só através de formações tanto em serviço como em formação continuadas o professor poderá compreender a dinâmica da escola do campo, vejo que a secretaria de educação propões algumas formações para os professore mas nunca pensa em propor formação para esta clientela.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

- ✓ **Como se dá o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos professores?**

R: Eu procuro sempre trabalhar aproximando os conteúdos com a realidade local procurando reconhecer os estudantes como aprendiz de sua realidade. Pensado nessa direção, vejo que a formação dos professores da escola do campo deve partir da reflexão coletiva com outros parceiros envolvidos nesse espaço singular, para construir novas ideias e fazeres, transformando as suas ações para atender aos interesses dos grupos sociais, dos sujeitos de direito nos quais essas práticas estão sendo vivenciadas.

Acredito que já está na hora dos gestores públicos que trabalham na educação principalmente os gestores das escolas do campo criar projeto que, tenham especialmente como referência as orientações das diretrizes operacionais da educação do campo voltadas para a formação continuada dos professores, compreendendo a importância do fortalecimento dos coletivos pedagógicos, nos quais possam ser compartilhadas as dificuldades e as experiências exitosas, que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no processo de formação do sujeito aprendente, assim teremos suporte para criar nosso próprio currículo que garanta a especificidade dos povos do campo.

- ✓ **Qual a dificuldade encontrada pelos docentes no desenvolvimento curricular e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendente?**

R: vejo que o maior foco dessa dificuldade é a falta de formação específica acompanhada de uma gestão descompromissada com o direito da população rural que em nosso caso é quase 70% (setenta por cento) maior que a urbana.

Na vivência do trabalho nessa escola posso registrar algumas ações já realizadas, em um período de nove (nove) anos onde posso afirmar que foi a época de ouro da escola onde eram planejados e vivenciados projetos que envolvia toda comunidade com os temas escolares onde sempre começa vamos com a apresentação do Projeto desensibilização do grupo de professores para participarem do trabalho; o diagnóstico das práticas pedagógicas, cujos dados foram coletados, por meio de sessões reflexivas com os docentes, com os discentes, com os pais dos alunos e toda comunidade escolar, isso acontecia em encontros quinzenais, para que pudéssemos ajustar nossa proposta com os resultados obtidos nas

vivências das oficinas pedagógicas realizados nas formações continuadas que participamos.

Dentre os desafios, posso citar também a ausência e o pouco interesse da família na vida escolar do aluno, a falta de participação dos pais, a escolaridade da família, a dificuldade dos alunos com a leitura, a higiene pessoal do aluno, o trabalho com os alunos especiais, as salas/turmas, dentre outros. Então volto a questão da mobilização que a escola do campo deve ter sobre esta cultura de urbanização da educação.

✓ **Como você reage perante a realidade da falta de proposta curricular da escola, para a educação do campo e sua prática pedagógica?**

Isso é uma falha muito grande dos gestores municipais principalmente das escolas do campo que não se preocupa em seguir as normativas legais criadas para o desenvolvimento do ensino principalmente na educação do campo que sofre com a falta de conhecimento desses autores que deveriam estudar primeiro para depois ditar as regras que a escola deve seguir isso fica mais complicado quando o professor não reconhece seu papel como educador do campo e segue o currículo copiado das escolas urbano totalmente engessado que não permite reflexão, que não reconhece o sujeito do campo com suas peculiaridades

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

✓ **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: São muitas as formas de serem percebidas as ações exitosas quando trabalhamos com a realidade do aluno pena que não é dado devido valor, acredito que um dos motivos de não ser valorizada formação específica dos educadores para esta clientela.

✓ **Como a escola identificar o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?**

R: não vejo reconhecimento da escola em relação às orientações educacionais da educação do campo. Vejo outras problemáticas que envolvem o ensino no campo é o modelo urbanizado de educação que é trabalhado com a população rural não se pensa em trabalhar com as novas metodologias e diretrizes operacionais para a educação do campo. Esse modelo de ensino dos cursos de formação de professores que é pensado dentro da dinâmica das

relações sociais, políticas e econômicas das cidades. Pouco ou nada nos cursos de formação se trabalha com a educação voltada para a especificidade do campo não se respeita os direitos adquiridos nas lutas dos movimentos sociais. Todos estes elementos contribuem para o distanciamento e desvalorização do ensino por parte da população do campo, estabelecendo assim a exclusão social.

A luta dos camponeses em conquistar escolas públicas e gratuitas para o campo é significativa, pois busca construir o ensino tendo como base valores de solidariedade, respeito ao diferente e a valorização do trabalho no campo, então o que vejo é que as escolas de formação de professores ainda não estão preparando os professores para trabalhar com a realidade do campo.

Na realidade dos professores que atuam na educação do campo como você ver as contribuições dadas pelas universidades na formação desses professores?

R: Eu vejo que os cursos de formação de professores não estão fazendo o seu papel, pois eles deveriam estar estruturados para construir competências pedagógicas que, além de formar a identidade do professor auxiliando na prática de ensino, devem conscientizá-los de sua posição social e função na sociedade mais também deve desenvolver as habilidade e competências a que venha contribuir com o bem esta da sua comunidade escolar e toda sociedade. Dessa forma, a relação entre teoria e prática é de extrema importância na formação dos professores, pois é a partir da interação, ou dissociação entre estes dois campos que os professores adotarão inconsciente, ou não, uma concepção de educação, seja ela transmissora/reprodutora, ou problematizadora/transformadora isso muitas vezes não é realizada nessa formação.

Eu vejo ainda que a prática do professor é sustentada teoricamente por uma concepção bancária como fala Paulo freire onde os professores depositam e logo depois tentam sacar as informações passadas.

Outra concepção é a problematizadora da situação de aprendizagem percebo que quando trabalhamos com a contextualização dos conteúdos com a realidade do aluno a aprendizagem acontece mais rápida e a educação do campo só tem sucesso quando realiza trabalhos que reconheça seus sujeitos de direito. Assim as concepções geram vínculos diferenciados entre professor e alunos; entre professor e conhecimento.

Agradeço sua atenção e participação.

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 11



Prezado Professor:P11GP03

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca analisar as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento do currículo, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q 01. Identificação do Entrevistado:

Professor P11

- **Idade:** 44 anos
- **Gênero:** Masculino
- **Tempo de formação:** 20 anos nível médio e 15 anos nível superior
- **Tempo de função:** 20 anos

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo na Cultura da Escola.

- ✓ **Como são as vivência dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: Percebo que são muitas as dificuldades que nós professores enfrentamos na realização do nosso trabalho, começando pela definição da proposta pedagógica da escola do campo que mesmo com todos marcos legais e as normativas das diretrizes operacionais da educação do campo ainda não é trabalhada esta diversidade entre os sujeitos do campo e os sujeitos da cidade, outro implicador é a falta de materiais didáticos tecnológicos voltado para esta realidade, sem falar nas salas lotados, desvalorização dos profissionais em educação baixos salários, formação de professores especifica para atuar com esta modalidade e muitos outros isso no geral.

Logo numa escola pode-se perceber claramente que cada um tem um dever a cumprir, seja diretor, professor ou aluno. Entretanto, para entender melhor essa concepção de cultura escolar é preciso identificar as matrizes teóricas das principais concepções construídas sobre a função da escola e refletir sobre as permanências dessas concepções na Organização Escolar.

- ✓ **Como você pensa a cultura da escola do campo?**

R: A Cultura da Escola, por sua vez, denomina-se a diferenciação, pois apesar de se parecerem, possuem elementos que as diferenciam entre si, isto é, os estabelecimentos de ensino possuem identidade própria mesmo com toda particularidade que muitas vezes vela a um olhar discriminatório por ser localizada o espaço rural a escola do campo também tem os mesmos problemas da escola urbana e posso afirma que esses problemas muitas vezes são multiplicados pelas falta de infraestrutura e outros fatores do tipo difícil acesso a falta de comunicação entre os órgão superior da gestão, portanto, se relaciona às singularidades que expressam identidades diferenciadas, isto é, apesar da escola parecer igual fisicamente e

seguir praticamente as mesmas leis que a regem, sempre existe algo diferente que caracteriza essa escola. Portanto, a Cultura da Escola compreende o cotidiano do estabelecimento de ensino, produzindo entrelaçamento de múltiplos fatores, entre eles a dimensão da cultura escolar, dimensão do contexto histórico, geográfico, social e cultural da população de seus sujeitos.

✓ **Você percebe alguma desvalorização ou preconceito com os professores que atuam nas escolas do campo?**

R: A educação no Brasil não é dada o devido valor Imagine quando se trata da educação oferecida no campo a situação piora muito mais. Começando pelos educadores que muitas vezes não tem formação adequada para atuar nesse espaço e se complica quando a secretaria de educação não oferece formação continuada para eles.

Muitas vezes o professor da escola do campo são aqueles que não votaram no prefeito e como forma de represaria é transferido para as escolas mais distante de difícil acesso como punição agravando ainda mais a qualidade do ensino oferecido a essa esfera.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

✓ **Como se dá o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos professores?**

R: Mesmo sem formação específica como educadora do campo Eu procuro sempre trabalhar aproximando os conteúdos programados com a realidade local procurando reconhecer os estudantes como aprendizes de sua realidade. A Constituição Federal assegurou a educação como um direito fundamental. No entanto, ainda precisamos cumprir com alguns dispositivos como: metodologias voltadas à diversidade de ensino principalmente do campo e conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, locais, nacionais e regionais, definindo de forma mais precisa e transparente quais aprendizagens todos e cada um dos alunos devem adquirir. Ou seja, trata-se do conjunto de conhecimentos necessários para a garantia de oportunidades no contexto atual da sociedade deste início do século 21. Outros temas de interesse da comunidade escolar e especificidades locais e regionais devem fazer parte dos currículos escolares que serão diferentes entre as redes. Uma analogia que nos ajuda nessa reflexão é a aproximação do direito à educação com os direitos humanos. Então podemos

colocar a educação do campo como fator de discussão quando tratamos em diversidades culturais e direito a estudar sua própria história de vida.

✓ **Em relação ao currículo o que você identifica como fator indispensável?**

R: Não vejo diferença entre o currículo trabalho na cidade e o do campo mesmo sabendo que é um erro enorme mais não posso fazer muito, mas faço o que posso para minimizar este problema. O currículo nacional é o conjunto de aprendizagens que devem ser comuns a todos os alunos, seja porque são universais (a aritmética, as leis básicas da natureza etc.) ou porque dizem respeito à nossa identidade brasileira (o estudo dos ecossistemas brasileiros, a nossa história etc.). Mais também temos que levar em consideração as particularidades locais para que não sejamos os principais culpados do êxodo rural e o inchaço das metrópoles.

Assim sabemos que o objetivo central da formação de professores é prepará-los para que garantir os direitos de aprendizagem. Isso só pode ser feito se houver explicitação destes direitos. O mesmo pode ser dito sobre a elaboração, aprovação e compra dos livros e materiais didáticos em toda a sua diversidade o livro didático posto para a educação do campo desrespeita toda a vivência dos sujeitos aprendentes e ate mesmo as diretrizes operacionais da educação do campo. Por falta de um currículo nacional voltado para a educação do campo, que defina suas metodologias e suas práticas.

Isso não é por acaso, pois os números que são tão desejados em todas as redes os bons avanços no último LDEB, apontando para o fato de que o currículo pode ter auxiliado na articulação e organização de suas políticas em torno da aprendizagem esperada. Por fim, é importante falar sobre a autonomia dos professores. Sua participação é fundamental na definição do currículo nacional da educação do campo. Mas, depois de definidos os direitos de aprendizagem de cada um dos alunos, o essencial do exercício docente está na escolha das estratégias de ensino e em como os professores conduzem as atividades para que todos os seus alunos aprendam.

✓ **Quais as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendente?**

R: Além de sermos desvalorizados como profissionais capazes e competentes acredito que nós educadores da escola do campo necessitamos de formação específica e continuada

para poder desenvolver bem este trabalho, pois na faculdade não foi oferecido nem um tipo de formação relacionada a este paradigma.

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

- ✓ **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: Para ser sincero não vejo diferença entre a prática dos educadores do campo com os da cidade, mesmo depois de mais de 10 anos da criação das diretrizes operacionais da escola do campo esse tema ainda não é discutido na escola pelos os coordenadores e nem gestor da escola, tratar desse assunto ainda é um tabu a equipe gestora dessa escola não reconhece a importância desse diferencial, se completa com a nossa falta de preparação para atuar com essa clientela e desenvolver as novas metodologias das novas diretrizes.

Uma prática comum e completamente errada eu percebo entre os colegas professores é repetir o planejamento ano após ano. Mesmos com tanto tempo de discursão sobre inovações pedagógicas e novos marcos teóricos, essa prática ainda é fato. É preciso entender que a educação é dinâmica, as tendências pedagógicas mudam e o plano anual deve se ajustar à realidade e necessidades atuais, pois a educação do campo vem ganhando espaço cada vez mais e os marcos legais estão tomando forma e espaço. Na escola do campo uma coisa forte é a reciclagem, pois trabalhamos muito sobre a valorização do meio ambiente voltamos a falar sobre a prática do professor eu percebo que as vezes nós professores até pode reciclar uma coisa ou outra, repetir uma proposta de trabalho que deu certo.

- ✓ **Como a escola identificar o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?**

R: vejo que mesmo não sendo mais recomendadas as concepções tradicionalistas, positivista e tecnicista ainda são presentes nas propostas das secretarias de educação principalmente nas escolas do campo. Da mesma forma, a relação entre teoria e prática tem sido o objetivo de estudo e aprofundamento em várias áreas do conhecimento destacando-se área da educação pelo fato de vários autores denunciarem reiteradamente o estacionamento e as evidências nas propostas educativas e de formação de professores e pedagogos.

O reconhecimento das metodologias e das novas diretrizes operacionais da educação do campo nessa instituição não é feito como deveria, pois a quase três anos dessa nova equipe gestora ainda não tivemos uma reunião para analisar o PPP ou qualquer outro documento norteador de prática ou métodos de ensino.

As vezes sentimos que nessa escola cada um é seu próprio coordenando e seu próprio gestor.

Assim vejo que a prática crítica do professor é necessária para a efetivação da Educação do Campo proposta pelos movimentos sociais e pelas diretrizes educacionais e operacionais para a educação do campo em debate entre. A formação do professor deve privilegiar a análise crítica das diferenças histórico-culturais dos indivíduos e de como a sociedade brasileira está estruturada em todas as suas dimensões: política, econômica, religiosa, cultural e social. A relação teoria-prática, nos cursos de formação, possibilita a construção da consciência da função do professor e uma prática comprometida com a transformação social mais ainda fica desejando quando se referem à educação dada aos sujeitos do campo.

Agradeço sua atenção e participação na construção desse conhecimento.

Guião de Entrevista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Juarez Severino dos Santos

E-mail: juarezeduc@hotmail.com

entrevista P 12



Prezado Professor:P12GP 01

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a resposta de uma escola municipal do espaço rural do município de Tacaratu – PE, na relação entre o Campo e a cidade e as dificuldades dos educadores no reconhecimento dos sujeitos aprendentes.

A pesquisa busca analisar as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da Escola do Campo incluindo os novos paradigmas da educação e a sistematização dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, se os mesmos oferecem significados e produzem mudanças na vida do sujeito aprendente do Campo.

Analisa também os elementos curriculares que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo, mapeando as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento do currículo, e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos, nas concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela, como também o modo que os professores se relacionam com escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica.

Agradeço sua atenção e participação na construção desse conhecimento.

Q 01. Identificação do Entrevistado:

Professor P12 GP 01

- **Idade:** 46 anos
- **Gênero:** feminino
- **Tempo de formação:** 12 anos nível médio e 08 anos nível superior
- **Tempo de função:** 01 anos

Q 02. Conhecimento acerca das dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo na Cultura da Escola.

- ✓ **Como é as vivência dos educadores e as dificuldades de trabalhar com a realidade da escola do campo?**

R: A compreensão da prática pedagógica na escola do campo por nós educadores só é possível quando vivenciada, o trabalho em sala vai muito além de ver a realidade do seu educando. Para isso acontecer é preciso ter conhecimento de tudo que está a sua volta, e poder ter um conhecimento melhor de todo o corpo docente daquela instituição, aonde você venha desenvolver um excelente trabalho que envolva não só a escola e sim toda comunidade que ali passa ser envolvida pela escola e todo o corpo daquela instituição. Aonde a gente possa desenvolver um excelente trabalho que envolva não somente a escola e toda comunidade que passa a ser envolvida com a escola, e com todo o corpo docente da instituição.

- **O que se percebe como cultura de escola na prática pedagógica da educação do campo?**

R: Bem o que eu percebo como cultura de escola na prática pedagógica da educação do campo é que agente seguiu uma cultura como a da escola urbana, agente continua seguindo uma cultura que não pertence à educação do campo a partir da preparação dos professores e por conta do que a educação do campo não tem uma metodologia própria dela por que ela tem que seguir um currículo que é determinado como o currículo oficial pela secretaria de educação e também agente seguiu as OTENS orientações teóricas metodológicas que devem ser cumpridas então isso varia muito de cada professor trabalhar na sua prática metodológica que atinja as necessidades do aluno da escola do campo.

- **Como você pensa a cultura da escola do campo?**

R: Eu penso que deveria nós da escola do campo criar um currículo da própria escola, não que agente se desvincule do currículo oficial mais que agente cria um currículo real onde a agente possa trabalhar a realidade dos nossos educando e da nossa comunidade para que agente cri uma cultura de escola que tenha acara da escola do campo que tenha as características da escola do campo que o aluno aprenda a amar sua escola aprenda ater um sentimento de patriotismo pela sua escola pelos métodos e pelo o trabalho que ela desenvolve que seria no caso um trabalho voltado para a cultura da comunidade para Forma de vivência daquela comunidade que ai os aluno não perderiam sua identidade

➤ **Quais seriam as formas de aproximar os professores com a realidade do sujeito aprendente?**

R: Uma forma eu acredito que seria formações para os professores que trabalham na educação do campo para que eles possam inovar suas metodologias com segurança para que possam sentisse capazes de desenvolver um trabalho serio com responsabilidade outra forma de aproximar seria que eles tivessem um contato maior com os alunos das comunidades com as famílias, criassem projetos que fizesse levantamentos sobre a vivência das pessoas e da origem do povo descobrir a identidade cultural dessas pessoas que moram em tal comunidade isso com certeza aproximava muito mais e estreitaria os laços entre professor e aluno, por que quando um conhece a historia de vida do outro, por que conhecer a historia de vida de seus alunos então acredito que conhecer a historia de vida de sues aluno e da sua comunidade é uma forma eficaz de aproximar o aprendente do professor, na verdade o conhecimento só se torna significativo e só é importante quando ele conseguiu mudar as atitudes na vida do aluno, quando ele não tem nem um significado para o aluno ele também não é tão importante assim.

Q 03. Desenvolvimento curricular da Escola do Campo

✓ **Como se da o desenvolvimento curricular e os elementos que norteiam os métodos e práticas educacionais da educação do campo e a metodologia utilizada pelos professores?**

R: Bem, hoje vejo que a escola do campo não tem como trabalhar a realidade dos alunos, pois nós professores que atuamos messes espaço não fomos preparados para trabalhar com este publico, logo a dificuldade de inserir os conteúdos programados das matrizes curriculares na vivência dos sujeitos e contextualizar com a realidade local, por mais que tentamos não conseguimos relacionar o que os sujeitos vivem em suas realidades cotidianas

com o que os indicadores exigidos pelo sistema educacional mesmo porque somos obrigados a seguir um sistema que desconhecer as peculiaridades dos sujeitos camponeses.

Então fica difícil por que se não tiver um currículo que seja específico ou que der ênfase pelo menos a educação do campo, nós professores não temos condições de fazer um bom trabalho para que nossos alunos eles cresçam no campo na comunidade que eles foram nascidos e estão sendo criados

✓ **Quais as dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento curricular e na contextualização nas condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes?**

R: Acredito que as dificuldades estão centradas na falta de formação inicial e específica dos educadores e na gestão escolar que também não tem esse conhecimento. E vou até mais longe e da própria secretaria e do próprio órgão que rege a escola do campo ele não tem ainda esse conhecimento, portanto não tem como focar um trabalho voltado para a escola do campo, por que quando a coisa acontece como disse se na própria secretaria não tem domínio de causa e não orientam sequer os conteúdos ligados a educação do campo ficaria mais fácil do professor utilizar, mas como essas orientações que agente recebe para trabalhar é a mesma da escola urbana nem todo professor tem o preparo e a boa vontade por que da trabalho de você criar um nova metodologia onde você possa contextualizar com a vida real de seus alunos, para muitos professores muito mais fácil seguir um currículo que já vem pronto e repassar conteúdos do livro didático do que ir investigar as causas os problemas o por que seu aluno é desinteressado, por que seu aluno não se enteneça por alguns conteúdos, então muitos professores não tem essa disponibilidades e nem tem essa boa vontade mesmo por que tempo para o professor hoje é secasse então além de não temos os matérias necessários que também é uma necessidade, tudo na escola do campo tem de ser criado e reciclado e para fazer esse trabalho é preciso ter uma formação específica adequada para se trabalhar com a realidade no nosso caso do sertão e as dificuldades que o homem sertanejo enfrenta com as questões climáticas, mais agente sabe que a ciência esta muita avançada e quando se estuda descobre muitas formas interessante de se ter um conhecimento maior a respeito de qual quer conteúdo, quando isso é contextualizado de forma científica onde venha trabalhar o científico contextualizando com os saberes empíricos que cada aluno tem e cada pai de aluno como também toda comunidade local

➤ **Em relação à formação oferecida pelas faculdades de formação de professores quais os fatores a que vem contribuir para a educação do campo?**

Nem um fator pelos mesmos nem eu estudei na faculdade e não ouvi nem um conteúdo nem um foco relacionado a educação do campo nunca ninguém se falou a respeito a esse assunto, é como a educação do campo não existisse, todos tem que aprender de acordo com a educação urbana e isso que as faculdades deixam que a gente veja, por que não foi oferecida nem um disciplina, agente tem disciplinas sobre educação de jovens e adulto, educação especial e outras modalidades mais sobre a educação do campo não são oferecida seque um momento real de estudo, fica claro que as faculdades não estão preocupadas em formar professores para esta clientela, então não vejo nem fator que venha contribuir para o desenvolvimento da educação do campo.

Q 04. Prática Pedagógica da Escola do Campo

✓ **De que modo são percebidas as concepções sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas dos professores da escola do campo e a formação dos profissionais para atuarem com esta clientela?**

R: Vejo que são muitas as dificuldades que nós educadores da escola do campo necessitamos de formação especifica para poder desenvolver bem este trabalho, pois na faculdade não foi oferecido nem um tipo de formação relacionada a este paradigma que influencia diretamente na vida dos sujeitos do campo.

Então métodos de ensino para educação do campo e práticas isso vai muito do professor e da criatividade disponibilidade e do perfil pedagógico do professor, tem aquele professor que trabalha mais do que pode o melhor mais do que é pago para fazer, só para ver seu aluno crescer dentro da sua comunidade como um sujeito participativo que faz a diferença em sue trabalho, como temos exemplos de professores que apesar das dificuldades conseguem criar situações de aprendizagem e desenvolver projetos como de reciclagens trabalhos voltados a conservação do meio ambiente para que no campo na terra nada se perca mais ajude a transformar em subsídios para a sua própria aprendizagem, e essa vivência do aluno na escola ele leva para a família e isso acaba gerando uma melhor qualidade de vida, então apesar das dificuldades e dessa falta de formação que acredito que seja o maior entrave mesmo porque o professor esta um pouco desanimado agente vai a um encontro de formação é como se ali agente tomasse uma injeção de amimo e volta para sala de aula com mais força

mais coragem e vontade de ensinar, porém nas formações não se ouviu falar na educação do campo, então se agente fosse trabalhar os conteúdos e as práticas que são passadas na formação continuada dos professores agente acaba frustrando nossos alunos por que aquelas práticas e as metodologias não tem nada a ver com a sua vida não tem significado algum.

✓ **Como a escola identificar o modo que os professores se relacionam com a escola do campo, e as orientações metodológicas das novas diretrizes educacionais e operacionais e sua prática pedagógica?**

R: Não vejo reconhecimento da escola em relação às orientações educacionais da educação do campo. A escola em si não oferece esse momento de estudo sobre as orientações metodológicas e as diretrizes educacionais da escola do campo, e as leis como a LDB a constituição nacional as normativas do conselho nacional de educação nós sabemos que todas estas leis como na constituição federal já é garantido o espaço da educação do campo assim não podemos construir um currículo que venha facilitar a vivência da comunidade escolar, essas leis como as diretrizes operacionais que vem para as escolas deveriam ser passadas de forma adequada para os nossos dirigentes onde agente tivesse abertura para fazer um currículo próprio da escola que seja real, depois disso tivéssemos a liberdade de planejar, não precisa fugir do currículo oficial mesmo porque temos conhecimento que devemos preparar o aluno para o mundo e não só para aquela comunidade, o ideal seria realizar momentos de estudos na escola onde pudéssemos preparar um planejamento que atendesse não só o aluno da escola do campo que vive ali no campo mais também que ele adquira um amplo conhecimento do mundo, de outras regiões e outras comunidades e outras culturas onde ele não perdesse sua própria identidade cultural que são suas próprias origens, o interessante é isso então não acontece esse sucesso ainda na escola por conta que o trabalho ou é voltado para o currículo oficial do ensino urbano onde nega o direito da diversidade do sujeito do campo onde sabemos que não pode ser assim, o professor ele precisa identificar e criar metodologias que atendam a necessidade do aluno nas suas peculiaridades considerando a sua forma de vida, a sua cultura mais que também possa abrir um leque de informações para que ele tenha uma visão do que passa no mundo inteiro por ele ser do campo não seja obrigado a viver no campo, sabemos que há adversidade então sabemos que tem aqueles que vão preferir crescer e construir seu futuro ali na escola do campo mais também tem aqueles que vão preferir ter outras profissões e o professor precisa estar atento a isso, saber que deve estar atento a diversidade sabe que ele está preparando um cidadão que ele é um sujeito do campo que tem

suas respectivas de futuro daquele cidadão o que ele pretende, então as metodologias tem que ser muito diversificadas para que atenda um pouco a necessidade de cada sujeito aprendente que se encontra no espaço escolar rural.

➤ **Como você reage perante a realidade proposta pela a educação do campo e suas práticas pedagógica?**

R: Bem como já foi dito estar faltando estudo existem as diretrizes educacionais para educação do campo como todos sabe mais se ela não chega ao nosso conhecimento não temos como desenvolver o trabalho não tem como desmitificar essa situação, para isso aconteça vamos ter que estudar uma forma de trabalhar essas diretrizes que favoreçam o enriquecimento do nosso aluno da escola do campo para que ele cresça no mundo que ele vive. O que acontece é que nós professores estamos muito preso a cultura da escola urbana onde ainda não conseguimos nós desprender ate por que um ou dois professor que esta com essa visão e com essa vontade de trabalhar essas mudanças eles se sente enfraquecido por que a própria gestão da escola não toma partido, sabemos que quando vem pela gestão tem muito mais chance de funcionar de que quando vem de um simples colega mesmo quando ele chama para fazer um projeto sobre sustentabilidade como exemplo daqui que eu convençam todos os colegas a trabalharmos juntos já tem passado muito tempo e quando ousamos realizar um trabalho desse exige tempo esforço do professor ele não precisa só esta entre as quadro parede da sala de aula ele precisa ir além do muro da escola ele precisa entra na sua comunidade conhecer a realidade e a historia da sua comunidade e suas dificuldades como no caso da relação do clima, da vegetação e outros diversos fatores, quando trazemos isso para contextualizar com os conteúdos programáticos não é muito fácil e da trabalho e o professor que é acomodado e também já se junta a uma escola acomodada o trabalho não cresce então costumamos na mesmice mesmo sabendo que tem lá essas diretrizes voltadas para a escola do campo, mas é prático mas cômodo seguir o currículo da escola urbana por que ele já vem quase pronto com seus programas federais suas metodologias engessada mas que não da trabalho, outra coisa que dificulta também são os serviços burocráticos que vem para nós como os diários de classes como uma inimistas repetições de números e trajetória que não levam a nada como também os planejamentos preencher fichas e mas fichas sem falar nas novas oportunidades para aqueles que não alcançaram a meta da escola, tudo isso são fatores que vão dificultando o desenvolvimento de um bom trabalho não só na escola do campo mas em todas as escolas

➤ **Como você pensa o PPP da escola em relação a educação do campo que respeite e valorize o sujeito do campo?**

R: Eu vejo que é fácil, se nós já temos as diretrizes operacionais da educação do campo que já foi um avanço, então não poderíamos começar trabalhar do ano letivo sem que estudássemos para conhecer essas metodologias e diretrizes como também a escola deveria propor momento de estudo para conhecer esses documentos e desmitificar o que tem nas novas diretrizes da educação do campo, como também as diretrizes da escola urbana e daí agente construir coletivamente nosso projeto político pedagógico, como agente conhece a realidade local seria criar ações e estratégias que evidenciasse a vivência daquela comunidade com a realidade da comunidade da qual a escola esta inserida, se cada professor em nosso plano de ação fosse voltado e desse ênfase as peculiaridade da escola do campo e do sujeito que nela estuda ou trabalha teríamos um melhor resultado no final do ano letivo, como já foi trabalhado alguns anos atrás quando a escola trabalhava com a metodologia da PADES (proposta de apoio ao desenvolvimento sustentável) que é uma metodologia voltada para o desenvolvimento sustentável e que visava a realidade do sujeito aprendente da educação do campo, onde ele produzia sue próprio conhecimento ele construíam seu conhecimento científico a parti do conhecimento empírico que cada individuo tem, para que isso aconteça os pais, os alunos e os professores tinham formação o trabalho era feito coletivamente, podemos afirma que esta época foi a época de ouro da nossa escola onde aquele publico neste momento teve a oportunidade de ver e viver na sua escola como destaque porque eles se sentiam os sujeitos que faziam a diferença como sujeito atuante e participante, eles se sentiam os protagonistas de tudo aquilo ali, a ir como todo ano muda a equipe da escola, muda todo publico, muda toda clientela e muda a gestão, acredito que essa cultura não teve sustentabilidade e acabamos voltando a seguir as metodologias que toda metodologia das escola do município segue que é a metodologia da escola urbana.

➤ **Em relação a gestão pedagógica da escola de que modo são trabalhadas as aulas atividade e as reuniões pedagógicas e quais são os assuntos de mais importância em seu ponto de vista?**

R: As aulas atividades na minha escola é mais para preenche diários, correção de atividades, em vez de utilizar esse tempo para forma núcleo e momento de estudos como era

na época de ouro da escola, onde podemos ter esse momento, se a coordenação da escola tivesse o conhecimento e a disponibilidade e até mesmo a boa vontade de preparar oficinas que focalizasse a necessidade dos alunos porque sempre é colocado que a escola está carente disso nós estamos com dificuldade de trabalhar os alunos que têm necessidades especiais e como lidar com esta realidade, então agente criaria projetos para enfrentar essas dificuldades criaria estratégias e ações, eu diria buscar formações. Se a própria coordenação não consegue dominar, mas aceitasse que não tem estas habilidades e essa competência poderia convidar pessoas ou entidades que tratam de determinados assuntos como, por exemplo, em relação ao meio ambiente, poderia trazer alguém que tivesse maior conhecimento, na questão da preservação do ambiente e sobre sustentabilidade para que dissesse uma força maior ao professor, outra coisa importante não ficar só naquele planejamento, planejar e executar avaliar e refletir sobre o que está fazendo e o que está acontecendo para que não fique um trabalho solto e quebrado, para que a cultura da escola do campo venha se desenvolver como escola do campo e que não venha ser engolida pela cultura da escola urbana, como vem acontecendo, porque deixamos de seguir as metodologias e as diretrizes então temos que buscar estudos e métodos que fortaleçam o trabalho e aprendizagem dos nossos alunos em relação à escola do campo e os conteúdos programados.

- **Em relação à cultura da escola você acredita que as metodologias utilizadas na escola do campo estão voltadas para a metodologia da escola tradicional e como poderia desenvolver um currículo que venha atender toda demanda.**

R: Bom isso alguns professores já fazem mesmo não tendo um currículo oficial eles buscam um currículo oculto, mas para que isso venha acontecer o professor seja azado porque a dificuldade de se trabalhar o currículo oculto é porque muitas vezes agente precisa sair da sala de aula, sair com os alunos para fazer pesquisa de campo na comunidade, agente precisa fugir um pouquinho do que eles fumam lá das normas e da rotina pedagógica da instituição, que é cobrada pela equipe escolar e muitas vezes agente fica frustrado porque não é um trabalho que foi planejado coletivamente acaba que cada um faz a sua maneira e trabalha seu currículo oculto e as vezes agente entra em choque com a rotina da escola e nem sempre a coordenação e a gestão está aberta a compreender a dinâmica daquele projeto que você está trabalhando, então existe aí uma divergência de opiniões porque a coordenação e a direção da escola elas temem que agente esteja fugindo um pouco do currículo oficial das OTEMS e isso pode na cabeça delas interferir nos resultados das avaliações externas, então o que eu

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

vejo hoje é que a escola esta muito preocupada os resultados da aprendizagem de seus alunos em relação as avaliações externas como SAEPE que é de Pernambuco e SAEB, então quando agente começa a trabalhar as metodologias diversificadas e diferenciadas que meche com o dia-a-dia com o cotidiano da escola os alunos começa a incomodar a gestão começa ficar com medo de não dá certo e prejudicar o resultado das avaliações externas.

Agradeço atenção e participação.

APÊNDICE E. CARTA DE INTENÇÃO

Carta de Intenção

À direção do ESEAG Mestrado em ciências da educação: especialização de administração Escolar,

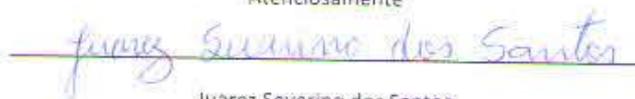
Eu, Juarez Severino dos Santos, licenciado em pedagogia, professor do ensino fundamental na rede pública do município de Tacaratu – PE. Venho solicitar a minha inclusão no mestrado em ciências da educação: especialização de administração escolar, uma vez que já sou pós-graduado em gestão escolar na FATIN, com acesso a esse mestrado.

Nosso interesse é analisar as vivências e as dificuldades dos docentes na sua prática pedagógica da escola do campo, de uma escola pública do município de Tacaratu - PE. Neste sentido, questiona-se a relação entre o campo e a cidade e as dificuldades dos educadores em perceber as diferenças entre os sujeitos aprendentes no campo e na cidade.

A partir desta relação entre a prática docente em escolas do campo, e estudos sobre a organização do trabalho didático nestes espaços, sobre as formações de professores, tendo em vista que esse tema está passando por um processo de desmistificação, onde se pretendem lançar novos olhares sobre as escolas do campo com metodologias voltadas às especificidades do sujeito do meio rural. Torna-se perceptível a importância de estudos sobre a educação do campo e a formação dos professores que atuam com esta clientela.

Acreditamos que este mestrado possa contribuir para esta investigação.

Atenciosamente



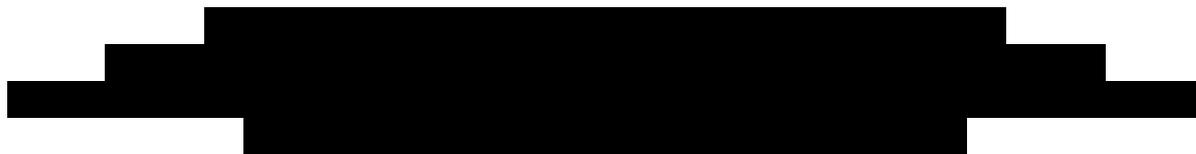
Juarez Severino dos Santos

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

ANEXOS

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

ANEXO A. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Documento apresentado a secretaria municipal de educação de Tacaratu em cumprimento da lei 9394/96 nos artigos 12 E 13. Para ser vivenciado na referida escola nos anos letivos de 2008 a 2014.

Texto de reflexão

A aprendizagem humana é um processo que se realiza no confronto sócio histórico e não se limita à mera estocagem de conteúdos, de informações, pois o conhecimento não é linear e nem tampouco compartimentado. A aprendizagem, embora ocorra de maneira diferenciada em cada indivíduo, não pode ser tomada como um processo meramente individual. Ela se dá em grupo, na riqueza de interações que são promovidas. A aprendizagem ocorre, então, por múltiplos caminhos e acontece a partir do uso de diferentes formas de expressão. É por esta razão que as metodologias tradicionais, geralmente ancoradas na exposição do professor e centradas somente no desenvolvimento de competências linguísticas e lógicas-matemáticas, nada têm de significativas para o aluno, apresentam um conhecimento que para ele é estranho, está fora dele. A aprendizagem significativa, ao contrário, promove a compreensão de significados a partir do momento em que o aluno relaciona esses significados às suas experiências e vivências anteriores, relevantes e já existentes na sua estrutura cognitiva.

Juarez Severino dos Santos (2009)

NÚCLEO GESTOR

Diretora: [REDACTED];

Coordenador Pedagógico (1º ao 5º ano): [REDACTED]

Coordenador Pedagógico (6º ao 9º ano): [REDACTED]

Secretário Escolar: [REDACTED]

CORPO DOCENTE

[REDACTED] Professora Ens. Fundamental II Tarde Pós
– Graduação em Psicopedagogia

[REDACTED] Professora Fundamental II Tarde Graduação em
Biologia /Pós – Graduação

[REDACTED] Professora Fundamental II Tarde Graduação em
Biologia

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

[REDACTED] Professora AEE Manhã/ Tarde Pós – Graduação em Psicopedagogia

[REDACTED] Professora Fundamental I Manhã Graduação em Pedagogia

[REDACTED] Professora Fundamental I Manhã Graduação em Pedagogia

[REDACTED] Professora Fundamental II Tarde Graduação em Pedagogia

[REDACTED] Professora Fundamental II Tarde Pós – Graduação em Psicopedagogia

[REDACTED] Professora Fundamental II Tarde 2º Período em Matemática

[REDACTED] Professora Fundamental II Tarde Graduação em História

[REDACTED] Professora Fundamental II Tarde

[REDACTED] Professora Fundamental II Tarde

[REDACTED] Professora Fundamental II Tarde Pós – Graduação em Psicopedagogia

[REDACTED] Professora Fundamental II Tarde

[REDACTED] Professora Fundamental I Manhã Graduação em Pedagogia

[REDACTED] Professora Fundamental I Manhã Magistério

[REDACTED] Professora Fundamental I Manhã

[REDACTED] Professora Fundamental I Manhã Graduação em Pedagogia

[REDACTED] Professora Fundamental I Manhã Magistério

[REDACTED] Professora Fundamental I Manhã

[REDACTED] Professora Fundamental I Manhã Pós – Graduação em Psicopedagogia

[REDACTED] Professora Fundamental I Manhã

AUX. DE SERVIÇOS GERAIS

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

████████████████████	Agente Administrativo	Manhã / Tarde
████████████████████	Porteiro	Manhã
████████████████████	ASG	Manhã
████████████████████	ASG	Manhã
████████████████████	ASG	Tarde
████████████████████	ASG	Tarde
████████████████████	ASG	Manhã
████████████████████	ASG	Tarde
████████████████████	ASG	Tarde
████████████████████	ASG	Tarde
████████████████████	ASG	Manhã
████████████████████	Porteiro	Tarde
████████████████████	ASG	Tarde
████████████████████	ASG	Tarde

HORÁRIOS

TURNO DA MANHÃ:

Gestora: das 7:30 às 12:30 horas.

Coordenação pedagógica: 7:30 às 15:30 horas

(ASG) Auxiliares de Serviços Gerais: das 6:30 às 12:30 horas.

Secretário Escolar: das 7:00 às 15:00 horas (terça, quarta e quinta-feira)

Corpo Docente: das 7:00 às 12:45 horas.

Corpo Discente: das 7:30 às 12:45 horas.

TURNO DA TARDE:

Gestora: das 13:30 às 17:30 horas.

Coordenação pedagógica: 9:30 às 17:30 horas

(ASG) Auxiliares de Serviços Gerais: das 11:30 às 18:00 horas.

Secretário Escolar: das 09:30 às 17:30 horas (segunda e sexta-feira)

Corpo Docente: das 12:30 às 17:30 horas.

Corpo Discente: das 13:00 às 17:30 horas.

APRESENTAÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da [REDACTED], além de ser uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, permite a revelação da identidade da Instituição, de suas concepções e de seus sonhos. Além disso, define a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da Escola, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, documentos que são os balizadores das ações educativas.

A importância do PPP da [REDACTED] leva em conta a trajetória da sua comunidade escolar, a sua história e cultura, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para as crianças e os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso com a sociedade. A importância da proposta pedagógica, para a [REDACTED], situada no espaço rural [REDACTED], em Tacaratu-PE. Com Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e fundamental de nove anos que funciona em sistema de círculo 1º, 2º e 3º círculo, e oferece a comunidade uma relação de ambiguidade nas tarefas educacionais para fortalecer a educação de modo geral, foi elaborada pelo corpo docente, discente, representantes de estudantes, representantes de pais, conselho escolar e de classe, com o intuito de definir caminhos e propor atividades para assegurar o estudantes na propriedade absoluta, a vida, a saúde, a dignidade, a alimentação, ao respeito, ao lazer, a cultura, a cidadania, a liberdade, a convivência familiar e comunitária, está no redimensionamento de ações eficazes para uma aprendizagem significativa com qualidade social.

Por elas serão cumpridas as metas por todos da equipe escolar (direção, coordenação, secretário, professores, auxiliares de serviços gerais, ONGS (SERTA), pais e comunidade para serem vivenciados visando a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem aos discentes.

Ela desdobra em níveis mais específicos até chegar ao detalhamento de ações que corresponde aos planos de trabalho de cada série, no plano de desenvolvimento das competências qualificação da formação do cidadão com personalidade crítica e moral para exercício da cidadania. Este documento é a concretização de um conceito que busca a realidade tendo como base o que temos. Ele contém os fundamentos e princípios que

garantirá a “Escola Municipal [REDACTED]”, a identidade que pretendemos consolidar em nossa prática pedagógica.

Eis o grande desafio deste Projeto à educação de uma comunidade heterogênea que busca a escola como meio de ascensão social e cultural.

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1.1- HISTÓRICO

A Escola Municipal [REDACTED], foi fundada no dia dez de fevereiro de mil e novecentos e noventa (10-02-1990). Está situada [REDACTED] no Município de Tacaratu _ PE. A origem do seu nome veio de uma homenagem a senhora [REDACTED] em reconhecimento das suas ações perante a comunidade por ter sido muito batalhadora e prestadora de serviços comunitários, pois ajudava a população oferecendo emprego fortalecendo o comércio local, pioneira na atividade comercial, além disso incentivava e valorizava a Educação como meio de transformação da sociedade.

Desde 2004, com o apoio do SERTA e o programa educar a escola em suas atividades desenvolve, e estabelece objetivos voltados para a valorização cultural da comunidade, sem esquecer da integração dos conteúdos das matrizes curriculares nacionais. Sempre visando o desenvolvimento geral do seu público partindo da cultura local para a global consta em nossos registros resgates das cultura locais que estavam sendo esquecidas como a dança do “Tebei” origem do nome das comunidades regate dos folguedos juninos e antigas tradições, valoriza as toadas e poesias dos alunos e da comunidade trabalho com os fatores rurais agropecuários respeitando as diferenças de cada comunidade.

Para alcançar o objetivo de atender as necessidades vitais e pedagógicas da comunidade escolar, em todos os níveis de ensino valorizando, bem como os ajudando, desenvolvendo a autoestima a autoconfiança o autocontrole autonomia e solidariedade eem seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. No desenvolvimento humano e na formação de cidadão crítico e consciente capazes de interagir com a sociedade e progredir em estudos posteriores. os fatores econômicos de nossas comunidades são voltadas para a agricultura familiar e artesanatos de fios, palhas, cipó, madeiras e pecuária, que são utilizados fontes de estudos laboratorial para o protagonizo individual do educando A metodologia adotada é de Educação do Campo com

os princípios da proposta de apoio ao desenvolvimento sustentável (PEADES) reconhecido pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) reconhecida e Selada pelo UNICEF.

A Escola Municipal de [REDACTED] é uma escola bem equipada, possui grande quantidade de estudantes e professores que trabalham em conjunto. A mesma tem como função social a formação de competência cognitiva e o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A Escola Municipal [REDACTED] fundada no dia dez de fevereiro de mil novecentos e noventa (10/02/1990). Está situada no [REDACTED] município de Tacaratu - PE, A origem do seu nome veio de uma homenagem a senhora [REDACTED] em reconhecimento das suas ações perante a comunidade por ter sido muito batalhadora e prestadora de serviços comunitários, pois ajudava a população oferecendo emprego fortalecendo o comércio local, pioneira na atividade comercial, além disso incentivava e valorizava a educação como meio de transformação da sociedade. Atualmente a escola atende a 340 Alunos de varias regiões do município. Por conta disso, a maioria dos alunos utiliza transporte escolar como condução até a escola. As turmas são distribuídas nos turnos manhã e tarde, sendo 174 alunos de manhã e 166 à tarde.

A escola dispõe de oito (08) salas de aulas. Além desse espaço pedagógico, a escola possui uma sala atendimento a portadores de necessidades especiais, AEE, uma quadra de esporte coberta, uma sala de Auditório, uma secretaria, uma sala para professores, área administrativa (diretoria e coordenação), um almoxarifado, cantina e banheiros.

O corpo docente atual conta com um grupo de vinte (21) professores em sala de aula, uma (01) de apoio pedagógico nos ambientes de aprendizagem. Ainda contamos com dois (02) Coordenadores pedagógicos que coordenam as ações pedagógicas com os professores de cada área, um (01) Secretário, uma (01) gestora e catorze (14) auxiliares de serviços gerais, totalizando quarenta (40) funcionários.

2. DIAGNÓSTICO DA REALIDADE

Vivemos num mundo capitalista, onde se procura obter conhecimentos com o objetivo de conseguir posição social e retorno financeiro, uma sociedade que usa a guerra como argumento e faz dela meios para defender interesses políticos e religiosos. Um mundo conturbado, onde a família, eixo central da sociedade, parece perder sua identidade. As consequências da crise global interferem na situação brasileira: menores abandonados, pais

desempregados, baixo poder aquisitivo, famílias desestruturadas, agricultura prejudicada por anos consecutivos de secas.

Por outro lado, notáveis avanços tecnológicos e científicos transformam o mundo, o trabalho e as perspectivas de futuro do ser humano. Cada vez mais o mercado de trabalho vem exigindo qualificações para o desempenho de funções estabelecidas.

É nesse contexto de aceleradas transformações e de conturbados acontecimentos que a escola desempenha seu papel de contribuir para a formação intelectual e moral do educando enquanto ser humano e cidadão. Dessa forma, a escola tem o dever de oferecer as ferramentas necessárias para a inserção exitosa do educando na sociedade que são a Habilitação e principalmente o Conhecimento. Faz-se necessário enfatizar que além disso, outros fatores de fundamental importância são os princípios morais, éticos e cristãos que não podem estar dissociados da formação humana integral. É com essa concepção que a Escola [REDACTED] desempenha sua valiosa função.

A escola por sua localização geográfica recebe a função de agregar os alunos da região, ou seja, de outras comunidades. Embora situada em uma região do semiárido nordestino, a comunidade é afetada pelos fatores inicialmente mencionados. Como fonte de renda, dispõe da agricultura familiar, empregos em fábricas de manufaturas, pequenos comércios e as famílias de baixa renda são beneficiadas com programas do governo federal. Quanto à educação, nossa escola acolhe alunos no geral com faixa etária entre 06 a 14 anos. A escola é vista pela comunidade como a principal fonte de conhecimento para seus filhos rumo a um futuro melhor. Na visão dos pais, a escola tem um papel importante na vida dos filhos, onde eles aprendem a ler, já que a grande maioria dos pais teve pouco acesso à escola.

A escola procura contribuir na preparação do aluno abordando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

3. JUSTIFICATIVA

Diante do diagnóstico da realidade de Tacaratu, município em que a escola está inserida, e das transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que se passa no mundo, a Escola [REDACTED] tem como propósito garantir, por intermédio de um corpo de educadores qualificados e comprometidos com a educação, a execução de um currículo que contemple a formação científica compatível ao nível de proficiência exigida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação do Ensino fundamental. A filosofia da

escola contempla a formação humana integral, destaca a preocupação com o crescimento intelecto-social do educando, procurando desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a criticidade e a autonomia de forma que possa construir sua identidade e seja protagonista de sua própria história.

Uma das maiores responsabilidades da escola, enquanto instituição que promove a Educação é adequar os novos conceitos parâmetros da Educação ordena a necessidade da clientela oportunizar e abrir suas portas de conhecimentos, nas quais possibilitam navegar em diferentes áreas do conhecimento interligando as disciplinas para contextualização dos conteúdos. Não sabemos de antemão que portas irão abrir-se, isso se fará através dos funcionários, ou seja, dos educadores que darão encaminhamentos e subsídios, e estratégias que serão discutidas com os estudantes no decorrer das atividades proposta nos planejamentos de cada educador. Que terão a preocupação de servir mensalmente a proposta pedagógica. Uma vez que, o trabalho de uma escola não é reduzido a uma base ou matriz curricular ou ao acúmulo de disciplinas. Necessita-se muito mais de dimensões além desta lógica que dão significado profundo ao trabalho, dentro dessa adequação busca-se minimizar as divergências inclusas no contexto social, incentivando o discente a reflexão de suas ações, investigando seu senso contexto com o meio de promover a tolerância com as deferências sem perder de vista sua individualidade. Sendo assim, o aprendente é visto em sua totalidade, com possibilidade de crescer no meio escolar e fora dele e o que favorece estes avanços é um ambiente harmônico que prega a igualdade de aprendizagem onde os educadores desenvolvem o seu papel mediador do conhecimento sistemático e facilitadores para a compreensão do mesmo.

Seria muita pretensão não reconhecer as dificuldades enfrentadas, visto que nossa escola é localizada em comunidade agrícola e formada por famílias que enfrentam diversos problemas de naturezas variadas. Então nos deparamos com situações desafiadoras e complicadas de enfrentar: a influencia de fatos socioeconômicos, afetivo, psicológico que na maioria das vezes impossibilitam desenvolvimento da aprendizagem do educando. Visto que os educadores se deparam com carências de aprendizagens próprias da serie onde os educadores sentem-se desafiados a buscar novas estratégias para transforma ações ou atitudes negativas em possibilidades positivas de mudanças nas aprendizagens.

Quebrar paradigmas não é fácil nem rápido, mas é urgente e requer aprimoramento da prática pedagógica, para isto temos que investir na formação continuada do professor, onde a secretaria de educação promove estudos de atualização nas áreas de ética, competências,

inteligência emocional, entre outro bem como promover período de avaliação no processo evolutivo das metodologias e estratégias aplicadas para possíveis formulações. Visando o pleno desenvolvimento das comunidades, daremos ênfase as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, determinando na oferta da Educação Básica que não descrimine e valorize o homem do campo visando o não êxito rural.

Partindo do pressuposto das exigências da sociedade em relação a formação de profissionais qualificados e o desenvolvimento das tecnologias é necessário que as pessoas cada vez mais adquira novos conhecimentos, para que possam competir com igualdade dentro do mercado de trabalho, onde privilegia os que tem mais saber. Faz-se necessário a busca constante da aprendizagem.

Sendo a escola um lugar privilegiado para se aprender a cuida dos bens coletivo, culturais e, diante da realidade dos estudantes, todos do espaço rural, que apresentam uma maior carência nos que referem os seus direitos e deveres e uma notável dificuldade em se realizar, verificar os seus desempenhos conseguindo assim sua permanência. E preciso instituir uma prática pedagógica que transcenda os conhecimentos prévios do educando e as necessidades e interesses, de forma a fortalecer a sua autonomia e estímulo para avaliar constantemente sua evolução e suas carências, de modo a superara-las.

4. PENSAMENTO ESTRATÉGICO DA ESCOLA

4.1. MISSÃO

O papel fundamental da escola Municipal [REDACTED] é preparar o indivíduo para a sociedade, dando suporte. A escola integra indivíduo, família e sociedade. Todos os acontecimentos vividos pelo indivíduo dentro e fora da dela traduzem uma vida de aprendizados, cabe ao indivíduo assimilar ou não o papel desempenhado pela escola. Todo o futuro de uma criança certamente estará ligado ao processo sócio cultural desde seus primeiros passos.

A escola não é apenas um "lugar onde se aprende" mais "um lugar para se divertir" é um lugar para desenvolver, tanto na nossa vida pessoal, social A escola pode ser considerada uma forma de vivenciar, e não educar realmente, porque da convivência nós tiramos algo que não se pode tirar de algo que é visto de uma "única olhada" : a experiência. Ou seja, não é possível dizer algo de alguém sem conhecê-la, não Educação sem convivência, por que nos

revela que tudo o que se pode aprender não é tudo o que se sabe, tudo o que se sabe pode vir a ser descoberto algo novo, ninguém sabe tudo, há um universo de coisas a serem descobertas e também há um universo a ser modelados, milhares e milhares de ideias possíveis. O que faz isto, a ideia de ter a possibilidade de descobrir coisas novas e interessantes A questão do social, do ser que, sobre qualquer tema, sem ter medo. É a questão, não só da sabedoria, nem de ser melhor em algo, ou saber algo, mas sim de ser alguém melhor, entender os limites do que é certo e do que é errado. A socialização, ou o ato de ser social envolve questões que nos movem a sermos nós mesmos, mesmo sendo diferentes.

A educação nos torna sociável por um simples motivo: sendo uma pessoa educada, seremos mais ambiciosos, e que por isso seremos alguém que não sabe tudo, mas um ser que, pela simples vontade de estudar, procura o impossível e, desta forma, se torna alguém sociável e de valores inigualáveis.

Em busca da sustentabilidade local é principio importante da escola Municipal [REDACTED] [REDACTED] propiciar aos estudantes a formação dentro dos valores ética morais que garanta sua integridade física e moral respeitando todos e qual que deferência em todos os aspectos humanos. A valorização da cultura também é fator indispensável para o conhecimento do individuo. Formar cidadãos com qualidade satisfatória e fortalecer, nesses educandos, a postura humana e os valores apreendidos como a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade e adotar a pesquisa como principio pedagógico, contribuindo com a formação de seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro.

5.2. FUNDAMENTOS LEGAIS

Constituição Federal de 1988

Art. 6º- É direito social a Educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção á maternidade aos desamparados na forma desta constituição.

Titulo VIII – Da ordem Social

Capitulo – III da Educação, da cultura e do desporte.

Art. 206 –

A lei Federal nº. 9.394/96

Art. 12 – os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns de seus sistemas de ensino, terão incumbência de:

- I – Elaborar e Executar a proposta pedagógica;
- II – Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas;
- IV – Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – procurar meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – Articular-se com as famílias e a comunidade criando processo de integração;
- VII – Informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a sua execução da proposta pedagógica.

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, seguindo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – Ministras os dias letivos e horas-aulas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento profissional;
- VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- VIII – Notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e os respectivos representantes no município no ministério público a relação dos alunos que representem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (§ -----incluído pela lei nº. 10.287 de 20/09/2001).

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão as unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão inseridos e reconhecidos mediante exames.

Art. 22 – a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores.

Art. 24 – A educação básica, nos níveis fundamentais e será organizada de acordo com as seguintes regras:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos e dos resultados ao longo – período sobre as eventuais provas finais;

Possibilidade de aceleração de estudos para alunos de atrasos Escolares; obrigatoriedade de estudos de recuperação de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições.

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo de ensino exigido a frequência mínima de 70% do total de horas letivas pra reprovação.

DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Art. 28 – na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiares da vida real e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos do espaço rural;

II – adequação a natureza do trabalho na zona rural;

III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural;

Das Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Resolução CNE/CEB- nº. 01- 03 de abril de 2002

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 13 - Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normalização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

- I- Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade sócio da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II- Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática ao acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativas nas sociedades democráticas.

Cabe ainda ressaltar que ao pensarmos na educação no campo que a implementação dessa legislação, deseja pôr em prática uma política educacional que inclui os educadores nas construções de um currículo que respeite a diversidades culturais e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento no país.

Para essa legislação é preciso valorizar a ideia do campo, ampliando-a para diferentes espaços, como florestas, pecuária, minas, agriculturas, pesca e extrativistas entendendo a escola como um espaço de estudo da realidade local e de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento local e sustentável.

A Constituição Federal estabelece que o acesso ao ensino é um direito e que este atendimento deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino (**art. 208**). Para tanto, é necessário a “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência,

e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos” (art. 227, inciso I).

Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº .8.069/90

A ECA dispõe, entre outros direitos, que: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Art. 5º); “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado.” (art. 2º).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96

A LDB, em seu capítulo V, estabelece: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 4º); “haverá quando necessário serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial” (art. 58, parágrafo 1º) “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (art. 58, parágrafo 2º); “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (art. 58, parágrafo 3º). “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com NEEs: currículos, métodos, técnicas , recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora” (art. 59).

Plano Nacional de Educação – Lei nº. 10.172/01

O Plano Nacional de Educação estabelece metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Dentre elas, podemos destacar: “Garantia de ensino fundamental obrigatório de nove anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino”; “Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram”; “ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o

ensino médio e a educação superior”. Além dessas metas mais amplas, são elaboradas outras específicas sobre a educação especial: “estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de Infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais”; “assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.”; “articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho.

Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino”; “Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais; ”organizar e pôr em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil”.

Resolução Nº. 4, CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

“Os Sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Super dotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar na formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de

Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto político pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - cronograma de atendimento aos alunos;

IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - professores para o exercício da docência do AEE;

VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os Profissionais referidos no inciso VI, atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.”

Resolução n.º 004 CNE/CEB de julho de 2010

Seção II

Educação Especial

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II - a oferta do atendimento educacional especializado;

III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

IV - a participação da comunidade escolar;

V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

VI - a articulação das políticas públicas Intersetoriais.

6. VISÃO DE FUTURO

Ser uma instituição escolar eficaz com um ambiente de trabalho acolhedor e propício à pesquisa e ao desenvolvimento do conhecimento, reconhecida pela qualidade e responsabilidade na formação humana e acadêmica do educando, num ambiente de parceria, criatividade e respeito mútuo.

6.1. VALORES

Valorização da educação e do conhecimento

Parceria

Responsabilidade.

Respeito pelo indivíduo.

Capacitação permanente dos profissionais.

Ética, integridade e honestidade.

7. FILOSOFIA DA ESCOLA

A filosofia da [REDACTED] é o compromisso com a formação ética, política e social dos educandos, respeitando seus saberes e o meio em que vivem para a transformação social. E assim, contribuir para a definição de sua identidade de escola do campo e para a construção de um mundo mais justo, mais humano e democrático onde as pessoas possam viver inspiradas pelos valores de liberdade, solidariedade e respeito mútuo.

As proposições filosóficas e pedagógicas da educação do campo para o campo traduzem um ideal de formação unilateral do homem e da mulher do campo, na condição de sujeitos de sua própria educação e desenvolvimento social. Sujeitos que se recusam a permanecer na posição de meros expectadores das descontínuas e descontextualizadas políticas públicas, porque têm condições de dizer que educação lhes interessa: uma educação afinada com seus valores culturais, que tenha como marca a identidade com o campo. Entendido o “campo” como categoria de organização social e política de trabalhadores que lutam pela terra e vivem da terra. Portanto, os sujeitos dessa educação “são os sujeitos da resistência no e do campo” (CALDART, p. 29 In: KOLLING, 2002).

De acordo com a pedagogia marxista, a formação unilateral implica pensar a educação do sujeito do ponto de vista multidimensional, envolvendo todas as suas potencialidades e capacidades, os aspectos políticos, técnicos e humanos. Opõe-se, nesses termos, à formação unilateral, tradicionalmente configurada na maior parte das organizações escolares de nosso país, que perspectiva apenas a instrumentalização técnica dos “indivíduos”. Uma educação fundamentada nos princípios da formação por completo, impõe como condição uma organização escolar diferenciada em relação aos espaços e tempos de estudo, à gestão escolar, à articulação entre educador e educado para o conhecimento, tendo

como pressuposto básico a relação educação-trabalho, teoria-prática, superando-se o ensino academicista e distante da realidade. Um dos eixos dessa educação é a articulação da escola com a vida, o que por si só deixa antever a complexidade de um projeto político-pedagógico para o desenvolvimento dessa natureza, exigindo por isso mesmo uma ação conjugada de todos os setores e sujeitos que compõem um assentamento, numa interface escola-comunidade-escola, entendendo-se “comunidade” no âmbito da concepção de coletividade. O coletivo pressupõe a identificação entre objetivos pessoais e objetivos comuns ao grupo, mediados pela prática social (PISTRAK, 2002) e traduzidos em seu projeto histórico.

Toda essa discussão se complexifica um pouco mais quando consideramos que os antagonismos da sociedade capitalista tendem a se refletir no cotidiano da escola, no que diz respeito tanto às relações sociais de produção (trabalho), quanto às relações mais especificamente pedagógicas. Desse modo, um dos grandes desafios das escolas do campo, é como implementar uma proposta pedagógica pautada nos princípios maiores do Movimento e que atenda, também, a Resolução N°. 01/2002 CNE/CEB, que trata das diretrizes nacionais para a educação no campo. A efetividade dessa proposta, articulada com produção coletiva e a mudança nas relações sociais e humanas entre os trabalhadores, constituem os pressupostos básicos do projeto histórico das comunidades, que traz como marca indelével a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Num processo lento que remonta às lutas dos setores populares por educação e de uma luta por espaço para todos e pela igualdade social.

A Educação do Campo difere da Educação rural por apresentar interesses dos camponeses que são divergentes das práticas sociais e educativas dos latifundiários

8. OBJETIVOS GERAIS

- Ser espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora que venha a favorecer o crescimento social da comunidade do [REDACTED].
- Educar para a liberdade, desenvolvendo a capacidade de autodeterminação, de pensamento autônomo e de reflexão.

- Educar para a cidadania, reconhecendo as condições de direitos e de deveres inerentes de cada um, respeitando as diferenças, acreditando no potencial de cada um como agente da transformação social.
- Valorizar o educando como ser social a partir de uma educação mais humana.
- Estimular a reflexão sobre a sociedade em que vivemos e seus valores, promovendo a capacidade de posicionamento crítico e ético frente à realidade.
- Desenvolver a capacidade de aprendizagem, postura pesquisadora, autoestima, valorização da terra para formação de valores, fortalecimento dos vínculos familiares e convivência comunitária, através de conhecimentos socialmente úteis, a fim de exercer sua cidadania.

9. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver projetos pedagógicos a partir de uma temática com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem.
- Organizar a rotina escolar, estabelecendo no calendário letivo datas e horários para grupo de estudo, planejamento coletivo, conselho de classe, reuniões de pais e mestres e comemorações.
- Demonstrar a importância do trabalho coletivo, promovendo essa prática.
- Promover eventos culturais que envolvam os segmentos da comunidade e a participação dos educandos para a formação social.
- Realizar visitas comunitárias visando conhecer a realidade sócio - cultural da clientela escolar.
- Vivenciar a cidadania na sala de aula, na escola através de atos e atitudes.
- Adaptar os trabalhos educacionais às transformações sociais, oferecendo aos educandos um ensino significativo e de qualidade.

- Desenvolver propostas e projetos de apoio pedagógico aos alunos que apresentam dificuldades.
- Assegurar o atendimento em salas do AEE, compreendendo as necessidades específicas do educando de acordo com seus determinantes e demandas vigentes.
- Garantir a qualidade do ensino aprendizagem dos estudantes do AEE, oferecendo as condições necessárias que venham validar os direitos legais, visando o desenvolvimento de suas habilidades;
- Reduzir a taxa de abandono e aumentar a de aprovação.
- Melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas.
- Desenvolver estratégias para que a família seja mais atuante e participe mais da vida escolar do aluno.
- Investir na gestão participativa, incentivando a cultura local, motivando a participação de todos, criando oportunidades para que os professores desenvolvam os projetos.

10. PROPOSTA METODOLÓGICA

Queremos que os educandos possam ser mais humanos e não apenas sabedores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento e o seu próprio sentimento, sintonizados, com a sua história e capazes de interagir na sociedade.

A relação escola-pais-comunidade é norteada pelo Projeto Professor Diretor de Turma que contempla todas as turmas, o que permite aos professores conhecer a realidade do aluno, contribui para que os pais possam acompanhar o desempenho dos filhos e os alunos têm a oportunidade de avaliar os professores, bimestralmente. Com isso busca-se uma melhor formação humana e uma convivência saudável na escola.

Em relação à avaliação, a escola faz o acompanhamento e análise dos gráficos que demonstram o desempenho interno e externo dos alunos, para que a coordenação de ação

curricular, PCA's e o corpo docente tenham condições de rever suas práticas e implantar novas metodologias que possam melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem.

Quanto ao trabalho docente é prioridade da escola o Planejamento Coletivo por área para realização de estudos, troca de experiências e planejamento de atividades práticas que possam promover o crescimento do grupo. Ocorre a observação em sala de aula realizada pela coordenação pedagógica, que deve dar o retorno aos professores sobre os aspectos negativos e/ou positivos de sua atuação na sala, sempre com o objetivo de apoiá-los e ajudar nas dificuldades, para que se tenha um trabalho de melhor qualidade.

Através da relação entre prática-teoria-prática, temos como objetivo garantir que os educandos sejam estimulados a perceber como se utilizam na prática social os conhecimentos que vão produzindo na escola. Temos uma grande preocupação com a aprendizagem de habilidades, conhecimentos práticos, que somente ações concretas podem proporcionar. Queremos um método que ensine não só a dizer, mas também a fazer, nas varias dimensões da vida humana. A participação coletiva provoca nos educandos a vivências sociais e assegura-lhes o direito de ter vez e voz no cotidiano educativo.

A educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento, é também da afetividade, do sentimento. É essa combinação que precisa estar tanto no ato de educar, como no de ser educado e deve ser o pilar da relação educador- educando, sustentado pelo companheirismo e pelo respeito no sentido profundo e libertador da palavra.

10.1-ESTRATÉGIAS DE AÇÕES.

Acreditamos que a aprendizagem é um processo contínuo que vai tomando rumo com o passar do tempo, ou série, onde o indivíduo vai desenvolvendo suas habilidades e competências que aglomera sua formação intelectual.

Em principio o aluno que inicia 1º ano base do ensino fundamental já traz consigo conhecimentos adquiridos na 1ª e 2ª infância que deverão ser aprimorados, pois desde que nascemos, estamos sempre aprendendo. A cada dia uma novidade. Ao ajudar as crianças lembre-se de que é preciso respeitar a fase de aprendizado delas, para não exigir demais nem de menos;

No 2º circulo, o aluno deve agir com fascínio nas atividades escolares, pois se encontram em um estágio de aprimoramento no que se refere às descobertas da compreensão da leitura e o prazer de ler.

No 3º e 4º círculo, o aluno já tem uma mentalidade apurada, tendo em seu currículo acúmulo de conhecimentos e práticas em algumas teorias, pois já passou por outras fases e aprendeu a atuar com segurança e autonomia;

Na 5ª e 8ª série, o aluno já tem um conhecimento significativo, onde já tem uma trajetória e um acúmulo de conteúdos transformando em competência ou habilidade e tem conhecimento sobre algumas teorias e cria suas próprias concepções das ideias dos autores;

Nas fases, de educação de jovens e adultos a metodologia é específica, pois trata de um público que já tem vários domínios e conhecimentos adquiridos. Então o fascínio pela aprendizagem nos conhecimentos científica.

10.2- LINHA METODOLÓGICA

As diversas formas de aprendizagem exigem dos orientadores constante, inovação e preparação eficiente o que certamente os levará a traçar suas linhas de trabalho, de modo que assegure a vivência ampla e interdisciplinar de suas atividades pedagógicas.

No processo de ensino aprendizagem, a prática pedagógica do educador aparece como fatores indispensáveis para organização e a qualidade da reflexão do educando para ampliar sua aprendizagem. Nessa perspectiva adotaremos metodologias de ensino diversificado, que estimulem e valorizem a autonomia na reconstrução do conhecimento cognitivo, desenvolvendo o raciocínio, a experimentação e soluções para problemas e culturas como delinear superiores, nas particularidades pedagógicas do eixo estrutural, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, e aprender a ser.

Faz-se necessárias capacitações em serviço, para que o corpo docente tenha um melhor desempenho na atuação das disciplinas de educação fundamental de oito e nove anos e, buscando um trabalho direcionado para a sua realidade, diversificando nos vários níveis culturais, buscando contexto nos temas da atualidade que dão ênfase a assuntos do interesse de todos os estudantes respeitando a faixa etária.

Abraçando e assumindo a atuação de respeito democrático do momento histórico, esta proposta está baseada na interatividade do processo de ensino aprendizagem, permitindo o diálogo e a troca de experiências como elemento de interação professor/aluno, essenciais para a construção do conhecimento científico, tendo como seu papel, o educador precisa ser curioso, não se conformar com a situação que se apresenta. Vai se desdobrar sobre a história da comunidade, pesquisar com alunos e alunas, depois trazer esses conhecimentos para contextualizar com os conteúdos matriz curricular. Para isso, é preciso aprender a pesquisar.

Usando as quatro etapas da pesquisa da PEADS, tendo em vista que esta metodologia é a que mais se aproxima do conhecimento significativo sustentável, e a organização do currículo e de situações de ensino aprendizagem, são procedimento de avaliação coerente com os artigos entre outros o 28, da constituição federal, LDBEN e instrução nº 02/2002. e as diretrizes de educação do campo,

Como também no desenvolvimento da metodologia de escola de campo, visando a convivência com o semiárido apoiando-se nos critérios proposto pelo o selo UNICEF.

11. PERFIL DO EDUCANDO QUE PRETENDE FORMAR

Queremos que o nosso educando seja capaz de:

- Apresentar companheirismo e solidariedade nas relações entre as pessoas; bem como respeito às diferenças culturais, raciais e estilos pessoais; sentir indignação diante de injustiças e de perda da dignidade humana, planejar atividades e dividir tarefas, tendo disciplina no trabalho e no estudo;
- Acreditar no potencial acadêmico adquirido e buscar a realização de metas; buscar aprofundamento em saberes; demonstrar sensibilidade ecológica e respeito ao meio ambiente; praticar o exercício permanente da crítica e da autocrítica, bem como a criatividade e o espírito de iniciativa diante dos problemas; demonstrar atitude de humildade, mas também de autoconfiança.

12. METAS E AÇÕES

12.1. Metas

A escola tem como metas:

- Assegurar um ensino de qualidade, buscando elevar a aprendizagem dos discentes de acordo com as possibilidades e ritmo de cada turma em todas as áreas de conhecimento;

- Propiciar uma escola prazerosa, organizada, dinâmica ativa e democrática, oferecendo atividades de formas integradas na aprendizagem dos estudantes, responsáveis, direção, coordenação, professores e alunos;
- Elaborar a proposta pedagógica de acordo com a realidade do campo, visando promover uma educação voltada às necessidades da comunidade;
- Implementar o trabalho coletivo, visando à integração de todos os docentes, ajudando-se mutuamente em direção a objetivos bem definidos em busca de um trabalho de qualidade em todas as áreas;
- Valorizar a cultura regional, mantendo o respeito, a confiança e a credibilidade da comunidade;
- Incentivar o trabalho em equipe e a colaboração entre os profissionais da escola, primando pelo comportamento ético;
- Conscientizar o educando da importância do estudo, como fonte de conhecimento e autoafirmação;
- Estimular a participação de toda a comunidade escolar nas ações da escola;
- Ser espaço de interação e discussão na busca de alternativas;
- Modernizar a gestão escolar, estabelecendo uma estratégia eficiente de comunicação das ações desenvolvidas na escola;
- Reduzir o índice de evasão escolar;
- Aumentar o índice de aprovação;
- Elevar o IDEB da escola;
- Construir ambiente educativo onde todos os segmentos da comunidade escolar sintam-se responsáveis pelo processo educativo e pela conservação do patrimônio escolar;
- Garantir 100% de vagas para o atendimento dos educandos do AEE, com profissionais especializados, de acordo com suas necessidades e horários.

- Incentivar o acompanhamento contínuo dos pais no processo de ensino-aprendizagem;
- Ampliar e facilitar o acesso de 100% dos alunos aos recursos didáticos disponíveis, principalmente livros, jornais, revistas, aparelhos de som/imagem, dentre outros, pois todo dia é dia de ler e escrever;

12.2.. AÇÕES PROPOSTAS

Ações concretas que deverão se constituir em ações permanentes na escola:

- Reconstrução e permanência da proposta curricular por área de conhecimento e respectivos métodos de avaliação;
- - Realização de Reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres;
- - Realização de projetos didáticos, feiras de conhecimento, feira de leitura, projetos interdisciplinares, projetos esportivos e comunitários, projetos de intercâmbio cultura.
- - Excursão pedagógica
 - Programar a formação continuada utilizando-se as tecnologias da comunicação;
- Realização de oficinas pedagógicas envolvendo a disciplina de ensino religioso, para que desenvolva nos estudantes o bom senso nas atitudes do cotidiano;
- Adesão ao projeto cultura de paz;
- Utilização da ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), forma produtiva para o aperfeiçoamento das práticas coletivas e de gestão democrática;
- Executar projetos e organizar cronograma de utilização dos espaços de aprendizagem de acordo com a necessidade de cada turma;
 - Organização do trabalho pedagógico voltado para as competências (conteúdos) cognitivas, procedimentais e atitudinais de forma interdisciplinar

e transdisciplinar no espaço escolar adequando-o às diretrizes curriculares legais;

- ·Organização de reuniões de pais e mestres com temáticas que contemplem a escola do campo e com dinâmicas de forma a incentivá-los a acompanhar o processo educativo dos filhos;
 - Desenvolvimento de projetos pedagógicos, promovendo uma educação voltada às necessidades da comunidade;
- Promoção de eventos esportivos
- Elaborar e executar projetos que estimulem os alunos a estudar;
- Realização de feira de conhecimentos
- Realização de festas escolares
 - Sensibilização para o registro do pensado e vivido pela instituição;
 - Desenvolvimento do espírito de equipe na luta por melhorias do processo ensino-aprendizagem mediante a valorização profissional;
 - Promoção bimestral de atividades de confraternização, visando à melhoria das relações humanas no interior da escola;
 - Garantia do efetivo funcionamento do ambiente escolar que propicie a prática da leitura;
 - Garantir ao educando a inclusão digital através do laboratório de informática;
 - Garantia do período integral para que o educando tenha tempo e espaço para a Educação Física, leitura, informática e demais projetos e programas assistenciais;
 - Garantir as condições necessárias de aprendizagens às crianças especiais;
- . Realização de levantamento da demanda de alunos deficientes existente na escola, assegurando o atendimento dos alunos deficientes nas salas do AEE, com dois

professores distribuídos no horário manhã e tarde, no contra turno do aluno, realizado por professores e profissionais com formação especializada;

- Orientar e acolher os professores nas dificuldades;
- Estimular o aluno a realizar seu Projeto de Vida;
- Trabalhar os Projetos Científicos baseados na realidade local;
- Programar ações voltadas para descoberta de talentos;
 - Disponibilização de transporte e de alimentação para concretização de projetos pedagógicos de extensão (excursão cultural, pesquisa de campo, entre outros);
 - Investimento e credibilidade na cultura do sucesso escolar, concebendo a escola como centro de cidadania com o Projeto Arte na Escola;
 - Elaboração de projetos em parcerias com ONGs, iniciativas privadas e outras organizações: (projeto horta escolar; projeto jardinagem; projeto de atividades culturais; passeios educativos; palestra na escola sobre: indisciplina e violência, sexualidade na adolescência, primeiros socorros, família, uso racional dos recursos multimídia e outros assuntos voltados ao interesse da comunidade).
- Realizar simulados preparatórios para as provas externas (SAEP, ANA, PROVA BRASIL e outros) para que se faça um diagnóstico das turmas e se trabalhe as deficiências;
- Realização de oficinas com temas de interesse da comunidade com pais e responsáveis dos estudantes.
- Promoção de palestras com conselhos de direito, Tutelar, CRAS, Agentes comunitários de saúde e representantes da polícia militar.
- Utilizar recursos e matérias interativos diversificados, para dinamizar a aprendizagem.

13. AVALIAÇÃO

Entendemos a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda a comunidade escolar. São realizadas práticas avaliativas diagnósticas, investigativas, participativas, levando em consideração o aluno como um todo, sua bagagem cultural e as diferenças individuais.

13.1. Expressão dos resultados da avaliação

A avaliação é feita de forma constante e contínua no decorrer de todo o ano letivo, através da verificação dos conteúdos que estão sendo estudados.

Trabalhamos com o objetivo de usá-la como meio de aperfeiçoamento do educando, o que é sempre um instrumento de análise e revisão do trabalho que desenvolvemos.

13.2. Controle de frequência

Temos um controle diário de infrequência, no qual, ao final de cada turno, detectamos os alunos faltosos e buscamos saber o motivo da falta de cada um.

13.3. Rendimento Escolar

A Escola [REDACTED] a cada bimestre verifica o rendimento escolar do aluno, a partir da aplicação dos seguintes instrumentos de avaliação:

AT- Atividade, (individual ou em grupo, seminários...)

AB – Avaliação Bimestral escrita e individual

A Média Bimestral poderá ser obtida da seguinte forma:

$$AT1 + AT2 + AB \div 2 = MB$$

14. ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO

A avaliação como já descrevemos é processo contínuo, devendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Com base neste pensamento o estudo de

recuperação é oferecido a todos os educandos, sempre que o educador notar deficiências no processo;

É realizada em cada período uma intervenção aos alunos que não atingirem a média, a qual deve ser feita através de Pesquisas, Prova Escrita, Trabalhos científicos ou Atividades cumulativas, ficando a critério do professor a escolha mais adequada para sua disciplina;

A recuperação no final do ano letivo será feita através de aulas presenciais referentes à metade da carga horária de um mês letivo Para obter a nota de aprovação realiza-se um trabalho e uma avaliação aos quais deve ser adicionada a média final, para a obtenção da média aritmética que deverá ser igual ou superior a 6,0.

15. ESPECIFICAÇÃO DO MOMENTO DE ESTUDO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO.

Algumas condições são de fundamental importância para fortalecer o ensino-aprendizagem, com a LDB o professor tem um período reservado para estudos e planejamentos e esses momentos são rigorosamente aproveitados, para que ele exponha suas ideias, dúvidas e sugestões, e é o momento de pensar nos problemas, relacionar e discutir possibilidades de encaminhamentos, criar possíveis soluções.

16. AVALIAÇÃO DO PROJETO

O melhor sentido da avaliação é que seja utilizada como meio de melhorar os projetos existentes, aprimorar o conhecimento sobre sua execução e contribuir para seu planejamento futuro, tendo como pano de fundo sua contribuição aos objetivos institucionais. Neste sentido, é um exercício permanente e, acima de tudo, comprometido com as repercussões de um projeto ao longo de sua realização.

O projeto se faz necessário, pois delinea os trabalhos desenvolvidos, como também toda a atividade atual e futura que a nossa escola deve realizar durante um período de três anos. Neste sentido este documento traz em si as formas de trabalho que vêm sendo desenvolvidos até então, e novas propostas de transformações da atual realidade que ainda não se encontra a contento, para num futuro próximo possamos estar mais certos dos nossos objetivos alcançados.

O projeto é o resultado das idealizações de alunos, pais, professores, gestores, corpo administrativo da escola e membros da comunidade, que por perceberem a fragilidade da educação nacional sentem-se parte do fracasso, enfrentando e buscando juntos da melhor forma possível melhorar a educação dos filhos e da comunidade em geral.

A proposta pedagógica pauta-se em alguns pontos:

- ✓ Avaliar todas as situações de aprendizagem, incluindo aquelas que tradicionalmente não eram consideradas;
- ✓ Observar a importância da educação continuada dos professores para dar conta das exigências em relação às novas propostas para avaliação de aprendizagem;
- ✓ Considerar o aumento de vida do aluno e as diferenças no processo de construção do conhecimento, levando em conta a importância da autoavaliação e a definição das habilidades que o aluno deve apresentar para demonstrar que houve mudança;
- ✓ Utilizar processos diversificados, para atender a situações diferenciadas de aprendizagem e de modo de conhecer;
- ✓ Atender para o fato de que o processo educativo não se inicia nem se encerra na sala de aula, considerando conhecimentos prévios do aluno, por meio da competência demonstrada em processos avaliativos orientados para tal fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações educativas que ocorrem no contexto escolar são complexas e em permanente reconstrução, por isso, o Projeto Político Pedagógico deve ser revisto anualmente, pois a dinamicidade do processo histórico faz com que as construções de tempo e espaço sejam sempre provisórias e as verdades relativas. No entanto, qualquer mudança não invalida uma história construída num dado momento, com o enraizamento da escola em sua realidade, o comprometimento, o trabalho em equipe com a participação de todos, com a valorização do ser humano na sua totalidade, com uma gestão democrática, com companheirismo, pois o Projeto Político Pedagógico precisa destes aspectos no momento de sua construção.

O mundo está mudando numa velocidade além de nossa capacidade. Simplesmente não podemos aplicar muitas soluções tradicionais para a complexidade dos problemas que surgem com as mudanças. O desafio atual é encontrar maneiras de lidar com elas. Para trabalhar habilidades e competências exige uma mudança de postura didático-pedagógica, não mais um trabalho tradicional transmissor de informações. Para isso, temos alguns caminhos: contextualização, postura interdisciplinar, foco na aprendizagem do aluno, conceito de conteúdo ampliado.

A escola encarada como uma comunidade educativa mobiliza o conjunto de atores sociais e profissionais em torno de um projeto comum, onde é preciso demarcar os espaços próprios de ação, pois só na classificação desses limites se pode alicerçar uma colocação efetiva. Pensar um Projeto Político Pedagógico pressupõe que os educadores tenham um espaço onde possam se manifestar e que o processo da escola e suas experiências acumuladas sejam refletidos.

Por isso, a Escola [REDACTED] traz a proposta de uma educação voltada para a formação integral do ser humano, reconhecendo o valor da ética e priorizando os valores humanos. Procura buscar o ser humano na sua totalidade: que conhece o que faz (com o cérebro), que é capaz de adquirir e aplicar conhecimentos, que usa a inteligência para resolver os problemas; que se compromete integralmente com o que faz (com o coração), que coloca a emoção nas atividades que realiza, que adota atitudes e valores essenciais, que tem competência e habilidade para construir e promover mudanças.

17. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.

Brasil. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

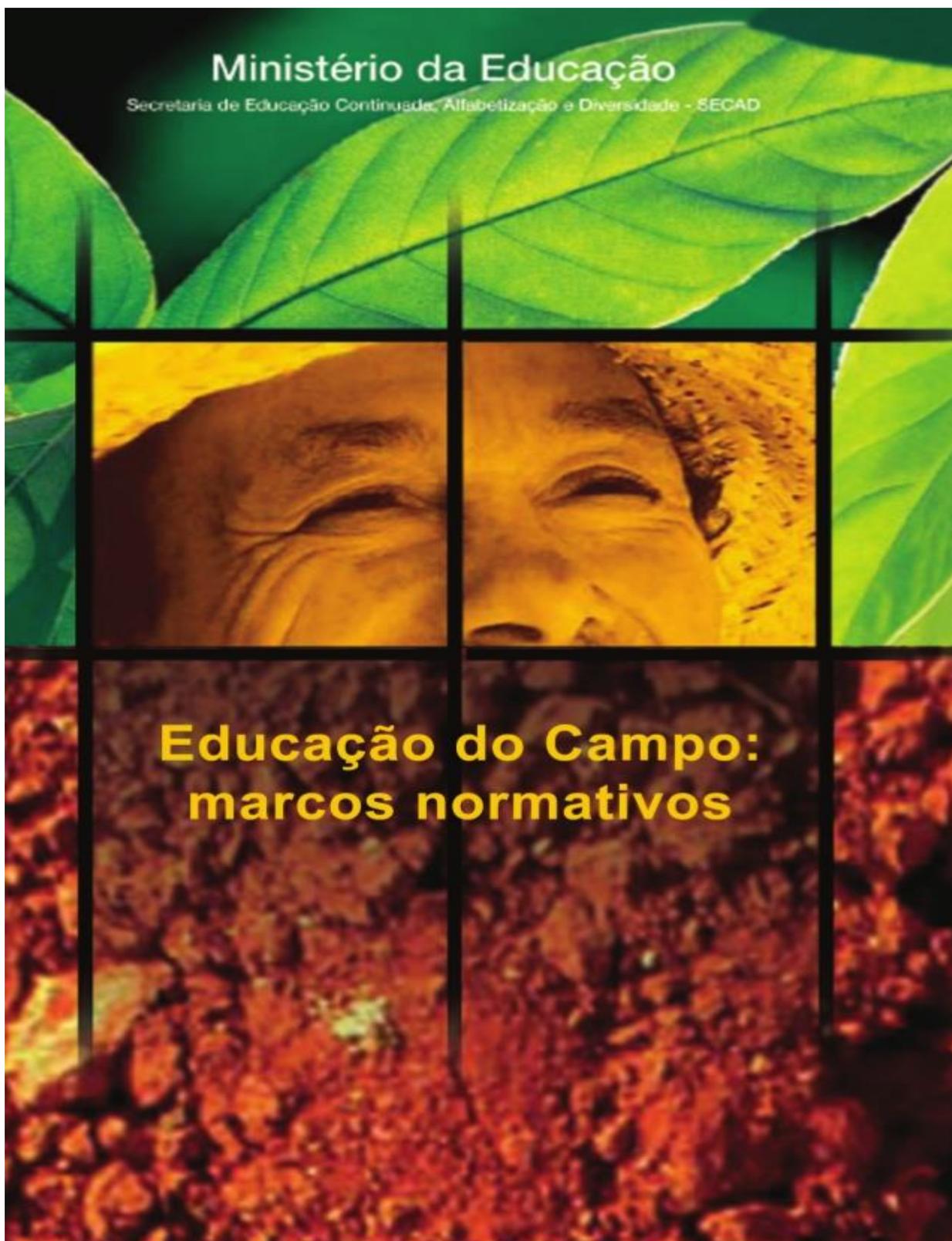
Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo (1921-1997). Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. V cd. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

ANEXO B. EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS NORMATIVOS



Sumário

APRESENTAÇÃO	3
PARECER N.º: 36/2001	5
RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.	30
PARECER CNE/CEB N.º: 1/2006	35
PARECER CNE/CEB N.º: 3/2008	46
RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º: 2/2008.	52

APRESENTAÇÃO

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos em nível estadual e municipal e movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo. Isso se faz em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material.

Os documentos apresentados nesta publicação mostram claramente os contornos de uma política de educação específica para o campo e aparecem ordenados de acordo com a data de sua publicação. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que são o documento de referência para a política de educação do campo, precedidas pelo Parecer de sua relatora, a Prof. Edla Araújo Lira Soares, com um importante estudo do tratamento recebido pela educação do campo nas Constituições brasileiras.

Das experiências que se encontram consolidadas e que tendem a oferecer possibilidades de atendimento escolar no campo, cabe destacar a Pedagogia da Alternância, que conta com grande reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais e de estudiosos da educação. Com módulos escolares definidos de forma a articular aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar/comunitário, esta metodologia teve o tempo destinado a atividades comunitárias normatizada por meio do Parecer. Este é o segundo documento que aparece transcrito nesta publicação.

Por fim, cabe especial referência às Diretrizes Complementares que normatizam a oferta de atendimento no campo, em particular no que

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

se refere aos critérios para nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar. Em todo o documento, assim como nos demais, subjaz a preocupação com a ampliação do atendimento de toda a educação básica o mais próximo possível à comunidade de moradia do aluno, com qualidade e respeito às características de seu meio. Deve-se ao empenho do ex-ministro e conselheiro do CNE, professor Murílio Hingel, a consolidação dessas orientações, ouvidos os movimentos sociais, as universidades e os gestores dos sistemas de ensino.

As Diretrizes Complementares estão em processo de regulamentação pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, com vistas a um atendimento escolar cada vez mais humanizado, em cumprimento aos direitos dos povos do campo.

No momento de realização desta publicação, a educação do campo tem ainda a comemorar a criação da Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da Educação na elaboração de uma política nacional de educação do campo. Esta Comissão se constitui de representantes de todas as Secretarias do MEC, do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da UNDIME, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, do CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e de movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional.

A existência das normas que aqui se publicam e de instâncias de articulação institucional significam, para o Ministério da Educação, passos decisivos e imprescindíveis para garantir os direitos das populações do campo à educação de qualidade.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

INTERESSADO: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação **UF:**DF
ASSUNTO: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
RELATORA: Edla de Araújo Lira Soares
PROCESSO N.º:
PARECER N.º: 36/2001 **COLEGIADO:** CEB **APROVADO EM:** 04.12.2001

I – RELATÓRIO

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade ...

(Williams Raymond, 1989).

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção.

Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

A respeito, o pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Proposição Pertinente?

Esta cova em que estás,
com palmos medida,
É a conta menor que tiraste em vida,
É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe,
deste latifúndio.

Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.

É uma cova grande
para teu pouco defunto,
Mas estarás mais ancho
que estavas no mundo
É uma cova grande
para teu defunto parco,
Porém mais que no mundo
te sentirás largo.

É uma cova grande
para tua carne pouca,
Mas à terra dada
não se abre a boca.

(Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto)

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras.

Na primeira Constituição, jurada a 25 de março, apenas dois dispositivos, os incisos XXXII e XXXIII do art. 179, trataram da educação escolar. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária, e o outro se referia à criação de instituições de ensino nos termos do disposto a seguir:

Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.

A Carta Magna de 1891 também silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas.

Art.72. A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

§ 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24º. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Além disso, uma dimensão importante do texto legal diz respeito ao reconhecimento da autonomia dos Estados e Municípios, imprimindo a forma federativa da República. No caso, cabe destacar a criação das condições legais para o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas, mas os impactos dessa perspectiva no campo da educação foram prejudicados pela ausência de um sistema nacional

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

que assegurasse, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país.

Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *anais* dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas.

Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, *os vícios que poluíam suas almas*. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante.

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avaliação supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo.

A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas idéias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores *cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas*. Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais, destaque-se a de Francisco Campos, que abrangia, em especial, o ensino secundário e superior e as contribuições do já citado Manifesto. Este, por sua vez, formulou proposições fundadas no estudo da situação educacional brasileira e, em que pese a ênfase nos interesses dos estudantes, pautou a discussão sobre as relações entre as instituições de ensino e a sociedade.

A propósito, o texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em *sistemas*, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade.

À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Como se vê, no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais.

Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder. Sobre as relações no campo, o poeta Terra faz uma leitura, assaz interessante e consegue iluminar, no presente, como o faz João Cabral de Melo Neto, em seu clássico poema *Morte e Vida Severina*, um passado que tende a se perpetuar.

Os sem-terra afinal
Estão assentados na pleniposse da terra:
De sem-terra passaram a
Com-terra: ei-los
enterrados
Os sem-terra afinal
Estão assentados na pleniposse da terra:
De sem-terra passaram a

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

Com-terra: ei-los
enterrados
desterrados de seu sopro de vida
aterrados
terrorizados
terra que à terra torna
torna
Plenipossesiros terra-
tenentes de uma vala (bala) comum
Pelo avesso afinal
Entranhados no
Lato ventre do
latifúndio
que de im-
produtivo re-
velou-se assim ubérrimo (...)
(Campos, 1998)

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola.

Art. 129 (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Por outro lado, o artigo 132 do mesmo texto ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

*Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de **trabalho** anual nos **campos** e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.*

No que diz respeito ao ensino primário gratuito e obrigatório, o novo texto institui, em nome da solidariedade para com os mais necessitados, uma contribuição módica e mensal para cada escolar.

Cabe observar que, no período subsequente, ocorreu a regulamentação do ensino profissional, mediante a promulgação das Leis Orgânicas. Algumas delas emergem no contexto do Estado Novo, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, todas consideradas parciais, em detrimento de uma reestruturação geral do ensino. O país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional.

No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

Isto é particularmente presente no capítulo que trata das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, admitidas para os concluintes do curso técnico-agrícola.

Art. 14. A articulação do ensino agrícola e dêste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

*III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula **em curso diretamente relacionado** com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.*

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

Além disso, o Decreto reafirmava a educação sexista, mascarada pela declaração de que o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola era igual para homens e mulheres.

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.

3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.

4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.

Com isso, o mencionado Decreto incorporou na legislação específica, o papel da escola na constituição de identidades hierarquizadas a partir do gênero.

A Constituição de 1946, remonta às diretrizes da Carta de 1934, enriquecida pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais.

No campo da educação, está apoiada nos princípios defendidos pelos Pioneiros e, neste sentido, confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário.

O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural, contemplado na Constituição de 1934, mas diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

responsabilidade das empresas com a educação, nos termos a seguir:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I ...

II...

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes;

Esclareça-se, ademais, que o inciso transcrito, em sendo uma norma de princípio, tinha eficácia jurídica limitada, desde que dependia de lei ordinária para produzir efeitos práticos. Ao contrário, o artigo 156 da Constituição de 1934, a que acima nos referimos, era uma norma de eficácia plena, que poderia produzir efeitos imediatos e por si mesma, não necessitando de lei ordinária que a tornasse operacional.

Registre-se, enfim, que, também como princípio balizador da legislação de ensino, a Constituição de 1946, no inciso IV do mesmo artigo 168, retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional.

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, identificava-se, basicamente, as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos. Deixava antever, por outro lado, que tal

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer.

Do mesmo modo, esse texto determinou que as empresas comerciais e industriais deveriam, além de assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores, promover o preparo de todo o seu pessoal qualificado. Mais uma vez, as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula.

A propósito, se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização no país, pode-se

dizer que nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais.

1 Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região.

Alguns Estados apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região.

Também está presente, nas Constituições, a determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e a proposição de formas de efetivá-la.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento.

Cabe, no entanto, um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul. É a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as *aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores (as) rurais.*

2 Educação Rural e Características Regionais

Alguns estados apenas prevêm, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, sem incluir, em suas Cartas, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural. É o caso do

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

Acre, que no art. 194, II estabelece que, na estruturação dos currículos, dever-se-ão incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região.

Com redações diferentes, o mesmo princípio é proclamado nas Constituições do Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Pernambuco. Em outros Estados, tal diretriz também está expressa nas Constituições, mas juntamente com outras que se referem, de forma mais específica e concreta, à Educação Rural. É o que se observa, por exemplo, nas Cartas da Bahia, de Minas Gerais e da Paraíba.

Ao lado disso, observa-se que algumas Cartas estaduais trazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta. É o que ocorre nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins, que prescrevem que sejam os calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes da cultura regional.

O Maranhão, por exemplo, inseriu, no § 1º do artigo 218 de sua Constituição, norma determinando que, na elaboração do calendário das escolas rurais, o poder público deve levar em consideração as estações do ano e seus ciclos agrícolas. Já o Estado de Sergipe, no artigo 215, § 3º da Carta Política, orienta que o calendário da zona rural seja estabelecido de modo a permitir que as férias escolares coincidam com o período de cultivo do solo.

Essa orientação também é identificada nos Estados do Pará, Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, que determinam a fixação de currículos para a zona rural consentâneos com as especificidades culturais da população escolar.

Neste aspecto, a Constituição paraense, no artigo 281, IV, explicita que o plano estadual de educação deverá conter, entre outras, medidas destinadas ao estabelecimento de modelos de ensino rural que considerem a realidade estadual específica. A Constituição de Roraima, no art. 149, II, diz que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio serão fixados de maneira a assegurar, além da formação básica, currículos adaptados aos meios urbanos e rural, visando ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade. A Constituição de Sergipe, no art. 215, VIII, manda que se organizem currículos capazes de assegurar a formação prática

e o acesso aos valores culturais, artísticos e históricos nacionais e regionais.

3 Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério

Alguns Estados inseriram, em suas constituições, normas programáticas que possibilitam a expansão do ensino rural e a melhoria de sua qualidade, bem como a valorização do professor que atua no campo.

Neste caso, temos o Estado do Amapá, que, no inciso XIV do artigo 283 de sua Carta, declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infra-estrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior; a Constituição da Paraíba, no artigo 211, prescreve caber ao Estado, em articulação com os Municípios, promover o mapeamento escolar, estabelecendo critérios para a ampliação e a interiorização da rede escolar pública; o Rio Grande do Sul, no artigo 216 de sua Carta, estabelece que, na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo, visando, com isto, assegurar o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área. Essas escolas centrais, segundo o § 4º do mesmo artigo, serão indicadas pelo Conselho Municipal de Educação; Tocantins, no artigo 136 de sua Constituição, assegura ao profissional do magistério da zona rural isonomia de vencimentos com os da zona urbana, observado o nível de formação.

4 O Ensino Profissionalizante Agrícola

Enfim, há de se destacar que um conjunto de Estados-membros enfatizam, em suas Constituições, o ensino profissionalizante rural, superando, nos mencionados textos, a visão assistencialista que acompanha essa modalidade de educação, desde suas origens. Eis alguns deles, como se verifica nas Cartas a seguir:

a) Amapá, no inciso XV do artigo 283 de sua Constituição, estabelece, como dever do Estado, promover a expansão de estabelecimentos oficiais aptos a oferecer cursos gratuitos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial. No parágrafo único do artigo 286, esta mesma Carta determina que o Estado deverá inserir nos currículos, entre outras matérias de caráter regional, como História do Amapá, Cultura do Amapá, Educação Ambiental e Estudos Amazônicos, também Técnica Agropecuária e Pesqueira.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

b) A Constituição do Ceará, no § 6º do artigo 231, determina que as escolas rurais do Estado devem obrigatoriamente instituir o ensino de cursos profissionalizantes. O § 8º do mesmo artigo, norma de característica programática, prevê que, em cada microrregião do Estado, será implantada uma escola técnico-agrícola, cujos currículos e calendários escolares devem ser adequados à realidade local.

c) A Carta do Mato Grosso do Sul, em seu artigo 154, dentre os princípios e normas de organização do sistema estadual de ensino, insere a obrigatoriedade de o estado fixar diretrizes para o ensino rural e técnico, que será, quando possível, gratuito e terá em vista a formação de profissionais e trabalhadores especializados, de acordo com as condições e necessidades do mercado de trabalho.

d) Minas Gerais, no artigo 198 de sua Lei Maior, determina que o poder público garantirá a educação, através, entre outros mecanismos, da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as características regionais e as dos grupos sociais.

e) O Pará, no artigo 280 de sua Constituição, diz que o Estado é obrigado a expandir, concomitantemente, o ensino médio através da criação de escolas técnico-agrícolas ou industriais.

f) O Rio Grande do Sul proclama, em seu texto constitucional, artigo 217, que o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária.

g) Rondônia, no artigo 195 de sua Carta, autoriza o Estado a criar escolastécnicas, agrotécnicas e industriais, atendendo às necessidades regionais de desenvolvimento. O mesmo artigo determina, em seu parágrafo único, seja a implantação dessas escolas incluídas no plano de desenvolvimento do Estado.

Como se vê, em que pese o esforço para superar, em alguns Estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize *uma imagem do futuro que se pretende construir* e a opção por um *caminho que*

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

se pretende seguir no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade.

Nos dias atuais, considerando que a nova legislação aborda a formação profissional sob a ótica dos direitos à educação e ao trabalho, cabe introduzir algumas considerações sobre as atuais diretrizes para a educação profissional no Brasil elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes traduzem a orientação contida nas Cartas Constitucionais Federal e Estadual, se não em todas, no mínimo, na maioria delas, incorporando, ao mesmo tempo, os impactos das mudanças que perpassam incessantemente a sociedade em que vivemos. Aprovadas em 05 de outubro de 1999, tais normas estabeleceram 20 áreas e formação profissional, entre elas a de agropecuária, como referência para a organização dessa modalidade de atendimento educacional.

Lembre-se ainda que, não sendo possível, no momento, consultar todas as Leis Orgânicas Municipais, torna-se necessário proceder a sua leitura com o propósito, em cada Município, de ampliar as assimilações específicas sobre a matéria.

5 Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

(...) A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.

A Liberdade da Terra é assunto de todos.

Quantos não se alimentam do fruto da terra.

Do que vive, sobrevive do salário.

Do que é impedido de ir à escola.

Dos meninos e meninas de rua.

Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.

Dos que amargam o desemprego.

Dos que recusam a morte do sonho.

A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome.

Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções...

(Pedro Tierra)

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

A Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. O primeiro anteprojeto e os demais substitutivos apresentados deram visibilidade ao acirrado embate que se estabeleceu na sociedade em torno do tema. O anteprojeto, elaborado pelo GT indicado sob a orientação do ministro Clemente Marianni, representou o primeiro esforço de regulamentação do previsto na Carta Magna – 1946. Este, além de reforçar o dispositivo constitucional, expressa as mudanças que perpassavam a sociedade em seu conjunto. Logo, em seguida, diversos substitutivos, entre os quais, os que foram apresentados por Carlos Lacerda, redirecionaram o foco da discussão. Enquanto o primeiro anteprojeto se revelava afinado com as necessidades educacionais do conjunto da sociedade, dando ênfase ao ensino público, a maior parte desses substitutivos, em nome da liberdade, representavam os interesses das escolas privadas.

Em resposta, os defensores da escola pública retomaram os princípios orientadores do anteprojeto inicial, apresentando um substitutivo elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade.

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam *a integração no meio*. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas *para adaptar o homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Com vistas ao cumprimento dessa norma, são admitidas alternativas tais como: instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e ainda a criação de condições que facilitem a freqüência dos interessados às escolas mais próximas.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

A Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. O primeiro anteprojeto e os demais substitutivos apresentados deram visibilidade ao acirrado embate que se estabeleceu na sociedade em torno do tema. O anteprojeto, elaborado pelo GT indicado sob a orientação do ministro Clemente Marianni, representou o primeiro esforço de regulamentação do previsto na Carta Magna – 1946. Este, além de reforçar o dispositivo constitucional, expressa as mudanças que perpassavam a sociedade em seu conjunto. Logo, em seguida, diversos substitutivos, entre os quais, os que foram apresentados por Carlos Lacerda, redirecionaram o foco da discussão. Enquanto o primeiro anteprojeto se revelava afinado com as necessidades educacionais do conjunto da sociedade, dando ênfase ao ensino público, a maior parte desses substitutivos, em nome da liberdade, representavam os interesses das escolas privadas.

Em resposta, os defensores da escola pública retomaram os princípios orientadores do anteprojeto inicial, apresentando um substitutivo elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade.

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam *a integração no meio*. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas *para adaptar o homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Com vistas ao cumprimento dessa norma, são admitidas alternativas tais como: instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e ainda a criação de condições que facilitem a frequência dos interessados às escolas mais próximas.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

Por último, resta considerar que o ensino técnico de grau médio inclui o curso agrícola, cuja estrutura e funcionamento obedecem o padrão de dois ciclos: o primeiro, o ginásial, com duração de quatro anos e o segundo, o colegial, com duração mínima de três anos.

Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo povo brasileiro.

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei nº 5692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei 4024/61, a 5692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários. Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório.

Mais recentemente, os impactos sociais e as transformações ocorridas, no campo, influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar.

À luz dos artigos dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 – LDB - estabelece que:

Art. 28. “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Neste sentido, é do texto da mencionada lei, no artigo 26, a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo.

Ora, se o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos, ao combinar os artigos 26 e 28, não se pode concluir apenas por ajustamento. Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento.

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos.

Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

A propósito, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação desses espaços e, neste aspecto, em que pese ambas considerarem que o rural e o urbano constituem pólos de um mesmo continuum, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos.

Assim, uma delas, a visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do *continuum*, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um *continuum* urbano. *O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.*

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando *urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite*. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os *executores da parte rural da economia urbana*, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de *sujeito individual ou coletivo autônomo*.

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas*.

Mas essa é apenas uma forma de explicar como se dá a relação urbano-rural em face das transformações do mundo contemporâneo, em especial, a partir do surgimento de um novo ator ao qual se abre a possibilidade de exercer, no campo, as atividades agrícolas e não-agrícolas e, ainda, *combinar o estatuto de empregado com o de trabalhador por conta própria*.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

O problema posto, quando se projeta tal entendimento para a política de educação escolar, é o de afastar a escola da temática do rural: a retomada de seu passado e a compreensão do presente, tendo em vista o exercício do direito de ter direito a definir o futuro no qual os brasileiros, 30 milhões, no contexto dos vários rurais, pretendem ser incluídos.

Na verdade, diz bem Arroyo que o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram *fora do lugar*, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

Isso é verdadeiro, inclusive, para o Plano Nacional de Educação - PNE, recentemente aprovado no Congresso. Este - em que pese requerer um tratamento diferenciado para a *escola rural* e prever em seus *objetivos e metas* formas **flexíveis de organização** escolar para a *zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio* -, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries. Cabe ressaltar, no entanto, que as formas flexíveis não se restringem ao regime seriado. Estabelecer entre as diretrizes a ampliação de anos de escolaridade, é uma coisa. Outra coisa é determinar que tal processo se realize através da organização do ensino em série.

É diretriz do PNE:

(...) a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

De modo equivalente, o item *objetivos e metas* do mesmo texto remete à organização em séries:

Objetivos e metas

*16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro **séries** completas.*

É necessário, neste ponto, para preservar o eixo da flexibilidade que perpassa a LDB, abrindo inúmeras possibilidades de organização do ensino, remeter ao disposto no seu art. 23 que desvela a clara adesão

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

da Lei à multiplicidade das realidades que contextualizam a proposta pedagógica das escolas.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Por outro lado, uma segunda abordagem na análise das relações que se estabelecem entre os pólos do continuum urbano-rural, tem fundamentado no Brasil a defesa de uma proposta de desenvolvimento do campo à qual está vinculada a educação escolar. É uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde, segundo estudos de Wanderley, as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos citados pólos.

E, neste particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. *Há traços do mundo urbano* que passam a ser incorporados *no modo de vida rural*, assim como *há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente*. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país.

Como se verifica, a nitidez das fronteiras utiliza critérios que escapam à lógica de um funcionamento e de uma reprodução exclusivos, confirmando uma relação que integra e aproxima espaços sociais diversos.

Por certo, este é um dos princípios que apóia, no caso do disciplinamento da aplicação dos recursos destinados ao financiamento do ensino fundamental, o disposto na Lei nº 9424/96 que regulamenta o FUNDEF. No art. 2º, § 2º, a Lei estabelece a diferenciação de custo por aluno, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo, nos seguintes termos:

Art. 2º, Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

§ 1º ...

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

§ 2º *A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por alunos segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia do cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:*

I – 1ª a 4ª séries;

II – 5ª a 8ª séries;

III – estabelecimento de ensino especial;

IV – escolas rurais.

Trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural. Para tanto, torna-se importante explicitar a necessidade de um maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno.

Torna-se urgente o cumprimento rigoroso e exato dos dispositivos legais por todos os entes federativos, assegurando-se o respeito à diferenciação dos custos, tal como já vem ocorrendo com a educação especial e os anos finais do ensino fundamental.

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, *libere o país para o futuro* solidário e a vida democrática.

II – VOTO DA RELATORA

À luz do exposto e analisado, em obediência ao artigo 9º da Lei 9131/95, que incumbe à Câmara de Educação Básica a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, a relatora vota no sentido

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

de que seja aprovado o texto ora proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Brasília (DF), 04 de dezembro de 2001.

Conselheira Edla de Araújo Lira Soares – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 04 de dezembro de 2001

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury – Vice-Presidente

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.^{1(*)}

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências

1 (*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Presidente da Câmara de Educação Básica

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

INTERESSADO: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC
UF: DF

ASSUNTO: Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)

RELATOR: Murílio de Avellar Hingel

PROCESSO N.º: 23001.000187/2005-50

PARECER CNE/CEB N.º: 1/2006 **COLEGIADO:** CEB **APROVADO EM:** 1º/2/2006

I – RELATÓRIO

O Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC) encaminha detalhada e rica exposição de motivos, na condição de responsável pela *Educação do Campo*, no governo federal, para exame e manifestação desta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sobre os *dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância*, pois esse entendimento tem se apresentado como um dos principais elementos que vêm dificultando o *reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)* para a *certificação de seus alunos*.

A exposição de motivos encontra-se muito bem amparada por extenso parecer, em grande parte fundamentado na tese de Doutorado, apresentada na Universidade de Brasília, em 2004, por João Batista Queiroz.

A matéria é altamente relevante, pois a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola.

Essa alternativa de atendimento à população escolar do campo surgiu na década de 1930, na França, nas Casas Familiares Rurais, estendendo-se na Europa pela Bélgica e a Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina pela Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai...

No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas. Nesse estado e em mais quinze Unidades da Federação Brasileira a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida sócio-profissional e escolar em

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

uma unidade de tempos formativos. Tais são as *Escolas Famílias Agrícolas (EFA)*.

A expansão dos Centros Familiares e Formação por Alternância alcançou estados brasileiros do Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, sendo possível identificar oito formas de organização, algumas das quais não oferecem educação escolar.

A seguir, caracterizamos experiências da Pedagogia da Alternância, sempre com base em Queiroz (2004), destacando as que se organizam como escolas e as que não oferecem educação escolar:

a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA), com 123 centros, presentes em 16 estados brasileiros, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio.

b) Casas Familiares Rurais (CFR), com 91 centros, presentes em seis estados, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico.

c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), com 3 centros no Espírito Santo desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

d) Escolas de Assentamentos (EA), com 8 centros no Estado do Espírito Santo, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), com 7 centros no estado de São Paulo, atuando somente com cursos de qualificação profissional.

f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE), com 3 centros localizados no Estado de São Paulo.

g) Casas das Famílias Rurais (CDFR), com 3 centros situados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

h) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR), com 4 centros em estados do sul do Brasil, atuando somente com cursos de qualificação profissional.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

A rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), que se organiza em três associações – UNEFAB, ARCAFAR-SUL e ARCAFAR-NORTE-NORDESTE – congrega as EFA, CFR e ECOR, somando 217 escolas que adotam a Pedagogia da Alternância. O presente parecer refere-se especificamente a essa rede.

Os pilares dos CEFFA foram sendo construídos até os dias atuais e se constituem em: a) *Pilares meios* – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e b) *Pilares fins* – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...).

Os objetivos dos CEFFA vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionada às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades. Após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (Ensino Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental). É conveniente substituir a terminologia “*Ensino Supletivo*”, ainda ali utilizada, por “*Educação de Jovens e Adultos – EJA*”.

Segundo Queiroz (2004) é possível encontrar três tipos de alternância nos CEFFA:

a) Alternância justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.

b) Alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se portanto a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição.

c) Alternância integrativa real ou copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

– individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização.

João Batista Queiroz, na tese de doutorado já citada, conclui: “*Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual)*”.

Nos CEFFA a duração das atividades de formação varia de três a quatro anos: o método de alternância ocorre por meio de períodos em que os alunos passam na família/comunidade, duas semanas, alternando com outro período de uma semana (CFR) ou duas semanas (EFA) no centro de formação, isto é, na escola.

O calendário escolar quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sócio-cultural, participativo, geográfico e legal.

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um *Plano de Estudo*.

O *Plano Curricular* ou *Plano de Formação* é formulado com base nos conteúdos definidos em nível nacional para o Ensino Fundamental ou Ensino Médio e ou Ensino Supletivo (Educação de Jovens e Adultos)

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

mais as matérias de ensino técnico, de acordo com as características de cada unidade educativa.

No desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um Plano de Estudo, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável; enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato no centro de formação, isto é, a escola, tem oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permaneceram com suas famílias. Tudo isso é desenvolvido com o auxílio de monitores (formadores), de forma que o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico.

O projeto educativo de cada CEFFA contribui, assim, para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local. Ocorre a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego, de renda e de riquezas. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. **É o aprender a aprender!** É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade.

Equipe de monitores e professores é responsável pela organização, dinamização das atividades docentes e pela elaboração, conjuntamente com a Associação de Pais, Jovens Formados e Entidades Parceiras, do *Plano de Formação*, sempre respeitado o calendário agrícola da região em que a unidade educativa está situada e com apoio e assessoramento técnico e pedagógico de entidades locais, regionais e nacionais. O jovem também é orientado na elaboração do seu *projeto profissional de vida*, especialmente por meio de visitas às famílias durante os períodos de alternância.

Os Centros Familiares de Formação por Alternância – Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) – adotam os seguintes instrumentos pedagógicos:

- Plano de Formação;

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

- Plano de Estudo;
- Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade;
- Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA);
- Fichas Didáticas;
- Visitas de Estudo;
- Intervenções Externas – palestras, seminários, debates...
- Experiências / Projeto Profissional do Aluno;
- Visitas à Família do Aluno;
- Caderno de Acompanhamento da Alternância e
- Avaliação – contínua e permanente.

Com a finalidade de esclarecer e fundamentar os CEFFA, quanto ao cumprimento dos dispositivos legais que tratam do calendário escolar e duração do ano letivo, a Exposição de Motivos da SECAD/MEC anexou três planos curriculares que comprovam a duração do ano letivo e da carga horária em obediência aos dispositivos legais:

1 – EFA – Escola da Família Agrícola Chico Mendes – Conselheiro Pena, Minas Gerais: 204 dias letivos anuais e 960 horas de carga horária total por ano;

2 – EFA – Escola da Família Agrícola do Soinho – Socopo, Piauí: Curso Técnico em Agropecuária, com duração mínima de 3 anos, com integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico – duração total de 3.500 a 4.200 horas, sendo o estágio técnico de 470 horas, compreendendo o mínimo legal de 200 dias letivos anuais;

3– CFR – Casa Familiar Rural – Chopinzinho, Paraná: Ensino Supletivo (Educação de Jovens e Adultos) – 210 dias letivos anuais com a carga horária anual de 826 horas (terceiro ano).

Apreciação: Legislação e Normas

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

A legislação aplicável à matéria de que trata este parecer – **Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR e ECOR)**, pode ser assim resumida (Lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

- Artigo 22 – A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

- Artigo 23 – A educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º - ...

§ 2º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

- Artigo 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

- Artigo 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

• Artigo 34 – a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

O Conselho Nacional de Educação, no exercício de sua função normativa, manifestou-se pelo Parecer CNE/CEB nº 5/97 em termos apropriados ao assunto de que estamos a tratar: quando a Lei se refere ao mínimo de *“oitocentas horas distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, está se referindo a oitocentas horas de sessenta minutos, ou seja, um total anual de 48.000 minutos”*.

O mesmo Parecer ao tratar de trabalho efetivo em sala de aula assim se manifesta:

“As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a Lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os duzentos dias letivos e as oitocentas horas anuais englobarão todo esse conjunto”.

É oportuno destacar que o Parecer CNE/CEB nº 10/2005, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, conforme publicação no Diário Oficial de União de 6/9/2005, ratifica plenamente o que contém o parecer supracitado.

Finalmente o Artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002 afirma: **“É responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos**

espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política da igualdade”.

Análise do mérito

A educação para o meio rural brasileiro, isto é, a Educação do Campo, considerando-se as dimensões do país, a imensa diversidade que o caracteriza e a extrema desigualdade entre as oportunidades educacionais oferecidas no meio urbano e no meio rural, está a merecer uma atenção prioritária.

Não faltam alternativas de solução propostas e em execução, entre as quais poderíamos citar:

- O Projeto Escola Ativa, desenvolvido pelo FUNDESCOLA/FNDE/MEC nos estados do Nordeste, Norte e Centro-Oeste, centrado nas denominadas escolas multisseriadas localizadas no meio rural e que se contam por milhares; segundo conhecimento específico do relator o projeto tem sido avaliado positivamente;
- a Escola Estadual Fundamar, localizada no município de Paraguaçu, em Minas Gerais, que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, experiência premiada pela Fundação ABRINQ em 2002;
- o Projeto “Semeando Educação e Saúde na Agricultura Familiar”, desenvolvido pelo município de Três Passos, no Rio Grande do Sul que, devidamente avaliado por uma comissão de notáveis, recebeu na área de educação o “Premio Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM BRASIL”, promovido pelo governo federal em acordo com a ONU/PNUD (dezembro de 2005).

Mas é indubitável que os **Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), nas formas de Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR)**, pela sua expansão – 217 escolas em perto de vinte estados brasileiros, apresentam-se como uma alternativa bem sucedida e bem avaliada, uma vez que a introdução da EFA no Brasil, pelo Estado do Espírito Santo, data de 1969.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

Também é de se dizer que a variação da Pedagogia da Alternância na forma de **Alternância Integrativa Real ou Copulativa** também conhecida como **Alternância Formativa** é, sem sombra de dúvida a alternativa mais consistente, como bem o reconhece João Batista Queiroz em sua Tese de Doutorado (UnB/2004), cuja leitura parece-me altamente recomendável.

Evidenciou-se, também, no Relatório, que a Pedagogia da Alternância cumpre perfeitamente dispositivos da Lei nº 9.394/96, quando analisados em conjunto, inclusive quanto à duração do ano letivo anual em dias e quanto a sua duração em horas. No particular, os pareceres CNE/CEB nº 5/97 e nº 10/2005 também são esclarecedores em sua interpretação, quando o Conselho Nacional de Educação faz uso de suas funções normativas e de supervisão (§ 1º do artigo 9º da LDBEN) e, de modo especial, o Parecer CNE/CEB nº 30/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que “institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”.

II – VOTO DO RELATOR

1 – É imprescindível que todas as unidades educativas, de qualquer grau, nível, etapa ou modalidade, vinculadas a um dos sistemas de ensino, cumpram a legislação e as normas educacionais em sua totalidade, inclusive quanto à duração do ano letivo em dias e horas de sessenta minutos. É mister enfatizar que esse cumprimento é um **direito dos alunos**.

2 – No corpo do Relatório deste Parecer constam observações e sugestões importantes para que se defina um determinado padrão de qualidade e de funcionamento para a Pedagogia da Alternância.

3 – Os CEFFA cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno.

4 – Cada **Centro Familiar de Formação por Alternância** deverá organizar sua **proposta político-pedagógica** nos termos da LDBEN, seja na forma de **Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural ou Escola Comunitária Rural**, submetendo-a ao **sistema de ensino** competente.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

5 – Recomenda-se que o **Projeto Político-Pedagógico** de cada **CEFFA** adote as características da **Pedagogia da Alternância** na concepção de **alternância formativa**, isto é, **alternância integrativa real ou copulativa**, de forma a permitir a formação integral do educando, inclusive para prosseguimento de estudos, e contribuir positivamente para o desenvolvimento rural integrado e auto-sustentável, particularmente naquelas regiões/localidades em que prevalece a agricultura familiar.

6 – Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação, que ainda não se manifestaram sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância, o que vem dificultando a certificação de conclusão de curso dos Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR ou ECOR), são encorajados a examinar/reexaminar os Projetos Político-Pedagógicos a eles submetidos pelas instituições educacionais, sob a ótica do presente Parecer e das conclusões dos seminários e simpósios que vêm sendo realizados sob o patrocínio do MEC, ou de outros organismos, sobre a Educação do Campo.

É o Parecer que submeto à consideração da Câmara de Educação Básica, com o esclarecimento de que todos os destaques, em itálico ou negrito são do relator.

Brasília (DF), 1º de fevereiro de 2006

Conselheiro Murílio de Avellar Hingel– Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 1º de fevereiro de 2006

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Vice-Presidente

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

INTERESSADO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD **UF:** DF

ASSUNTO: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

RELATOR: Murílio de Avellar Hingel

PROCESSO Nº: 23001.000107/2007-28

PARECER CNE/CEB Nº: 3/2008 **COLEGIADO:** CEB **APROVADO EM:** 18/2/2008

I – RELATÓRIO

Em 7/8/2007, o Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) encaminhou consulta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) “referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo”.

Em 12/9/2007, a Câmara de Educação Básica aprovou, por unanimidade, o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 e o Projeto de Resolução que o acompanha.

Em 7/11/2007, a SECAD, em acordo com a Câmara de Educação Básica, organizou reunião técnica para a discussão do Parecer, com a finalidade de subsidiar a homologação do Parecer e do Projeto de Resolução pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação.

Napresença do relator responsável pelo processo, que fez exposição em torno do Parecer e justificativa do Projeto de Resolução, desenvolveu-se a reunião que contou com representantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Confederação dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA/SECAD/MEC, Diretoria de Diversidade e Cidadania da SECAD/MEC, Confederação Nacional dos Municípios, Frente Nacional dos Prefeitos, membros da Câmara de Educação Básica e outros convidados.

Houve inteira concordância dos participantes com o Parecer, os quais se manifestaram de forma muito positiva e apresentaram algumas sugestões sobre o Projeto de Resolução, para consolidação das políticas públicas para a Educação do Campo.

As propostas, em número de seis, apresentam contribuições importantes e pequenas emendas esclarecedoras.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

A principal sugestão refere-se, justamente, ao artigo 1º do Projeto de Resolução, aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo (emendas nºs 1 e 2). As demais sugestões são esclarecedoras ou corretivas.

O relator está de acordo com todas as propostas.

II – VOTO DO RELATOR

Diante do exposto, submetemos à consideração da Câmara de Educação Básica um novo Projeto de Resolução, mantendo dispositivos anteriormente aprovados e incorporando as propostas sugeridas.

Salvador (BA), 18 de fevereiro de 2008.

Conselheiro Murílio de Avellar Hingel – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 18 de fevereiro de 2008.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº __/__/2008, homologado em __/__/__ por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de __/__/__, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o *caput*, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e que as crianças sejam transportadas do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não ao ensino técnico, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas, quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou médio-técnico-integrado, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando ratificadas as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revogadas as disposições em contrário.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008 ¹⁾

Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto

1 ¹⁾ Publicada no Dou de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o *caput*, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade

Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a Educação do Campo

com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando ratificadas as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

Juarez Severino dos Santos. Entre o Campo e a Cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da Escola do Campo.

