



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO- UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO POPULAR,
COMUNICAÇÃO E CULTURA**

**EDUCAÇÃO RURAL: UMA REALIDADE NO CHÃO SEM TERRA
DA ESCOLA DO CAMPO**

Sara Ingrid Borba

João Pessoa, dezembro 2008

Sara Ingrid Borba

**EDUCAÇÃO RURAL: UMA REALIDADE NO CHÃO SEM TERRA
DA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, dezembro de 2008

B726e Borba, Sara Ingrid.

**Educação rural: uma realidade no chão sem terra da
escola do campo / Sara Ingrid Borba. - - João Pessoa: UFPB,
2008.**

119 f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista.

*Dissertação (Mestrado) – UFPB, CE, Programa de Pós
Graduação em Educação.*

*1. Educação rural. 2. Educação do campo. 3. Prática
pedagógica.*

UFPB/BC

CDU: 37.035.3(043)

A gente faz a Educação
(Sara Ingrid Borba)

Peço licença a muita gente
Das coisas que eu vou contar
Peço licença às professoras
Aos alunos que tem lá

A vida no campo mudou
As pessoas também mudaram
A escola é que pouco muda
Dos muitos que lá passaram

Dos saberes que lá vivemos
A escola nada diz
Muitos ensinam a negá-los
Para no futuro ser feliz

Como negar a nossa terra
Nossa história, nossa cultura e o próprio saber
Se é daí que se inicia
O sentido do aprender

Precisamos de uma Escola
Que trate de gente, vivendo em comunhão
Tenha respeito e dignidade
Ensine com qualidade
E mostre a sociedade o valor da educação.

(Em homenagem a todos os sujeitos do campo que não sabem que sabem muito. Sara Ingrid Borba)

AGRADECIMENTOS

Nessa jornada da vida em que estou de passagem, não me resta outra coisa a não ser agradecer a oportunidade a cada manhã de recomeçar ou continuar os meus projetos de vida. A minha formação profissional (o mestrado) representa parte desse projeto.

Por isso agradeço a Deus por todas as pessoas que passaram em minha vida contribuíram diretamente ou não, para o ponto de chegada atual.

Minha família de João Pessoa: minha mãe, guardando o meu bem mais precioso: meu filho Gabriel, enquanto eu e vinha de Alagoas e Pernambuco trabalhando e para eu assistir as aulas. Meu irmão e sua esposa quando me incentivaram para que o desânimo diante das dificuldades não fosse meu companheiro.

Da minha família de Recife Maria José, Eraldo, Erivelton e os demais me oferecendo um seio familiar como porto seguro e me apoiando quando tudo mais parecia estar desmoronando e que pacientemente dividiram a tarefa de cuidar do meu filho.

A minha família de Alagoas, benção de Deus, sempre me impulsionando a caminhar e quando tropecei me ajudaram a levantar como Helder Leandro com sua paciência e amor lendo e discutindo comigo os textos recém produzidos, me animando e me cobrando toda vez que eu desanimava. Corina Conceição empurrava-me com sua garra e seu apoio, ouvindo meus queixumes, Monica Cristina, Flavio Martins a força amiga.

Os companheiros e companheiras do mestrado, com os quais dialogamos sobre nossas inquietações, dúvidas e incertezas e normalmente nos identificávamos quanto aos mesmos sentimentos. Obrigada pela solidariedade e o companheirismo e pela força: Vivian, Isabel, Rosangela, Cris de Olinda, Cris de João Pessoa, Quézia, Gizania, Betânia e Fabíola.

Ressalto ainda, as pessoas da Secretária de Educação de Porto Calvo-AL, a coordenadora Jossana, Cristina e as educadoras Lenilda, Josilene, Benedita, entre outros

profissionais das escolas campo de pesquisa. Como fazer este estudo sem a colaboração deles?

Aos professores da banca examinadora, só tenho a agradecer o zelo pela leitura destas reflexões inconclusas sobre a problemática da Educação do Campo.

Então por tudo isto e por ter alcançado a reta final agradeço ao Pai maior, força divina, socorro bem presente na angústia: DEUS! por ter, apesar das dificuldades, me proporcionado a oportunidade de mostrar ao meu filho que a força de vontade vence o desânimo e a fraqueza, e agora poder curvar-me e praticar a mais digna ação do ser humano em sinal de humildade é poder dizer: OBRIGADA, PAI!

RESUMO

A educação escolar no Brasil tem suas raízes em um contexto de opressão e exclusão da classe dominante sobre a maioria da população brasileira, sendo esta maioria, pessoas que vivem no e do campo e que, durante muitos anos tais processos serviram para construir as relações sociais em que vivemos ao longo do nosso processo histórico, tornando a educação escolar como uma expressão das formas de dominação. Assim, nos detivemos ao estudo da prática pedagógica que acontece nas escolas do campo sobre a perspectiva da Educação do Campo, enquanto projeto político-pedagógico emancipatório construído no interior das lutas e resistência dos movimentos sociais de educação do campo. A investigação da prática pedagógica foi feita em relação a uma proposta da prática humanizadora da pedagogia freireana. Há ainda, muito que fazer para chegarmos a uma educação como processo de humanização dos seres humanos, a partir dos interesses e necessidades dos educandos e das educandas, na intenção de um projeto democrático aos povos do campo.

Palavras-chaves: Educação rural - educação do campo – prática pedagógica

RESUMEN

La educación escolar del Brasil tiene sus raíces con el contexto de la opresión y la exclusión de la clase social dominante sobre la mayoría de las poblaciones de nuestro país. Siendo esa masa excluida, personas que viven en el campo en que, hace mucho tiempo los procesos sirvieron para la construcción de las relaciones sociales en que vivimos a lo largo de nuestro proceso histórico, tornando la educación escolar una expresión de las formas de dominación. Así, buscaremos el estudio de la práctica pedagógica que se manifiesta en las escuelas rurales desde la perspectiva de la Educación del Campo, en tanto proyecto político-pedagógico emancipatorio construido en el interior de las luchas y la resistencia de los movimientos sociales de la educación del campo. Las investigaciones de la práctica pedagógica fueron ejecutadas en correlación a la propuesta de la práctica humanizadora de la pedagogía freireana. Todavía queda mucho que hacer para el encuentro a una educación como proceso de humanización de los seres humanos, a partir de los intereses y de las necesidades de los educandos y de las educandas en la intención del proyecto democrático a los pueblos del campo.

Palabras-claves: Educación rural - Educación del Campo – práctica pedagógica.

SUMARIO

AGRADECIMENTOS	04
RESUMO	06
RESUMEN	06
SUMÁRIO.....	07
LISTA DE FIGURAS, FOTOS E TABELAS	09
1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Andanças investigativas	10
1.2 Problematizando o objeto do estudo	14
1.3 Definindo o percurso metodológico da pesquisa organização	16
1.4 Organização estrutural do trabalho	19
2 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL	21
2.1 Processos de exclusão e a constituição da educação rural	24
2.2 Educação Popular, cidadania e movimentos sociais	32
2.3 Práxis dos Movimentos Sociais e o MST: Educação do Campo como Projeto de humanização	35
3 FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO.....	44
3.1 Aspectos legais construídos a partir do diálogo entre Estado e Movimentos sociais	44
3.2 A Identidade da Educação do campo	49
3.3 Educação do campo conceitos e princípios	52
3.4 Os sujeitos do campo	58
3.5 A prática Pedagógica como ação (des) humanizadora	60

4 PISANDO O CHÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO RURAL	62
4.1 o campo do assentamento Nossa Senhora da Conceição	63
4.1.1 O Assentamento	65
4.2 Escolas do campo: Caracterização geral	68
4.2.1 Escola Nossa Senhora da Conceição	68
4.2.2 Escola Amaro Manoel do Nascimento	70
4.2.3 Condições das escolas	72
4.2.4 Os sujeitos da escola do campo	76
4.3 Problemáticas comuns nas escolas	78
4.3.1 Condições de acesso e transporte	78
4.3.2 Relação família-escola	81
4.3.3 Ausência às aulas.....	84
4.4 Aspectos da escola rural	84
4.4.1 Turmas multisseriadas	87
4.4.2 A aula e o processo ensino-aprendizagem	92
4.5 Planejamento	99
4.5.1 Os recursos	102
4.6 A formação docente	103
5.0 PASSOS INCONCLUSOS À UMA CONCLUSÃO.....	109
REFERENCIAS	115
ANEXOS	

LISTA DE FOTOS

FOTO 01- Posto de Saúde conjugado com a escola (vista interna da escola)	66
FOTO 02- Mulheres aguardam decisões sobre a posse da terra há mais de dois anos ..	67
FOTO 03- Acampamento próximo à escola	67
FOTO 04- Alunos em aula de Educação Física	72
FOTO 05- Pátio da escola – esgoto exposto no interior da escola	73
FOTO 06 - Escola, comunidade e ônibus escolar	80
FOTO 07- Alunos copiam do quadro	97
FOTO 08- Cartaz em sala de aula (família silábica)	97
FOTO 09 – Professores em capacitação	107

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01- Esboço de planta baixa da Escola Nossa Senhora da Conceição.....	69
FIGURA 02- Esboço de planta baixa da Escola Amaro Manoel do Nascimento.....	71
FIGURA 03- Organização de uma sala multisseriada	89

LISTA DE TABELAS

TABELA 01- Referência ao quantitativo quanto à Educação Básica do Município.....	87
TABELA 02- Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização – Brasil e grandes Regiões – 2002	90
TABELA 03 – Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização – Brasil e grandes Regiões – 200 – 2005	91

1. INTRODUÇÃO

1.1 Andanças investigativas - situando o problema e definindo o percurso metodológico

Para o estudo deste referido tema, tomaremos como um dos caminhos para fundamentação aspectos voltados à constituição da educação brasileira, a qual, historicamente, vem se dando envolta em relações de conflitos e contradições e permanece permeada pelas relações de poder, como resultado da estrutura social, econômica e política da sociedade capitalista aqui conformada, caracterizada pela concentração de riquezas nas mãos das classes hegemônicas e pela exploração e desigualdade imputadas às classes trabalhadoras.

Com a educação para a população do campo, podemos afirmar que o processo não tem sido diferente, no entanto, enquanto contraposição às relações que se estruturaram no seio da sociedade, ela também tem sido a expressão da força, da resistência e da ação de um povo em atitude de luta por direitos, o qual foi possível perceber em algumas experiências de educação popular que pude participar enquanto educadora durante o meu percurso de formação profissional.

Este estudo preocupa-se em evidenciar a realidade de duas escolas localizadas na zona rural, precisamente no Assentamento Nossa Senhora da Conceição, tendo como foco a prática docente e também apontar os seus limites e as dificuldades de se implantar a educação do campo nas escolas analisadas.

Nesse sentido, influenciada pela força, acreditando, principalmente no coletivo, visto e acompanhado em minhas andanças pelo estado da Paraíba nas quais construí minha trajetória de formação inicial e primeiras experiências enquanto educadora popular durante a realização do Projeto Escola do Rádio na cidade de João Pessoa, no qual atuei na comunidade da Ilha do Bispo, e tive oportunidade de construir e partilhar saberes e amores dos quais guardo até hoje as lembranças das amigas e amigos pelos quais fui conquistada no processo de alfabetização de jovens e adultos num desafio de ensinar a ler em apenas oito meses. Era uma experiência diferente para alguém que só havia experimentado a educação infantil e o ensino fundamental de escolas particulares,

e me apaixonei pelo diferente, pois era para mim especial e passava a dar um novo sentido a palavra educação.

Pouco tempo depois deparava-me outra vez com o diferente e, como educadora e coordenadora no município de Baía da Traição – PB, foi possível presenciar a luta daquele povo guerreiro, que nunca se cansa, pela organização da Educação Escolar Indígena, como uma de suas possibilidades de luta por direito enquanto cidadão brasileiro e reconhecido enquanto sujeitos com sua própria identidade. Sua forma de organização para lutar e reivindicar lembrava-me as idéias do ‘cidadão do mundo’ Paulo Freire ou será que este se inspirou nessa forma humanizadora de pensar o mundo, pensar a vida e sugerir outras formas de viver?

O diálogo, uma das categorias freireanas, fazia-se presente em tantas reuniões e encontros para se discutir, ouvir e falar das suas dificuldades e propostas de soluções no desejo de viver de maneira digna o seu jeito índio de ser, em que o velho, o menino, a mulher e o homem sejam respeitados no seu direito a terra para plantar, colher, e viver nela os seus rituais e pode criar seus filhos. Ter direito ainda a água, a moradia, a alimentação, ao trabalho do seu jeito e no jeito de qualquer pessoa; a saúde pelo direito à sobrevivência e a educação compondo o conjunto de direitos inalienáveis ao ser humano. Depois de seis anos acompanhando aquela realidade, a vida me leva para outros rumos.

A partida da Paraíba trouxe mais uma vez a experiência da Educação de Jovens e Adultos, desta vez na Zona da Mata pernambucana em um projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos coordenado pelo NUPEP¹, espaço onde se deu a oportunidade de novas construções de saberes, novas descobertas e a sistematização de novos e já conhecidos conhecimentos, significando naquele momento a cutucada que me despertou para inquietações sobre a realidade das pessoas que sofrem com a opressão e o abuso de poder e, ainda assim, baixam a cabeça e aceitam viver em condições intolerantes.

A experiência com realidade da Zona da Mata Pernambucana me ajudou a perceber que os homens e mulheres do campo não se fazem, só no silêncio e na opressão, eles e elas também se organizam e resistem, reivindicam e protestam. Percebi que a luta dos povos indígenas se identificam com as lutas dos povos ribeirinhas, da Zona da Mata e de muitos outros povos no contexto brasileiro, é uma luta contra a dominação e pela vida digna.

¹ Núcleo de Ensino, Pesquisa e extensão em educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE.

As escolas existentes em alguns desses lugares distantes como vilas, fazendas, próximas a usinas distantes cerca de mais de uma hora das cidades mais próximas, revelavam o descaso e o abandono das ações governamentais, pois faltavam energia, eram precárias as condições físicas enfim. No entanto, em outras nos surpreendíamos com a boa estrutura física e organizacional, demonstrando um espaço de contradições gerado em muitos casos pelas relações políticas das pessoas dos lugarejos com os políticos. Nos lugares mais abandonados, significavam que não haviam apoiado o candidato eleito ou este mantinha relações de conflitos com fazendeiros, usineiros, ou seja, os donos da maioria das terras.

Quando da minha chegada, dessa vez na cidade de Porto Calvo no estado de Alagoas após aprovação em concurso público na rede estadual, assumi a função de professora de didática e prática de ensino no Curso Normal Médio, possibilitando-me o encontro, mais uma vez com um contexto não muito diferente daquele da Zona da Mata pernambucana em que presenciamos a força que a injustiça e a desigualdade social possuem, bem como os danos absurdos que podem causar às pessoas.

Mais uma vez, as inquietações se voltavam para o tipo de educação “oferecida” às crianças daquela comunidade, percebidas a partir das observações em minhas visitas às escolas objetivando avaliar a prática de ensino dos estagiários em atividades. Em uma das visitas a uma escola situada no Assentamento Nossa Senhora da Conceição, veio a compreensão de que não podia mais calar e fui em busca de informações sobre a situação da educação do campo no município e, especificamente, naquele Assentamento. Este possui uma realidade educacional semelhante a maioria das escolas, as quais também se encontram em condições de controle pelas ideologias e interesses da classe dominante.

A atuação, dessa vez no curso Médio Normal, fez-me questionar sobre o tipo de educação que estamos oferecendo aos futuros educadores diante de um contexto alienante de valores baseados na economia de mercado, onde vale mais quem tiver maior poder de compra.

Quais as possibilidades, então, que estes estudantes e professores estão tendo de repensar a sua realidade e compreender a importância do papel do sujeito e educador que trabalha no campo, atendendo crianças que trabalham e sofrem todo tipo de mazela que a sociedade possui. Analisar, portanto, este contexto, em que se dá a prática educativa desses professores poderá, contribuir para um repensar dessa realidade educacional.

A sala de aula, nas aulas de orientação da prática de ensino, passou a ser espaço de discussão e debate sobre as condições em que se encontram o ensino, o aluno e as práticas educativas percebidas como algo descontextualizado, estando com frequência se fazendo presentes nas constatações trazidas pelos próprios alunos e alunas.

Este estudo se constitui a partir da minha história de vida, mas foi nas discussões com os estagiários do curso normal, enquanto coordenadora da prática de ensino que ela se corporificou. Tomei, então, como incentivo de pesquisa a investigação sobre como se dava a educação escolar naquela comunidade e passei a conhecer o contexto para especificar melhor os objetivos. Esta oportunidade me possibilitou um despertar para a necessidade urgente, de construir um diálogo sobre a temática, ao perceber que a fala dos educadores e a sua prática de sala de aula estavam distanciadas de um processo amplo de educação democrática.

Partiu-se do pressuposto de que a concretização de uma educação do campo voltada para as pessoas excluídas não se dava naquele contexto, em que falar de MST chama atenção de olhares intrigados e despertam opiniões contrárias. Lembro, em uma de minhas viagens da Paraíba para Alagoas, de um caso no ônibus em que uma senhora de idade avançada, moradora de Porto Calvo, se manifestou de forma agressiva e descontrolada ao perceber que o ônibus que nos levava a Porto Calvo AL, era interpelado por manifestantes do MST nas proximidades de Maragogi. Ela colocava a cabeça fora da janela e gritava, xingava chamando-os de vagabundos, desocupados e outras palavras de baixo nível, além disso, afirmava que “tem terra quem trabalha” “é o que eles querem: a terra dos outros”. Fiquei a me perguntar o que levava uma senhora a agir dessa forma.

O que parece estar por trás de atitudes dessa maneira é a força ainda presente do coronelismo, dos usineiros, da violência simbólica vestidos em outras roupagens mais atuais e que imprimem ainda nessas pessoas as marcas da opressão através de uma ameaça subjetiva e da obediência cega que leva o oprimido a defender o seu opressor.

Tal fato, faz-me lembrar do texto de Paulo Henrique Martins, “conspiração para nada mudar” em que o autor relaciona a defesa da tradição cultural que impede a adoção de inovações tecnológicas para fazer avançar a economia da zona da mata, e me apoio nela para afirmar que algo semelhante pode estar acontecendo quando surgem narrativas como a citada acima, na qual os interesses dos opressores são defendidos pelos oprimidos, numa visão ingênua sim, mas acredito que baseada, numa conspiração como o próprio texto diz: ‘para nada mudar’.

Essa conspiração vem sendo tramada através de décadas, pela idolatria da tradição: culto aos ancestrais biológicos, aos nomes de família de raízes coloniais e, principalmente, a propriedade de terra. Parentes de ex-senhores de engenho, ou simplesmente de antigos fornecedores reideiros, repetem nostálgicamente as mesmas histórias sobre seus poderosos e ricos ancestrais.

Esse breve resgate de memória na história inspirou o interesse desta pesquisadora para uma revisão, um olhar, sobre a organização e constituição da educação escolar brasileira, percebendo, neste momento, a sua subserviência diante dos interesses da classe dominante e a lógica da economia capitalista, desde o processo de colonização brasileira, gerando assim, suporte teórico para a fundamentação da investigação científica sobre a Educação do Campo no sentido de formulação da problemática da pesquisa.

1.2 Problematizando o objeto de estudo

Muitas pesquisas têm sido realizadas na área de educação do campo a partir de vários enfoques teóricos, tentando contribuir com as mudanças que se pretendem no contexto do campo apresentam principalmente, estudos que sinalizam para a necessidade de participação dos sujeitos, essencialmente os das camadas populares, em seu próprio processo de formação.

Assim ao lançarmos o olhar sobre essa realidade, encontramos aspectos que nos chamaram a atenção, tais como: a escola do campo e os educadores e suas práticas pedagógicas, o que nos impulsionou a descrição e análise das condições da educação e da escola rural, na realidade do Assentamento Nossa Senhora da Conceição no município de Porto Calvo – AL, focalizado no contexto de suas duas escolas: a Escola Municipal Mário Manoel do Nascimento e a Nossa Senhora da Conceição.

Logo, foi-nos possível no sentido de especificar os objetivos da pesquisa construídos ao longo de contatos iniciais: evidenciar e analisar as práticas educativas dos/as educadores/as do campo, entendendo-as como “uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa etc.” Freire (2005, p. 65-66). E ainda apresentar a proposta de Educação do Campo construída a partir das lutas dos movimentos sociais, enquanto alternativa para o processo de mudança da prática

escolar e, conseqüentemente, a prática educativa pedagógica, contrariando o processo de exclusão social que persiste nas práticas escolares.

Estas práticas se encontram fundadas no processo histórico de uma determinada sociedade situada num tempo e num espaço que carecem de uma fundamentação baseada na reflexão e compreensão da realidade dos seus próprios sujeitos, com vistas a uma ação mais efetiva capaz de promover espaços de produção de cultura e de vidas e não apenas de reprodução de conhecimentos dissociados de um contexto autêntico em uma dinâmica de lutas cotidianas.

Este processo de reflexão e análise em que está envolvida a pesquisa fundamenta-se em teorias, dados e experiências de pesquisas e práticas reveladoras de uma realidade rural no campo. O texto dissertativo apresenta em seu corpo uma visão geral de aspectos históricos sobre a organização escolar brasileira, tendo como pano de fundo um olhar a cerca da política e da economia deste país, enquanto a educação vai se estruturando a partir de preceitos de um processo de exclusão e opressão observada nas relações sociais construídas ao longo da história.

Evidenciar as práticas docentes neste estudo permitiu-nos perceber como a efetivação da educação comprometida com a dimensão maior de um processo democrático de educação, enquanto projeto também político e social na construção de um mundo mais humano, tem sido difícil ao tentar torná-lo uma atividade prática, frente às inúmeras dificuldades que se apresentam. Nesse sentido, evidenciaremos uma realidade clara na fala e no silêncio de educadores/as, coordenadores/as e demais envolvidos na Educação daquele município sobre a não existência de uma proposta curricular de educação especificamente voltada para os interesses da pessoa do campo em que a educação oferecida às crianças que moram na cidade é a mesma oferecida às escolas do campo independente de suas especificidades.

A prática docente de educadoras e educadores expressa a dissonância com um projeto emancipatório, político e social, e apesar de tudo, estes educadores se desdobram em dar conta da tarefa educativa, a partir de suas possibilidades e limites resultantes deste processo de formação também dissociados das reais necessidades das crianças e jovens do campo, de grupos de alunos com faixa etária e níveis de escolarização o mais diverso possível, além de enfrentar os problemas do cotidiano de uma realidade do campo e uma sala de aula multisseriada, como reflexo de um processo de exclusão social.

Diante dessas problematizações, deparamo-nos com práticas pedagógicas e processos de formação que não trabalham a educação a partir da realidade das pessoas do campo, respeitando suas necessidades, o que temos são práticas fundadas numa base política e ideológica opressora que impossibilita o processo educacional humanizador, capaz de fazer a diferença.

Sendo assim, a prática pedagógica educativa se tornou uma das categorias analíticas da pesquisa, identificada a partir da curiosidade epistemológica que orientou a investigação científica. A escolha aconteceu ao nos depararmos com o contexto escolar em que vários fatores foram revelados entre eles as condições em que se desenvolve o ensino e ao pensar sobre quais os resultados daquele estudo para a formação dos sujeitos.

Compreendemos que esta pesquisa nos aproxima do interesse em evidenciar e analisar a temática em relação à Educação do Campo, no entanto, a Escola Rural surgiu como um reflexo de uma realidade persistente de exclusão encaminhando para uma fundamentação na Práxis como segunda categoria que emerge e nos obriga a um estabelecimento de relações entre a Educação do campo e a Escola Rural, no desejo de contribuir com as discussões em torno da educação escolar desenvolvida no campo.

1.3 Definindo o percurso metodológico da pesquisa

A proposta de abordagem teórico-metodológica que melhor atendeu aos interesses desta pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos metodológicos da Pesquisa Qualitativa e, como uma das modalidades desta, foi tomada a pesquisa qualitativa de abordagem analítica, baseada no estudo de dados empíricos.

A pesquisa qualitativa segundo Minayo (1994, p. 21), “se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Não se tratando de ignorar os dados quantitativos, mas de entender que estes não ocupam grande relevância neste tipo de pesquisa. Ainda segundo Neves (1996, p. 01) “dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo”.

A pesquisa qualitativa permite uma maior flexibilidade no desenvolvimento do estudo, e em alguns casos poderão ser reestruturada diante da dinâmica do contexto, mas o pesquisador precisa ter clareza teórica na escolha de algumas técnicas de investigação que ajudaram ao delineamento do processo, pois não se trata de uma ação

de improviso e sim de uma realidade dinâmica em que o pesquisador terá de estar preparado para tal.

Portanto, a pesquisa se deteve na coleta de informações capazes de atender a necessidade de compreender, refletir e analisar o fenômeno sobre a realidade das escolas, podendo oferecer aos sujeitos, condições de ter um melhor conhecimento do significado de sua prática e assumir um papel atuante em seu contexto e na sociedade.

Para isto, utilizamos inicialmente, as etapas no processo de análise de conteúdo estruturada por Bardin apud Triviños (2006, p.161) “a pré-análise, a descrição analítica e interpretação inferencial”, como procedimentos de análise desta pesquisa. Inicialmente realizada com representantes da educação no município, tivemos a entrevista não estruturada ou semi-estruturada, o que possibilitou a espontaneidade dos sujeitos da pesquisa ao se sentirem livres para a abordagem do tema, enriquecendo as informações e como afirma Triviños (1987, p.146) “o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” feita assim a partir da entrevista semi-estruturada e ainda segundo Gil (2006, p.146)

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Além disso, tornou-se importante fonte de dados, as conversas informais, pois ajudou no encaminhamento das observações livres, realizadas a partir de um roteiro de observações. As observações livres aconteceram em dois encontros pedagógicos realizados com todos os educadores do município, nas salas de aula e no espaço de lazer da escola, ainda em Gil (2006, p.153) afirma que

a observação livre, ao contrário da padronizada, satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como por exemplo, a relevância do sujeito, neste caso, da prática manifesta do mesmo e ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa. A caracterização será um processo que se realizará posteriormente no processo de análise do material coletado.

Para isto optamos por fazer registros de cada atividade voltada a pesquisa, tais como visitas, encontros com os sujeitos, observação em sala de aula, observação da formação docente e conversas informais, nesse sentido nos foi possível uma análise e organização dos dados coletados através de um diário de campo.

O caráter da investigação analítica a que se presta tal estudo foi tomando corpo e sentido diante do contato com a realidade e assim apontando a escolha dos métodos escolhidos como entrevistas, observações, conversas informais que ajudaram a evidenciar a situação das escolas, as práticas docentes e as relações em que estas são constituídas.

Foi tomado como terreno empírico da pesquisa as duas escolas do Assentamento Nossa Senhora da Conceição no município de Porto Calvo – AL, precisamente escolas que compõem o quadro da rede municipal que no decorrer do contato com a realidade, chamaram a atenção especificamente, inclusive sendo uma delas com sala multisseriada. As mesmas apresentam ainda uma realidade que é peculiar a uma escola rural, resistindo num contexto dinâmico e vivo dos projetos e propostas político-pedagógicas em favor de uma educação mais democrática e um mundo mais humano que se busca construir com as pessoas do campo atualmente, nos obrigando a pensar de forma indagadora sobre o porquê da existência desse modelo excludente de escola ainda fazer parte da história do homem do campo.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram as professoras da escola municipal Amaro Manoel do Nascimento, sendo uma delas professora de uma sala multisseriada em que se encontram todas as dificuldades existentes neste contexto, e professoras e professores da escola Nossa Senhora da Conceição que atuam na educação básica de ensino. Ainda entramos em contato com a coordenadora da educação do campo naquele assentamento, um dos representantes do assentamento e a coordenadora de “educação rural” do município. A escolha das duas escolas deve-se ao motivo de que estas atendem aos filhos de moradores do Assentamento Nossa Senhora da Conceição. Este é composto por três comunidades, que, embora estejam situadas geograficamente distantes uma das outras: Várzea Grande, Jundiá e Unha de Gato, formam um só assentamento.

1.4 Organização estrutural do trabalho

Na tentativa de contribuir para a construção de uma reflexão a cerca da educação do campo e o contexto educacional encontrado naquela realidade, este estudo encontra-se estruturado em seu corpo textual de cinco capítulos, seguido dos aspectos pré e pós-textuais concernentes a uma dissertação.

A organização desse estudo trouxe grandes contribuições ao longo do processo da pesquisa na organização e estruturação dos dados, surpreendendo também com as descobertas a cerca das condições em que se encontra a educação escolar brasileira, tomando como amostra aquele contexto.

Assim, na tentativa de oferecer um corpo teórico estruturado a esse estudo, capaz de garantir uma finalidade dissertativa coerente com os objetivos propostos, encontra-se em um primeiro momento do texto a introdução na tentativa de fornecer elementos sobre o problema, o objeto de estudo e o percurso metodológico bem como a presente organização estrutural do trabalho. Nosso segundo desafio apresenta uma abordagem histórica sobre a educação rural, tomando como referência o período de 30, no sentido de situar os processos de exclusão vividos pelos sujeitos do campo, dentro e fora da escola, compondo o quadro que tenta entender a permanência da escola atual ainda nos moldes da “escola rural. ”

Tal questão serve como pressuposto para entender a prática pedagógica, enquanto prática social, exercida nas escolas, a intencionalidade da educação e a necessidade de construir um projeto democrático.

No terceiro desafio, torna-se imprescindível traçar um referencial sobre a Educação do Campo enquanto resultado da práxis dos movimentos sociais, trazendo seus princípios e conceitos, bem como as questões relacionadas ao plano legal e as políticas públicas que lhes dão suporte. Compreendendo sua relação com os movimentos sociais por uma educação do campo enquanto contraposição aos processos de exclusão que impedem a sobrevivência digna do homem do campo.

No quarto desafio, analisaremos aspectos constitutivos das práticas educativas nas escolas do assentamento Nossa Senhora da Conceição, no município de Porto Calvo, tendo como intenção refletir o “chão da escola”, ou seja, a realidade das escolas naquele contexto, relacionada a aspectos de uma educação rural em que se encontram escolas desestruturadas, dificuldades que se acumulam e se arrastam no contexto educacional, fazendo parte do cotidiano das salas multisseriadas;

Destaca-se ainda, a análise do processo de formação continuada a partir de dois encontros de formação de professores do município em que coletamos os materiais

utilizados como fundamentação básica e de atividades e ainda no segundo encontro tomamos como análise a produção de um Plano de Ação Rural elaborado pelos docentes.

Nesta abordagem, ressalta-se ainda, aspectos da prática educativa tomando como dados da pesquisa o contexto das salas de aulas inclusive as multisseriadas e a sua dinâmica. Como embasamento teórico os estudos foram fundamentados numa perspectiva teórica freireana, enquanto desafio final para discutir sobre a prática educativa enquanto “fenômeno típico da existência”; e assim, propor alternativas viáveis de uma prática assentada em uma concepção de educação democrática com vistas a construção da cidadania.

No quinto desafio, os estudos desenvolvidos por Paulo Freire e demais autores norteiam ainda as reflexões inconclusas apresentadas no corpo final desse texto dissertativo, apontando para a necessidade da construção de uma escola cidadã por uma sociedade democrática, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da proposta de uma Educação do Campo construída a partir de seus sujeitos e suas ações nos movimentos sociais de Educação do Campo expressa pelo MST e demais envolvidos. Possibilitando a compreensão da importância da construção de um projeto de Educação do Campo e uma prática educativa consonantes com um projeto maior de uma escola democrática.

2 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL

Este capítulo apresenta uma abordagem histórica sobre a educação rural, tomando como referência o período de 30, no sentido de situar os processos de exclusão vividos pelos sujeitos do campo, dentro e fora da escola, trazendo como uma das intenções deste estudo descrever e analisar a educação que tenta entender a permanência da escola atual ainda nos moldes da “escola rural. ”

Tal questão serve como pressuposto para entender a prática pedagógica, enquanto prática social, exercida nas escolas, a intencionalidade da educação e a necessidade de construir um projeto democrático.

A construção de um mundo mais justo, solidário e humano tem como um dos pressupostos necessários, embora incondicionalmente difícil numa sociedade antagônica como a nossa, o assumir-se enquanto ser social e histórico e está assunção, a qual se refere Paulo Freire, concretiza-se na prática social dos sujeitos num processo de acomodação ou negação da realidade que lhe é imposta.

A escola parece ser, um instrumento que atua em duplo sentido, uma vez que pode ser constituída de relações desumanas e promover a permanência destas, também pode ser espaço de construção de novas relações mais humanizantes na sociedade. Assim, consideramos relevante o estudo sobre a reflexão e análise da prática educativa na educação escolar da área rural, apresentada neste trabalho acadêmico.

Sabemos que a sociedade brasileira desde a colonização encontra-se implicada em relações de poder e dominação que se expressam de várias formas, através de vários instrumentos, prevalecendo o excesso de direitos de uma minoria representada pela classe dominante que explora uma grande maioria da população. Esta grande maioria de pessoas que não se reconhece enquanto sujeitos de direitos, e é social e economicamente desfavorecida sobrevive em meio a um alto grau de pobreza e não dispõe de acesso aos bens produzidos muitas vezes por ela mesma.

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical. (FREIRE, 1992)

O assumir-se enquanto maioria, enquanto força, requer ações que se desenvolvem também no micro espaço, ou seja, nas ações do cotidiano, na prática do dia a dia. Por isso,

entendemos que a prática educativa pode e deve ser um dos meios de enfrentar as dificuldades que cada um encontra no seu cotidiano.

Não pretendemos descrever a situação e as consequências da diferença de classe no Brasil, mas a tomaremos como referencial para suscitar reflexões a cerca do fenômeno educativo nas escolas do campo, pois entendemos que a questão de classe passa necessariamente pela questão econômica assim como a cultural, e tem gerado uma problemática no processo histórico de formação do brasileiro, impossibilitando a condição de uma vida digna com direitos, acesso ao trabalho e garantias sociais igualitárias para todos.

A educação escolar poderia ser o viés desencadeador de um processo de transformação e construção de uma “outra” realidade brasileira, no entanto, encontra-se marcada pelas demandas econômica e política que controlam o país, nos despertando para a condição da formação do povo brasileiro que ao longo do processo civilizatório lhes foram tiradas a sua liberdade, a sua terra, o seu lugar, o seu modo de viver e pensar e teve alterado o rumo da sua história.

As intenções que haviam por trás desses fatos não se revelam em muitos livros didáticos e há pouco tempo nem se discutiam na escola, elas são reveladas ao longo da história ao olharmos mais atentamente para as marcas que foram deixadas em nossas formas de viver e se relacionar uns com os outros. De um Brasil com, aproximadamente, seis milhões de pessoas indígenas, em mais de 900 povos com diferentes modos de vida e com uma cultura diversificada construída a partir de seus valores e suas crenças, encontram-se hoje vitimados em um processo desumano e excludente da sociedade.

Em contrapartida, surgiram muitas ações a partir do processo de lutas, os quais foram se desencadeando na busca por alternativas possíveis de sobrevivência dessas pessoas.

As ações que vão desde os quilombolas aos movimentos sociais contemporâneos, as quais em diferentes contextos e tempos tiveram ações e movimentos singulares promoveram a contestação, a resistência em contraposição ao poder hegemônico existente ao longo das relações sociais.

Tais relações sociais refletidas nas práticas pedagógicas chamam a atenção para a necessidade um olhar mais apurado sobre a sua dinâmica e suas relações de contradições, tensões, conflitos e violência vividos até hoje, ao longo desse processo e foram se constituindo e construindo os espaços da sala de aula e a vida dos que nela convivem. O que é pretendido aqui é perceber que há outras práticas possíveis,

precisando ser conhecidas, experimentadas num exercício de democracia e cidadania de respeito para a construção de outros possíveis.

O conhecimento dos processos de evolução nos quais a sociedade foi sendo construída leva os indivíduos a atitudes de respeito e de luta pelas garantias sociais numa forma concreta de cidadania, à busca da construção de outras relações socioculturais (econômicas, políticas, religiosas, culturais) e da construção de suas singularidades como partes da humanidade. (SOUZA, 1944, p. 31)

Construir-se enquanto sujeito humano significa superar a alienação, busca a conscientização e no sentido de luta por libertar-se, enfrentar as relações de opressão e dominação fomentadoras da exclusão social, refletidas nas práticas sociais e conseqüentemente as práticas pedagógicas que ajudam a negar a existência dos sujeitos enquanto humanos e os consideram como instrumentos, quase coisas. E segundo Freire (2005, p.63)

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como ‘coisas’. É precisamente porque reduzidos a quase ‘coisas’, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de ‘coisas’. Não podem comparecer à luta como quase ‘coisas’, para depois serem homens.

Esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos, mas capazes de se reconstruir e ainda segundo Freire (2005, p.63)

não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase coisas com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Ao trazer essas considerações freireanas, nos amparamos para afirmar que a prática pedagógica pode ser um instrumento desencadeador desse processo humanizador em que a participação dos oprimidos nesse processo se dá na reflexão crítica de sua própria realidade de vida enquanto torna-se possível perceber-se como sujeito participativo em seu próprio processo

histórico; isto exige o conhecimento e o reconhecimento dessa história, feita por homens e mulheres através de um processo cultural na sua relação com a natureza e uns com os

outros, não esquecendo a exploração, violência, dominação e exclusão pelas quais se deu esse processo histórico, perpetuado através de várias formas de manifestações socioculturais; inclusive a educação escolar se transformou num dos mais poderosos meios de perpetuação de força da classe dominante.

Assim, torna-se importante compreender como vem se dando a constituição da educação escolar brasileira tomando como referência fatos mais significativos a esta compreensão a partir da década de 30, a qual representa um dos momentos favoráveis à educação no Brasil, devido a sua efervescência econômica e política sugestionando um olhar sobre a Educação Rural como uma das faces desse estudo.

2.1 Processos de exclusão e a constituição da educação rural

Tomou-se como desafio analisar a educação na área rural, partindo de uma abordagem sobre o processo histórico brasileiro, o qual apresenta aspectos relevantes que desde a colonização² tem sido permeado por uma tradição de práticas sociais de exclusão, refletidas ao longo da constituição da educação escolar brasileira e seus processos de ensino. Essa situação pode ser encontrada em grande parte do Brasil e com maior evidencia na região Nordeste, lugar reconhecido pelas várias formas de exclusão e opressão estabelecidas nas relações sociais. Nesse sentido, sem a preocupação de análises documentais ou legais, as quais seriam desnecessárias ao que se propõe o estudo, é lançado apenas um olhar sobre o período de 1930, justificado por representar o período de maior efervescência política e econômica no país e em que se percebe o início de uma preocupação com a educação rural.

Ao olhar para os processos de constituição da educação rural, constatou-se ação de uma prática de negação da identidade dos povos do campo em que a dinâmica escolar pressupõe uma concepção de educação, que é histórica, fundada em uma prática social mais ampla, numa sociedade subordinada aos interesses comerciais numa tônica de violência, opressão e exclusão, fazendo parte da vida dessas pessoas, influenciando a sua forma de agir e de pensar. Por isso, compreendemos segundo Freire (2005, p. 50), que em verdade,

² Não faz parte do objeto de estudo desta pesquisa uma análise aprofundada sobre o período colonial, garantindo apenas um olhar sobre o período de 1930, justificado anteriormente e que nos parece garantir abordagem histórica a partir do processo de urbanização.

instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca.

A tônica da opressão marcou profundamente com a ausência de direitos na vida dos trabalhadores e trabalhadoras, principalmente dos povos do campo considerados em sua diversidade como os agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros e fazendeiros, como tais envolvidos numa diversidade de práticas sócio-culturais de vida no campo e luta pela sobrevivência, diante da compreensão dos opressores de que o outro é um estranho e que só a eles mesmo cabem os direitos.

Diante disto podemos então afirmar que a invasão dos portugueses e a colonização representaram o início dessa dinâmica cruel. A conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e a instrução foi iniciada com vistas a um processo de colonização através da ação dos Jesuítas, esperando-se diminuir as dificuldades em manter o controle e domínio daquela população.

A educação que surgia no período colonial tinha o objetivo de controle, da ordem, e a manutenção do status da classe dominante garantindo que os privilégios não fossem alcançados pelos menos favorecidos, e só à elite lhe coubesse o direito à educação. Inclusive, ter direito a educação escolar afirmava-se como um diferencial entre as classes.

Assim a idéia de classe tomava corpo na estrutura organizacional daquele contexto carregado de violência, opressão e exclusão, agora ressaltadas neste estudo como um dos fatores, assim como a economia e a política, contribuintes para a constituição da educação escolar brasileira, tal como era posta.

Num estudo sobre a educação rural Calazans (1993) afirma que “é essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente, as que vivem do campo, sempre demonstraram desconsiderar o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora”. Colocando-se como prioridade os interesses e a preocupação com a manutenção de privilégios e regalias reservadas a uns poucos que não eram aqueles responsáveis pelo trabalho, realizado basicamente no campo, numa relação de oprimido e opressor em que “Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores.” (FREIRE, 2005, p. 53)

E ainda fundamentado em Freire, tais aspectos se evidenciam diretamente nas relações sociais concretizadas entre esses dois grupos sociais (classes), denominados de opressor representado pela classe dominante e oprimido representado pela classe dominada. Pode-se afirmar que essas relações se dão na dimensão pedagógica enquanto prática também educativa, afirmando e mantendo as relações desiguais na esfera do campo sobre três aspectos que segundo Sader (2003), o primeiro é a organização social a partir do latifúndio, sistema de organização que perdurou durante três séculos através da monocultura e pelo trabalho escravo mesmo após a abolição da escravatura; depois a industrialização e, por fim, a financeirização da economia. “três camadas sucessivas de formas de organização da sociedade que produziram e reproduziram sucessivamente as desigualdades”.

A desigualdade se fortaleceu e se expressa em vários aspectos da sociedade, inclusive, se tomarmos como referência a questão da posse, da divisão, do uso e da utilização de terras na sociedade brasileira, bem como a organização das atividades agrícolas. Esta tem representado um dos maiores impasses para o avanço nas questões democráticas e cidadãs no país. A exclusão passou a fazer parte das características de um grupo de pessoas, o qual representa até hoje a grande maioria da população brasileira, tendo negado seus direitos em várias instâncias como a terra, a moradia, ao trabalho digno, a água, a saúde, e entre tantos a educação. Para estes, o Estado veio fraco e tardiamente disponibilizar uma educação geral moldada numa visão urbana e totalmente “desconectada” à realidade dos povos do campo.

A preocupação com a educação rural desponta na década de 1930, mas representava apenas uma preocupação do governo em se aparelhar convenientemente a fim de “reformular a dependência estrutural que caracterizava o subsistema econômico brasileiro na época, ao se iniciar um incipiente processo de industrialização” Calazans (1981, p. 162). Esta preocupação do estado com a educação rural, não representou grandes investimentos ou incentivos, a não ser um claro interesse de fixar o homem no campo.

A existência de uma política voltada para a educação rural não se concretizou, pois isso ameaçava a estabilidade da aristocracia-rural e os seus interesses por causa da idéia de que cada Estado pudesse construir sua própria proposta, era excesso de autonomia além do que ameaçava os seus interesses e ideologias. O que temos, então,

como referência de uma preocupação com a educação voltada para o meio rural é percebido a partir da década de 1930³, impulsionado por alguns motivos como:

- o excedente populacional vindo do campo para os centros urbanos, desde 1910/1920, onde se iniciava o processo de industrialização, em busca de oportunidades de trabalho; daí a preocupação de manter o homem do campo, no campo para evitar o inchaço populacional;
- A preocupação com o desenvolvimento sócio-econômico do país exigia a instrução de trabalhadores para servir ao processo industrial excedente do país;

A educação, neste contexto, tornou-se um meio para atender aos interesses da classe dominante, e só a ela coube traçar os objetivos para a educação que deveriam ter acesso os povos do campo. No entanto, pode-se notar que todas as ações do Estado estavam impactadas pelas idéias do desenvolvimento industrial e a urbanização. Silva (2002, p. 66) acrescenta que

Na área educacional a partir de 1930, pressionados pelo forte movimento migratório interno, o aumento da miséria no campo e na cidade, o movimento dos pioneiros da educação, a pressão dos setores urbanizados da população por escola, o interesse do empresariado para que tivesse uma capacitação da força de trabalho dos migrantes rurais ou estrangeiros, teve início uma série de iniciativas dentre as quais, as campanhas educativas nacionais, a educação de adultos, as missões rurais, os programas radiofônicos, a implementação da extensão rural do Brasil.

Notadamente, neste período, a educação oferecida aos povos do campo, tinha como referência em primeiro momento o ruralismo pedagógico⁴, enquanto a prioridade era a educação das elites, o que se reconfigurou com a República em que se viu a necessidade de escolarizar a classe emergente em nome do progresso, vários programas foram elaborados com a finalidade da educação rural.

No Estado Novo, período de 1930/1945, a escolarização rural teve como base o processo industrial, segundo aspecto de produção da desigualdade, de acordo com Sader

³ “mesmo com os congressos rurais do início do século XX, é somente a partir dos anos 30 que começa a delinear-se um modelo de educação voltado para o campo amarrado ao programa de governo da candidatura de Getúlio Vargas a Presidência da República onde ‘a educação aparece como um dos instrumentos apropriados para assegurar a condição de vida dos brasileiros sob o ponto de vista moral, intelectual e econômico’ (HORTA, 1994, p. 01)” Pereira (2006, p.85)

⁴ movimento que teve como finalidade ruralizar o ensino primário, fazendo que este se transformasse em instrumento de fixação do homem no campo, na busca de esvaziar as correntes migratórias. Para tanto, houve também a preocupação com a modernização da vida social e econômica do meio rural.

(2003), com proposições do governo de Vargas, dava ênfase ao “trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares”. Leite (2002, p.30). Constata ainda que,

as necessidades básicas do conjunto da população foram relegadas a segundo plano, pelo processo de industrialização com a produção basicamente voltada para a exportação e para o consumo. Gerou-se um círculo vicioso baseado na concentração de renda e a exclusão da maioria da população dos bens indispensáveis a seu bem estar. (FAO – UNESCO)

Neste contexto, fragilizam-se as idéias dos pioneiros do “ruralismo pedagógico”, “como tentativa de fazer o homem do campo compreender o sentido ‘rural da civilização brasileira’ e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra”. Paiva (1972, p. 137). Prendê-lo a terra era sim o maior objetivo, incentivar o homem do campo a viver no campo, evitando a migração dos povos do campo para a cidade. E ainda hoje reflete-se nas ações da escola em forma de currículo, organização e práticas pedagógicas.

A respeito do ruralismo, Speyer (1983, p. 69) também afirma que “esse movimento teve como proponentes alguns pensadores sociais: no começo do século, Silvio Romero, e Alberto Torres, (...) mais tarde Sud Menucci e Joaquim Moreira de Souza. (...) suas idéias mantiveram-se até a década de 60”. De acordo com Calazans (1993, p. 26), “na perspectiva dos preconizadores do ‘ruralismo pedagógico’, a escola deveria ser ‘um aparelho educativo organizado em função da produção’. O que podemos observar ainda é que o interesse maior era o desenvolvimento econômico e político com intenções capitalistas e não as questões humanas.

Destacamos ainda sinais de interesses à educação rural com a criação da Sociedade brasileira de Educação Rural, em 1937, tendo como intenção “expansão do ensino e preservação da arte e do folclore rurais” Maia, apud Leite (1999, p.31), entre esta houve criação de Comissões, e até parcerias com os Estados Unidos com a criação de Missões Rurais, criações de linhas de créditos, associações e assistências rurais como a EMATER empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

No entanto todas essas ações como, também a criação da Sociedade brasileira de Educação Rural, e em 1942 o VIII Congresso Brasileiro de Educação, não foram suficientes para desencadear nenhum fator significativo à construção de uma educação pensada a partir das necessidades dos povos do campo, e diante daquele contexto seria

até utópico esperar tal fato, o que tínhamos e se refletiu até algumas décadas foi uma concepção de educação preocupada com a sociedade e com o Estado.

Com a criação da CBAR (Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais) em que seu objetivo era segundo Leite (2002, p. 32)

a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de centros de treinamento (para professores especializados que representariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais).

Registre-se ainda a questão crucial nos debates voltada para o convênio assistencial entre Brasil e EUA, e a educação como “fator de segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e co-responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país”, Leite (2002, p. 32) tais programas vindos dos EUA não têm o sucesso esperado, pois seus conteúdos são extremamente dissociados do contexto ao qual se destina. Calazans (1993, p. 27) a esse respeito escreve que tais programas “são os chamados ‘pacotes’ que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa”.

Um desses referidos programas, o Programa de Extensão Rural apontado por Leite Calazans (1993, p. 34) “como um modelo de educação e de organização sócio-produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista exploratória. Só que, doravante com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário”. Eram sim, os primeiros sinais de uma educação rural, embora voltados à formação do capital humano.

À educação rural não restou grandes benefícios com as políticas de educação voltadas às pessoas do campo no sentido de melhoria de vida, mas significou um passo na construção de um processo de educação no meio rural. A visão tradicional colonialista exploratória, como citada acima, teve como esforço apenas oferecer uma educação para a adaptação dos migrantes às exigências de vida de um sistema social urbano, mantido até hoje sobre outras características e novas roupagens como um sistema de organizações para a manutenção dos interesses de uma classe dominante.

Para a referida classe, não interessava uma educação específica para as pessoas que desenvolviam trabalhos com a terra, de nada lhe adiantam ler e escrever se a esta

sociedade estavam fadadas a permanecer sem participação, estrangeiros em sua própria terra. Restava-lhe apenas uma educação de programas preocupados, segundo eles, com as regiões em que a forma de manejo da agricultura era considerada pré-capitalista caracterizada como o “atraso rural”⁵. Baseado nesta compreensão, o discurso ruralista era de conformação e manutenção de interesses econômicos e a Educação Rural, na perspectiva dos organizadores dos vários programas, “como sendo um processo pedagógico que visa a transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola”. Calazans apud Bordenave (1981, p.164)

Os vários programas que existiram não foram capazes de promover uma educação realmente focada nos interesses das classes populares, inclusive, a legislação vigente não garantiu um amparo que pudesse sinalizar para uma educação significativa para a população do campo. Uma educação que se dissesse popular tal como buscamos até hoje. Só na década de 1950, fase considerada por Leite (2002, p. 38) como “época de crise na educação, em decorrência da delongada discussão sobre a elaboração da LDB (de 48 a 61)” só depois de várias discussões veio à tona a LDB 4.024/61, e dez anos depois a LDB 5.692/71, estas vieram apenas legitimar o que já existia na prática configurar a contradição existente no modelo escolar brasileiro, revelado no corpo textual da Lei.

Silva (2002, p. 68) ao referir-se à década de 1950, escreve:

A partir de 1950, o discurso baseado numa tendência social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo. Para o discurso urbanizador (Abraão, 1986), as populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação a um meio que tende a uniformizar-se pela expansão da industrialização e da urbanização, cabendo a escola oferecer uma formação universal e única, e que os problemas das escolas rurais estariam vinculados à sua organização, os métodos e técnicas que utilizavam e a formação do professorado.

⁵ Calazans apud Bordenave (1981, p.164) diz que: “atraso rural é, também, uma concepção etnocêntrica, pois parte de valores da pessoa que julga. O atraso rural não é uma etapa a ser superada, (concepção linear da evolução), mas é fruto do de relações sociais específicas. Sem a modificação dessas relações, o “atraso rural” não poderá ser superado.

A disseminação desse discurso, reforçado pela concepção de Educação de Base⁶, vai ocupando espaço na teoria pedagógica e essa característica universalista desfavorece o desenvolvimento de uma educação específica do campo.

Cabe salientar outros programas surgidos no meio rural na década de 60 e 70, como os movimentos sociais educacionais e culturais, dentre estes destacamos o MEB, o método de Paulo Freire entre outros mais. Estes movimentos tinham como objetivos: “Preparar os indivíduos e os grupos para participarem, responsável e produtivamente, de um processo de mudança cultural identificado como um processo de desenvolvimento sócio-econômico”. Calazans (1983, p.35)

Neste sentido, percebe-se que a perspectiva desse período era o enfoque da educação como premissa do desenvolvimento e Calazans (ibidem) afirma:

É importante salientar que a vinculação que se estabeleceu entre educação e desenvolvimento a partir dessa época pôs fim à oposição cidade-campo, alvo principal da luta ideológica do “ruralismo pedagógico.

Tal proposta educacional dos programas, voltados à educação e ao desenvolvimento, intencionava ao preparo das pessoas para a construção de uma consciência crítica diante do processo político. E afirma Calazans mais adiante, voltando-se ao texto do Seminário de Educação e Desenvolvimento⁷ “o papel da educação seria, pois, o de propor elementos para que o homem, ao invés de subordinar-se, ingresse nesse mundo inovado e consiga situar-se nele como no seu mundo, e definir o papel que nele lhe compete”

Destarte, os programas ocorridos nos vários períodos, sejam quais forem as suas intenções, expressavam as concepções para a educação estabelecida no contexto rural em seus vários momentos, no entanto, prevalecia o modelo de educação urbana. Uma educação de formação geral, universalista, que se difundia baseada nas idéias do iluminismo onde o contexto rural passa a ter uma escola dissociada dos reais interesses e necessidades da comunidade a que pertenciam numa tônica de reforço a desigualdade e a negação dos sujeitos do campo.

⁶ “O conceito de Educação de Base usado pela UNESCO a partir de 1947, como sendo o acesso da população ao mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais e coletivas, através de métodos ativos, deveria contemplar o desenvolvimento da leitura, da escrita, do falar e do ouvir, do desenvolvimento profissional, sanitário, moral e espiritual”. Silva (2002, p. 69)

⁷ Seminário de Educação e Desenvolvimento – Educação de Adultos. Documento básico, Recife SUDENE, 1996.

2.2 Educação Popular, cidadania e movimentos sociais

O cenário acima deixou como conseqüências muitas dificuldades para a elaboração de um projeto de sociedade diferente, centrado nos pressupostos de uma sociedade democrática, mas como é possível se a nossa sociedade desde o início tem sido: “colonial, escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática”? Freire (2005, p. 65). Neste contexto, ao olharmos a educação, especificamente a escolar, perceberemos o seu atrelamento às perspectivas capitalistas de produção do projeto hegemônico da classe dominante na dinâmica social atual, distantes de um projeto social democrático e preso a uma finalidade de trabalho pedagógico alicerçado ao projeto hegemônico capitalista.

A escola e a educação oferecidas a estas pessoas precisam urgentemente desenvolver um projeto que se proponha à formação humana a partir dos sujeitos que a compõem; associar a sua prática, seu fazer pedagógico-político democrático que promova a participação e passe a considerar as pessoas enquanto agentes criadores de cultura e de saberes em processo de formação, entendendo que

A democracia que antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem participe. Freire (2005, p.88).

Baseados em Freire, é possível afirmar que a democracia pressupõe alguns processos significativos como: a participação, consciência crítica e, inevitavelmente, exige uma educação que sirva a esses preceitos. Assim a Educação Popular passa a ser uma referência de educação a serviço das classes populares e subalternas se fortalecendo a partir da década de 50 com os movimentos de educação e cultura como (MEB, CPC e MCP).

Só na década de 80 podem-se acompanhar sinais de uma política democrática, marcada pelo processo de lutas por uma educação para todos. Uma Educação Popular que tivesse como sentido uma nova concepção de educação não mais diretiva atrelada aos programas governamentais e, sim, a experiência de uma educação enquanto prática social, preocupada com a formação dos sujeitos cidadãos de direitos. Neste sentido, a educação popular

tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e descodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz a indignação e desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial. (Gadotti 1998, p.16)

Enquanto prática pedagógica capaz de contribuir com um processo mais humano de educação e de um mundo mais possível de se viver de maneira digna, a educação popular tem dado grandes contribuições à educação brasileira. Como conquistas e reformas educacionais e perspectivas fundamentais da Educação Popular Segundo SOUZA (1996, p.15) é

O fortalecimento da dimensão pedagógica das ações coletivas escolares ou dos movimentos sociais. Deseja-se que os processos de EP contribuam efetivamente para a construção de um poder ético a partir das lutas e da solidariedade que podem garantir a integração social, reduzir o ímpeto avassalador do processo de inclusão perversa da maioria da população na ordem nacional e mundial, permitir assim o avanço das condições da democracia.

Os desafios da educação popular na sociedade devem estar voltados para a compreensão do contexto atual na perspectiva da transformação social e muito mais da humanização dos sujeitos e nessa dinâmica “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e estar nela pelos atos de criação, recriação e decisão” FREIRE (1981, p.43) para a construção de um mundo diferente e mais humanizado.

A Constituição de 1988 contribuiu para o fortalecimento dos processos de lutas considerados como processos educativos de uma práxis social que vão construindo novas compreensões e possibilidades de participação na vida social, ampliando a noção dos direitos enquanto exercício de cidadania coletiva. Esta compreensão de cidadania é a mais próxima das relações que são tratadas neste estudo e que fundamentam a educação do campo, principalmente, por trazer a questão da cidadania associada à prática cotidiana de lutas dos movimentos sociais, e estas, por sua vez, identificam a educação enquanto questão essencial, pois “ocupam lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo”. Gohn (2005, p. 16) abrindo espaço de participação popular na luta por direitos.

Sendo uma prerrogativa básica e necessária à organização da vida em sociedade, a questão do direito ou ausência deste constituíram a causa maior das lutas e movimentos sociais e, atualmente, passa a adquirir maior ênfase nos discursos em educação e demais

setores, no debate atual da sociedade e vem se incorporando desde a década de 70 e 80 como uma exigência fundamental. Arroyo (2003, p. 30) afirma que “o aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa”. Neste sentido, podemos verificar que o papel dos movimentos sociais neste processo de luta por garantias e por mais direitos, foi tomando corpo através da compreensão de que a educação é capaz de fortalecer essa dinâmica de lutas por direitos. Neste sentido, continua Arroyo que os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos.

O direito passa a fazer parte da pauta de lutas das pessoas e traz uma concepção de educação com o sentido de necessidade à organização social, ao desenvolvimento humano e ainda como participação importante à construção da formação e transformação dos sujeitos.

Nesses termos, os movimentos sociais passam a adquirir um caráter educativo – pedagógico que segundo Gohn (2005, p. 13) “o educativo é um processo cujos produtos são realimentadores de novos processos. O pedagógico são os instrumentos utilizados no processo”. A prática educativa dos movimentos sociais tem a ver com a dinâmica social e cultural numa perspectiva mais ampla. Nessa compreensão, o sentido da educação ‘rural’ precisa estar comprometido com um processo de luta por direitos e garantias do homem e da mulher do campo e a educação básica como um direito à sua formação. Dessa forma, a educação parte do movimento social e passa a ser também um instrumento do próprio processo de formação dos sujeitos do campo.

Para os sujeitos do campo “produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento e isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados para o paradigma da educação rural”. Molina (2002, p.61)

A discussão sobre a educação do campo está inegavelmente associada à história de exclusão social e educacional em nosso país, num caráter urgente de discussão, e nos traz inúmeros desafios em nosso cotidiano, mas reconhecemos avanços significativos a partir de ações dos movimentos sociais, na direção de uma mudança na educação básica no Brasil, notadamente a abertura de possibilidades de uma educação construída a partir de seus próprios sujeitos. Sendo esta resultante das mobilizações dos movimentos, as quais serão tratadas a seguir.

2.3 Práxis dos Movimentos Sociais e o MST: Educação do Campo como projeto de humanização

Para o encontro das respostas sobre a prática educativa nas escolas do campo, o caminho desta pesquisa foi delineado tomando como referência uma das categorias do materialismo dialético: a *práxis*. Esta categoria despertou a reflexão sobre a prática pedagógica dos educadores do campo, entendendo que esta é resultante de uma prática social que se expressa na intencionalidade ou na falta dela, no fazer educativo em sala de aula nos impulsionando a reconhecer a necessidade e um repensar acerca do significado da práxis e, particularmente, da práxis pedagógica.

Neste sentido, vale ressaltar, inicialmente, que ainda hoje, predomina nas escolas o modelo de uma educação baseada no modelo sócio cultural autoritário, colonialista e excludente influenciando a prática pedagógica docente, enquanto prática também social.

A práxis tomada como eixo deste estudo encontra-se alicerçada na dialeticidade, sendo resultante da prática humana social. O termo práxis pode significar, segundo os gregos na Antiguidade, a ação, e em nossa língua, é propriamente a prática, mas não uma prática pelo fazer, prática de uma ação simplesmente. A práxis exige uma “atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere significado do ‘prático’ na linguagem comum”. VAZQUESZ SANCHES (2007, p. 28),

De acordo com (Souza, 2006 p. 28) a prática pedagógica

é um lócus de realização da educação. Um lócus em que se realiza a educação de forma coletiva e organizada, seja no espaço escolar ou extra – escolar. Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva de formação humana argumentada. É uma práxis.

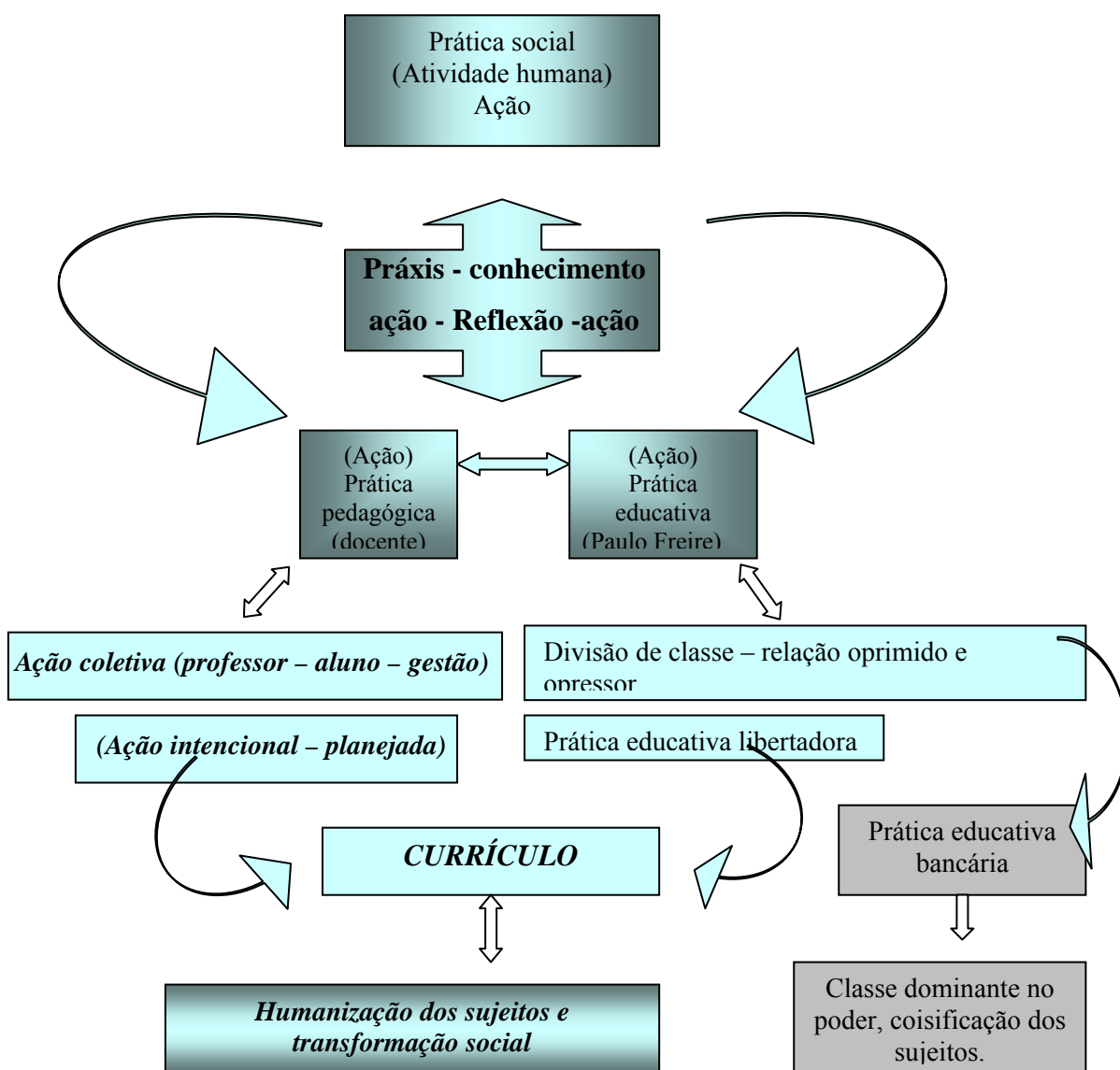
Torna-se dispensável aqui, uma discussão conceitual sobre a *práxis*, entretanto, é inevitável algumas reflexões nesse sentido, para que possamos caminhar com mais clareza na compreensão da prática pedagógica enquanto atividade humana e como tal resulta na práxis. “a atividade humana apenas verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se inicia com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo real” (Souza, 2006, p.220).

A práxis, assim, toma seu significado na educação diante da necessidade de refletir a prática numa relação intrínseca entre reflexão – ação – reflexão. Em um novo

paradigma educacional que também contribuir para um novo fazer da prática pedagógica, em que possamos propor uma educação menos mecanicista aliada apenas ao saber fazer numa construção da técnica pela técnica. Propomo-nos, então a um fazer reflexivo em que possa transformar a escola e a prática pedagógica docente, promovendo a valorização da educação enquanto ação capaz de promover mudanças e melhorias de vidas.

A este respeito podemos ainda afirmar que a prática pedagógica construída na escola precisa ser intencional, levando em consideração os amplos processos formativos do meio social, podendo assim, conhecê-lo, refleti-lo e atuar sobre eles transformando-os criticamente através de suas experiências, valores necessidades de construção de uma vida digna, humana respeitando a diversidade existente.

Desse modo, para compreender a práxis nos arriscamos a apresentar o seguinte esquema:



Embora pareça complexo, o organograma acima ajuda a explicar ou compreender como se dá as relações da práxis social e educativa e como elas se refletem na prática pedagógica. Entendemos que o resultado da atividade humana construída no cotidiano dos sujeitos promove uma prática social, permeada por dois viés o primeiro é o da prática educativa e o segundo é o da prática pedagógica, neste sentido caminha-se ou não para uma práxis. No primeiro caso, à construção de uma prática pedagógica se dá no âmbito das relações sociais individuais e coletivas permeadas por uma intencionalidade.

No segundo caso, as práticas sociais promovem a construção das práticas educativas e, de acordo com Freire, fundamentam-se na divisão de classe e na relação oprimido e opressor, a prática educativa não pressupõe exclusivamente a escola, mas a educação dentro e fora dela. Neste âmbito, ela possui dois caminhos, segundo Freire: A prática educativa libertadora e a prática educativa bancária.

A prática educativa bancária em que se encontra fundamentada a maioria dos professores e professoras, reflete-se claramente em sua prática pedagógica. Ela possui como característica considerar o professor o sujeito da aprendizagem (o emissor) e os alunos como objetos (receptor) no processo em que o saber pertence ao educador que irá depositar no educando que nada sabe. “a rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca.” nos afirma Freire (2005, p.67)

Na concepção bancária, que estamos criticando para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição.

Nessa concepção de educação, a sociedade, dividida em classes, considera o oprimido como necessitados de ajuda para modificar-se e ajustar-se ao sistema social em que vive, sem considerar suas condições emocionais, sócio-culturais e reais, demandando um esforço de professores e professoras em massificar através dessa prática o ajustamento dessas pessoas consideradas despreparadas, carentes, inaptas e vazas de vontades próprias. São como diz Freire (2005, p.67) “marginalizados”, porque estão fora da sociedade, portanto precisam da escola para adequar-se a ela. Uma visão real de uma educação que nega ao ser humano a sua vocação ontológica de ‘ser mais’, de “humanizar-se”, de pensar criativamente e com autenticidade ao que Freire diz

“pensar crítico”, e não ser apenas coisas, objetos do mundo em que vivem, de sua realidade e da escola sem neles serem capazes de inferir qualquer ação ou pensamento consciente.

Aliados a esta prática, encontrarmos muitos dos nossos professores e professoras, que intencionalmente ou não, estão a serviço de uma educação bancária, dominadora, opressora que anula e nega aos sujeitos o reconhecimento de sua realidade e do quanto é contraditória sua relação com a própria realidade, pois não se reconhecesse como sujeito de sua própria história de vida, nem como produtor nem criador na sua própria história, sendo o outro o principal ator. Como pode então o educador orientar no sentido da humanização dos sujeitos se lhes falta a percepção de sua condição de oprimido, vivendo numa realidade contraditória, domesticadora, dominada pelo autoritarismo que prega a acomodação? E nesta negação de existência humana, o professor não reconhece o seu papel enquanto sujeito capaz de promover a mudança e carregam sua prática em um processo absurdo de repasse excessivo de conteúdo muitas vezes insignificante e distante da realidade das crianças, jovens e adultos, transformando a nossa prática não para a vida, mas para a morte. Entendendo que, “a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” Freire (2005, p.74)

Para esta resposta, buscamos em Freire alguns caminhos viáveis como a “superação da dicotomia entre homens-mundo” e da “contradição entre educador - educando”, o “pensar crítico”, a “autonomia”, o “ser mais”, “a humanização”, através de uma prática libertadora. Para uma prática libertadora, aprendemos com Freire (2005, p. 79) que é necessário partir do pressuposto de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” ele ainda sugere uma prática de educação problematizadora dotada de condições ao “desvelamento da realidade”, uma prática que resulte da “inserção crítica na realidade” levando em conta o diálogo “como ato cognoscente, desvelador da realidade” (...) “o encontro dos homens para ser mais” Freire(2005, p.83 e 95) e a consciência crítica de homem de mundo.

Nesse arcabouço, a luta de classe é uma força contra a exclusão num contexto de dominação e expropriação dos direitos como ser cidadão. A luta de classe expressa ainda a história de homens e mulheres que lutaram e ainda lutam por sua sobrevivência, pagando na maioria das vezes com a sua liberdade e com a sua própria vida pela determinação ao opor-se a uma ideologia dominante silenciadora do campo, de seus

sujeitos com sua cultura, seu modo de viver. A este respeito alguns autores afirmam que,

o campo brasileiro nem sempre foi silenciado. Há uma história tensa ainda a ser melhor contada. Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica. Caldart (2004, p.09)

Diante dessa afirmação entendemos que os movimentos sociais promoveram uma dinâmica de lutas capazes de provocar mudanças significativas na vida de seus sujeitos e sempre tiveram o caráter de lutar por mudanças, sejam elas políticas, sociais ou econômicas, configurando-se enquanto a prática educativa libertadora. A luta por Reforma Agrária constituiu uma dessas lutas, ou até a principal delas na intenção por libertação.

A dinâmica dessas lutas num processo de manifestações e mobilizações coletivas, advindas das ações dos sujeitos que sofrem a opressão e são excluídos dos seus direitos à cidadania, representa um grito de vida, de movimento, “o campo está vivo” e luta por seus direitos e o processo de luta é educativo e liberta, pois ele culmina com a formação político-pedagógica das pessoas que o constitui, fazendo assim, o movimento da práxis educativa.

A categoria *práxis* é um elemento fundamental no sentido de compreendermos a ação humana e seus processos sociais, culturais e históricos construídos e vividos pelo sujeito na sua dinâmica de vida. Inicialmente, o conceito de *práxis* esteve associado à esfera econômica, assim relacionado com a “atividade material transformadora da realidade natural, (...) contudo, a descoberta do trabalho humano de todo valor e riqueza, põe nas mãos da filosofia – primeiro com Hegel depois com Marx – um instrumento valiosíssimo para elevar-se a concepção da *práxis* humana”, Vasquez (1968, p. 34) dessa forma a ação humana e como as pessoas agem na forma de organizar e construir suas vidas podem garantir a representação da realidade individual e coletiva.

Podemos, então, afirmar que a *práxis* é uma categoria eminentemente marxista, pode ser percebida na ação dos movimentos sociais e ajuda a compreender a importância da educação como exercício da *práxis* dos movimentos. A luta por uma educação básica do campo compreende a luta por um projeto amplo popular e nacional para o campo e a educação. Os movimentos sociais podem fazer o papel de vincular a educação básica do campo ao direito.

Se quisermos uma sociedade mais justa e igualitária para todos e para todas, e uma educação democrática de qualidade e de sentidos voltada para os interesses do coletivo em que a escola possa fazer uma articulação entre a comunidade e os saberes culturais, deve ser considerada a importância da educação enquanto ação,

destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens, em que o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos progressivamente co-autores dos processos pedagógicos e de construção das finalidades do próprio aprendizado. Brandão (2003, p.22)

O olhar que os movimentos sociais tem tomado como desafio ao pensar a realidade das classes trabalhadoras parte dos interesses e necessidades dos seus próprios sujeitos. Nesse sentido, acreditamos ser a educação uma possibilidade de luta na conquista por direitos e no entendimento de Arroyo (2003) “o aprendizado do direito pode ser destacado como uma dimensão educativa”.

E, como demonstra Batista (2008, p.174), esse direito tem sido sistematicamente negado, em virtude das precárias condições da educação voltada para os sujeitos do campo.

Para combater essa persistência da ausência de cidadania, essa negação do direito à educação e ao trabalho, tratamento que se vem dando à educação para os povos do campo, os movimentos sociais se organizam, se aglutinam provocam o Estado e exigem uma política de educação adequada às necessidades educativas específicas para a população do campo.

Os movimentos sociais do campo têm denunciado os graves problemas da educação no campo que continuam presentes até o momento, destacando-se: a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; existência de muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta de uma política de valorização do magistério; falta ou não apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta de uma política de valorização do magistério; falta ou não apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta de uma política de financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas; a falta ou o inadequado transporte escolar; inadequações dos calendários escolares; permanência dos mais altos índices de analfabetismo no campo; currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Em contraposição a este contexto, reconhecemos os movimentos sociais existentes no campo e sua práxis educativa. Ele possui vida e inquietações, provoca, resiste e se posiciona. Afirmado que o campo está vivo e é dinâmico desenvolve um movimento pedagógico, através do modo de viver, pensar e agir a sua vida social e cultural, expresso nas várias experiências que se desenvolvem neste espaço de vidas.

É a educação do campo, um viés na luta por direitos aos povos do campo identificados em seus princípios e práticas sociais, e em respeito às pessoas do campo em sua especificidade do modo de viver e criar a sua própria cultura. Culmina com a idéia de Freire (2005, p. 97) ao referir-se a “uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática”.

Foi o que fizeram os movimentos sociais de educação do campo, em seu caráter pedagógico enfrentou a problemática da educação e provocaram transformações, enfrentando, resistindo e propondo uma nova forma de organização social em que sejam atendidas as condições básicas de existência humana, com dignidade e igualdade de direitos. Forçando o surgimento e expansão de diferentes formas de organização da sociedade como a luta por reforma agrária.

Neste contexto de lutas, as ações do **MST**⁸, enquanto sujeito desse movimento torna-se referência não apenas pela reforma agrária e educação, mas por outras dimensões de direito que emergem sobre novas demandas sociais contemporâneas, específicas a vários grupos sociais. No entanto, é válido ressaltar que, na história do **MST**, a ocupação da escola não é um processo concluído em todos os assentamentos e, em muitos casos, a escola que atende a comunidade do assentamento é oferecida pelos governos e não contemplam a demanda específica dos que dela se utilizam. “Muitas famílias sem-terra convivem com a escola, até porque a relação que tem com ela é anterior à sua entrada no Movimento, mas não chegaram a ocupá-la”. Caldart (2004, p. 224)

A luta pela educação escolar está internalizada na luta pela terra e está acontecendo exatamente nos processos de ocupações e acampamentos em que Caldart (2004, p. 224) afirma que

⁸ Segundo Souza (2006, p. 21) O **MST** é “um movimento social, cuja ação envolve a elaboração de um projeto político e social para o país, em especial para a categoria dos trabalhadores rurais. Trata-se de um movimento social com potencial efetivo na organização em massa dos trabalhadores rurais, cuja organicidade se dá nas esferas cultural, econômica, política e social. As estratégias de luta são visualizadas nas manifestações em massa, nos abaixo assinados, nas influências no campo político e partidário e, especialmente, na forma de acampamentos.

um fato que pode ser considerado histórico, exatamente porque representou, na época, a culminância de um processo que estava em andamento há quase uma década, e também pelos desdobramentos que teve. Trata-se do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, que aconteceu em julho de 1987, no município de São Mateus, Espírito Santo, organizado pelo MST para começar a discutir uma articulação nacional do trabalho que já se desenvolvia, de forma mais ou menos espontânea, em vários estados.

A decisão do MST de lutar pela educação surge, inicialmente, do diálogo entre os próprios sem-terra que acreditam não só na luta pela reforma agrária, outras questões se fazem também necessárias para fortalecer o espaço de lutas. A necessidade de uma escola de acordo com a identidade dos sem-terra passou a ser uma demanda a se discutir e no período de 28 a 31 de julho de 1997, em Brasília, acontece o I ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária tendo como proposta de discussão a formação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), o mesmo funciona até hoje em parceria com o governo Federal, Universidades e Movimentos Sociais.

Destacamos ainda a I Conferencia Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998. “nesta conferência, uma rede de movimentos, organizações, associações e organismos internacionais deram impulso ao debate sobre a educação básica do campo, suscitando o pensar sobre as políticas de educação” Souza (2006, p. 34)

Tantas mobilizações impulsionam a ênfase da educação para o MST voltada para o conceito de campo e não apenas de assentamento ou acampamento, como afirma Souza (2006, p.34).

Nessa luta identificamos avanços à construção de Uma Educação do Campo, enquanto conquista da cidadania, dos direitos civis, em que a educação se constrói enquanto fenômeno capaz de contribuir com a formação humana do sujeito, pensando (teoria) sua problemática e as possibilidades de enfrentamento (prática) com vias a superação. A prática pedagógica que passa a existir nessa dinâmica pode ser entendida como a práxis educativa dos movimentos em que o MST pode ser visto como sujeito educativo.

A esse respeito Caldart (2004, p.317) esclarece que olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere,

provocando assim uma reflexão a cerca deste fenômeno, abolindo a idéia da escola enquanto espaço exclusivo de educação. Exigindo um entendimento de que a educação enquanto resultante da prática social acontece dentro e fora da escola, podendo ser chamada de educação formal, não-formal e informal⁹.

Nesse sentido, a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. Numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre os outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. (LIBÂNEO, 2000, p.22)

Se há educação em vários âmbitos sociais e sob várias formas o movimento social, assim como a escola, a família e os grupos sociais consistem em ato educativo e como tal possuem intenções e essas intenções são denominadas por Libâneo (2000) de intencionalidades, fazendo a diferença. Colocando a prática pedagógica, especificamente a docente como resultante da pratica social. Dessa forma é importante nos debruçarmos no entendimento da intencionalidade da educação do campo partindo de seus fundamentos enquanto educação baseada no diálogo com vista a uma prática educativa libertadora em construção a um projeto social emancipatório.

⁹ “A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sócio-cultural, em que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática”. (LIBÂNEO, 2000, p.23)

3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Neste capítulo busca-se desenvolver uma discussão sobre as proposições da Educação voltada para os sujeitos do campo, na perspectiva dos movimentos sociais, como um paradigma que vem sendo construído a partir das inúmeras experiências desenvolvidas pelos diversos sujeitos sociais e da Articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo, composto por vários movimentos sociais a partir de 1997 com o I ENERA, Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária continuando a se fortalecer com a I Conferência Nacional “Por uma política pública de educação do campo, realizada em julho de 1998, e a II Conferência Nacional. Esse projeto como apresenta do documento da II Conferencia assume-se como “Um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo”.

O objetivo de se compreender esse paradigma diz respeito a uma luta organizada que pretende oferecer outra perspectiva de educação para o campo em substituição à educação que vem sendo desenvolvida no espaço rural. Coloca-se, portanto, como uma proposta dos movimentos sociais para favorecer um desenvolvimento social e econômico voltado para os camponeses.

3.1 Aspectos legais construídos a partir do diálogo entre Estado e Movimentos sociais

A partir desse momento há uma relevância sobre a educação, especificamente a educação básica do campo, afirmando-se, de início, que a educação brasileira tem sido organizada através das leis nacionais, buscando dar encaminhamento às práticas pedagógicas dentro da escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os planos de ensino, o Projeto Político Pedagógico reflete as intencionalidades dessas leis, politicamente descompromissada com a humanização dos sujeitos e com a sua cidadania. No entanto entende-se que as propostas legais ainda se apresentam carregadas de intenções fundadas num modelo ainda capitalista de sociedade excludente.

As conquistas no plano legal das políticas públicas em educação, alcançadas nas últimas décadas resultaram de um esforço grandioso dos movimentos sociais, sindicatos

e demais atores sociais, na busca pelo diálogo, na luta por dizer a sua palavra transformando assim a sua realidade. Porque nos ensina Freire (2005, p. 91)

O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

O diálogo é assim uma premissa no processo de constituição da educação do campo, estando presente desde os processos internos dos movimentos até no processo ensino-aprendizagem onde professores e alunos, aprendentes, são elos de um processo de construção do conhecimento, principalmente, na conquista por políticas públicas, no enfrentamento aos processos excludentes e na luta por caminhos viáveis à construção da cidadania participativa em que os sujeitos possam dizer a palavra com os outros não para os outros, pronunciando a sua existência humana em comunhão com os outros, pois “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu – tu”. (FREIRE, 2005, p.91)

A educação escolar, enquanto formal, teve referência em todas as constituições brasileiras, a contar da Constituição Federal de 1934, atribuindo o financiamento da educação à União; a Constituição de 1937 submete a educação às necessidades do trabalho; a Constituição de 1946 vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 4.024/61 consta em seu Art. 105, que: “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Observa-se o interesse maior em qualificar pessoas para assumir as novas formas de trabalho surgidas pela nova realidade econômica e social que buscava enfocar interesses de um processo de industrialização, instituindo assim, a formação de técnicos para as atividades agrícolas em que os cursos possuíam um enfoque instrumental e tecnicista. A LDB (Lei N. 5.692/71) sancionada no regime militar coloca como função central da escola a formação para o mercado trabalho, se expandindo até a área rural voltada para a produção agrícola.

Devemos considerar que cada referência à educação, leva a carga de seu tempo com valores e princípios políticos, sociais e econômicos, mostrando a necessidade de

avanços que estão ainda acontecendo diante das mudanças exigidas pela demanda social e também sobre a influência das ações políticas da sociedade civil organizada.

Assim, o conjunto de lutas estabelecidas pelos movimentos sociais e de muitos outros órgãos sociais promoveram e ampliaram a construção de elementos que estabeleceram o diálogo entre o Estado e os movimentos sociais do campo, na discussão por uma educação como direito subjetivo¹⁰. Foi o que tivemos inicialmente com a Declaração de Jontiem de Educação para Todos (1990), cujo Brasil constitui-se numa referência internacional “ao colocar a política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa” (Brasília, 2004, p.33)

A dura conquista dos trabalhadores e trabalhadoras através de ações organizadas com este fim pelos movimentos sociais tem como referência inicialmente a Constituição de 1988 e a LDB – 9394/96, para assegurar a educação nos aspectos dos direitos humanos e sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996), em vigor até hoje, representa o resultado de passos dados em favor da educação, tornando-se relevante a partir da Constituição de 1988, ao afirmar em seu Art. 1º- que 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 culturais¹¹, dessa forma foram abertos espaços para a discussão sobre a Educação do Campo, verificando-se ainda no seu capítulo II Art. 28º- o qual propunha como necessário para a população rural, “uma educação que atenda as necessidades peculiares da vida rural e de cada região”, assim abre brechas para a proposição e a implementação de medidas que adequassem a escola à vida do campo e da sua população e não mais o contrário.

Neste mesmo período surge, em consequência do processo de luta, um movimento pedagógico e político do campo, no fomento a construção de políticas de Educação do Campo. Neste mesmo ano, tivemos a 1ª- Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Luziânia – GO, tendo como proposta: “um projeto de Educação Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de

¹⁰ “O direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de subjetividade”. Brasília (2004, p. 33)

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p.1).

desenvolvimento para o campo e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação”¹² o que gerou ainda uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do campo e não mais educação rural ou para o meio rural. Silva (2002, p.69) afirma que

A partir da década de 1960, as lutas contra a exclusão da população escolarização, pela reforma agrária vão contribuir para a redefinição da educação. (...) o marco dessa redefinição é o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Na preparação deste, no Seminário Regional de Pernambuco, Paulo Freire, como relator convoca a um trabalho com o homem e não para o homem.

Essas palavras de Freire nos parece ser então os primeiros chamamentos à uma proposta de Educação voltada para o homem e a mulher do campo. Desde então, intensificaram-se os debates em favor de uma educação que respeite a especificidade dos povos do campo.

Neste despertar para a necessidade de uma redefinição educacional, a sociedade civil organizada e o Estado em meio a tantos confrontos e resistências, foram desenvolvendo um diálogo com os novos protagonistas sociais que surgiam: os movimentos sociais, sindicatos, associações, educadores e educadoras do campo, voltados para discutir e pensar as reais necessidades dos povos do campo. O resultado dessas lutas foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº36/2001 e resolução nº1 2002 do Conselho Nacional de Educação). Iniciativas como a Escola Ativa (Fundescola – SEIF/MEC), as Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais (Unefab e Arcafár), assim como aquelas promovidas pelos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), CONTAG.

Dessas ações, destacamos o caso do Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA¹³, desde 1988 vem atendendo às áreas de assentamento de reforma agrária.

A partir daí, a questão da Educação do Campo passou a fazer parte da agenda de trabalho¹⁴ e de lutas de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais,

¹² Compromisso e Desafios assumidos na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo CNBB – MST – UNICEF – UNESCO – Unb Luziânia/GO, 27 a 31 de julho de 1998. Documentos finais.

¹³ “O PRONERA é executado através de uma ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, o objetivo geral do PRONERA é fortalecer a educação nos assentamentos estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo. O programa tem como essência a preocupação de capacitar membros das próprias comunidades onde serão desenvolvidos os projetos, na perspectiva de que sua execução seja um elemento estratégico na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável”. Brasília (2004, p. 34)

de trabalhadores e trabalhadoras do campo e representantes governamentais, pressionando o governo a assumir o compromisso na inclusão desta temática em suas agendas tanto de governos municipais quanto estadual e federal, em busca de políticas públicas que garantam aos povos do campo a legalização de suas conquistas no processo de lutas por direito a uma educação do campo, “e como direito não pode ser tratada como serviço nem política compensatória; muito menos como mercadoria”. Caldart (2002, p. 26)

As políticas em favor de uma educação do campo passam a ser conquistadas através dos movimentos sociais por garantias a uma educação básica do campo.

Finalmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas também em 2001 pelo Conselho Nacional de educação, representam um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo. (SECAD/MEC 2007)

O diálogo, conquistado através de lutas, entre trabalhadores, governantes e demais envolvidos, passou a ser o fio condutor da construção de possibilidades de mudanças no sentido de alcançar os interesses desse coletivo. Entendendo e construindo espaços de diálogo como “encontro entre os homens”, para que os trabalhadores e trabalhadoras pudessem ser ouvidos em suas necessidades se fez preciso a conquista da palavra, contra a negação dos seus direitos, por esta razão acreditamos em Freire quando afirma que “é preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito de dizer a palavra reconquiste esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue”. (FREIRE, 2005 p. 91). Através do diálogo, a conquista da palavra pode ser um instrumento de aquisição do direito à vida digna, a ser tratado como homens e mulheres de ação/criação produtores de cultura.

Nessa direção, várias ações foram implementadas em torno da questão da Educação do Campo e, embora tenham avanços, também têm seus limites e possibilidades, um deles foi à construção das bases para as políticas com a publicação do caderno *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, contendo informações e dados sobre a realidade da educação no meio rural brasileiro, em 2003. Outro passo dado foi a realização de 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo.

¹⁴ Em anexo: a Agenda de Trabalho da Coordenação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, no âmbito do Ministério da Educação.

Os Seminários tiveram o papel de provocar a mobilização, estadual e municipal, deflagrando ações conjuntas entre o setor público, os movimentos sociais e organizações não-governamentais em torno da elaboração co-participativa de políticas públicas de Educação do Campo. Serviram também como um canal privilegiado para a divulgação e disseminação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. (Brasília – SECAD 2007, p. 24)

A partir dos Seminários com o objetivo de “dar continuidade ao processo, institucionalizar, fortalecer e enraizar esse novo paradigma em todas as esferas de governo foram criados, durante os Seminários, os Comitês Estaduais de Educação do Campo”, (Brasília – SECAD 2007, p. 24) estes foram fortalecendo a implementação da política de Educação do Campo nos vários estados e municípios. Neste processo, a SECAD/MEC também contribuiu com o apoio a estas ações com programas e projetos objetivando a “superação do quadro de precariedade em que se encontram as escolas do campo”.

Além disso, a luta por fortalecer a identidade da escola do campo foi progressivamente se efetivando, com a participação de seus próprios sujeitos, e o estabelecimento de condições para a construção de uma escola coerente com os anseios e necessidades da classe trabalhadora como apontaremos a seguir.

3.2 A identidade da escola do campo

Para a construção de uma escola específica e uma realidade específica, temos como um importante desafio pensar a realidade das classes trabalhadoras com os seus próprios sujeitos, respeitando a sua identidade, em seus aspectos políticos, sociais e culturais mediados pela relação com o trabalho entendido como “produção material e cultural da existência humana” e conseqüentemente a educação que estes pretendem como classe trabalhadora; tomando como ponto de partida o reconhecimento de que a identidade dos povos do campo está voltada para o entendimento primeiro, de que o campo é outro e exige novas políticas. Políticas estas que garantam à mulher e ao homem do campo a permanência em seu lugar de origem com condições dignas e humanas, dentre estas, é viável que sejam viabilizadas políticas públicas para a educação, mas que não sejam compensatórias. Esta seja por si uma política pública que,

parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser homem, mulher, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e se formar como humanos. Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo. (ARROYO et al, 2004, p. 14-15)

Na busca por políticas públicas, o diálogo entre o Estado e a Sociedade, intensificado através das ações por direitos, que não se deu isolado ou estanque, foi conquistado enquanto resultante da dinâmica da história de resistência dos movimentos camponeses e suas lutas, em nosso processo histórico por acesso à terra, por meio de organizações sociais como sindicatos, associações de representações dos trabalhadores rurais.

A busca pelo direito à educação e à escola, é um traço da luta dos povos do campo, “porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo”. Caldart(2004, p. 156) e traz como prioridade uma escola que seja “um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho dessa origem e deste destino não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los”. Caldart (2004, p. p.157).

O que temos ainda apesar de um grande esforço dos atores sociais envolvidos nessa luta, é uma escola marginalizada, desvalorizada e comumente chamada de escola rural, como vimos na pesquisa de campo, ou de escolas isoladas como ainda temos em alguns municípios numa tônica de reforço a relação unilateral campo-cidade, produtora de exclusão.

Ao tratarmos da Educação, precisamos ressaltar a discussão em torno da Escola do Campo. Autores como Fernandes Mançano, Molina e Caldart apontam para a necessidade de uma escola específica do campo como meio de tornar possível um projeto democrático de educação no país em que tenha respeitada a identidade própria de escola para os povos do campo,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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.

Caldart (2004, p.35)

Isto nos ajuda a perceber que não basta ter uma escola, mas esta escola precisa garantir a sua contribuição no processo de formação humana e nesse contexto, para pensarmos a educação do campo é necessário tomar como ponto de partida o próprio campo e o “vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo, com um projeto político, com um projeto social” Caldart (2004, p. 23) é o desafio que nos propomos enquanto educadoras e educadores comprometidos político e pedagogicamente com um projeto, antes de tudo, fundado numa educação humanizadora, capaz de construir o seu próprio projeto político pedagógico, não um projeto isolado, distante, mas um projeto que abrange as questões globais e locais com vias a construção de uma sociedade também mais humana.

De acordo com a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luiziania - GO “a discussão de Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo está vinculada a determinadas concepções de direitos, que por sua vez se relacionam com um projeto de sociedade, de país e de mundo”

No entanto, apesar das propostas por uma Educação do Campo, pautadas por políticas permanentes de valorização do campo e dos sujeitos que ali vivem, podemos perceber nas práticas pedagógicas que constituem a educação escolar nos espaços rurais a presença de características de uma educação bancária, pautada nas relações de exploração e dominação e apesar dos processos de lutas dos sujeitos do campo através dos movimentos sociais, é possível reconhecer no modelo social capitalista fundado na lei de mercado, que o modelo pedagógico de escolas dos espaços rurais, é ainda voltado a uma educação rural permeada por ideologias e práticas sociais da classe dominante. É uma educação que exclui as pessoas do direito à cidadania e nega-lhes a sua cultura e a sua identidade.

Portanto é indiscutível a tomada de consciência do indivíduo sobre sua condição, reconhecendo-se desumanizado num processo histórico que ainda persiste. A luta por direitos é antes de tudo, a luta por humanizar-se, por recuperar ou manter a sua identidade.

A proposta de Educação do Campo frente a esta problemática não desconsidera que o contexto da educação e da escola do campo é paradigmático, em que se privilegiam as ideologias e modelos urbanos de educação e de escola. Isso é possível

constatar nas políticas de educação nacional, até então construídas. Foram destacadas no texto-base: “O Plano Nacional de Educação (...) não há nele nenhuma preocupação em delinear políticas específicas para uma população de 33.929.020 pessoas (IBGE 1996)”.

Segundo dados do INEP/PNAD, em 2004, a população do campo residente no Brasil, “possui um contingente de 30,8 milhões de pessoas” embora tenha registro de um declínio entre os anos de 1980 com 32% e 2004 com 17% reafirmando a tendências ao paradigma da urbanização e considerando que muitos dos municípios tidos como urbano deveriam ser considerados rurais.¹⁵

Ainda assim, as pessoas do campo representam em sua maioria, grande parte dos brasileiros sem espaço digno no âmbito social, econômico e político, vivendo num sistema no qual as preocupações mais evidentes são, com a eficácia, a competitividade e o mercado globalizante e desumano, em que as políticas públicas nunca estiveram voltadas aos interesses dessa parcela da população, principalmente, no que diz respeito ao acesso a educação o que fez com que a educação do campo estivesse relacionada à luta por direitos para os sujeitos do campo em processo de exclusão social.

Nesse contexto, esta educação tem entre seus objetivos a valorização do campo, que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos extrativistas; como espaço de inclusão social, numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentável.

Diante do exposto, torna-se relevante a discussão sobre aspectos da educação do campo que nos ajudam a compreender esta temática e que se refere aos conceitos e princípios construídos pelos próprios sujeitos, em processos de lutas cotidianas, como forma de edificação de sua identidade enquanto Educação do Campo.

3.3 Educação do campo: conceitos e princípios

Os movimentos sociais ao pensarem em uma educação “Do”¹⁶ campo e não “No” ou “Para” o campo, partiram do entendimento de que a educação precisa ser tomada como processo emancipatório e democrático, considerando os sujeitos **do** campo em

¹⁵ Quanto a discussão dos critérios de ruralidade, a localização dos municípios, o quantitativo populacional e densidade demográfica ver Veiga, E. J. “Cidades Imaginárias”, 2002

¹⁶ Existe um diferencial mais do que ortográfico nesta expressão em relação a “no campo” em que a primeira significa uma educação construída a partir dos próprios sujeitos e pensada visando a melhoria de sua realidade sócio-cultural, enquanto a segunda trata das propostas educacionais prontas e acabadas que muitas vezes foram postas nas escolas, desconsiderando as reais necessidades das pessoas do campo.

suas identidades, sendo esta educação capaz de contribuir com o processo de transformação social e, para isso, observamos com acuidade o que propõe, enquanto questionamento o texto base¹⁷: “qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta”. Vimos, até então, neste mesmo texto dissertativo, a relevância para a necessidade de nos determos a questões como a exclusão e opressão sofridas pelas pessoas do campo e que se expressa através da educação enquanto meio favorável a este processo.

A negação de direito à exercer a cidadania, como qualquer outro cidadão foi negada a esses sujeitos brasileiros que sofrem tais conseqüências produzidas por um modelo de sociedade incoerente, incoerente, capitalista, desumana e antidemocrática.

Para se conceber uma educação básica do campo, é necessário considerar uma educação sobre aspectos pedagógicos, mas também políticos, passando pelos interesses sociais, culturais numa concepção universal de educação desde os sujeitos sociais concretos que vivem e constroem sua realidade de vida em determinadas condições básicas de existência em um dado tempo histórico. Sendo assim, a Educação do Campo assume sua particularidade,

que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a educação faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. (CALDART, 2004, p. 17,18)

Ressaltamos ainda neste contexto, para compreensão da concepção de Educação do Campo a contradição existente entre as classes fundamentadas na organização econômica do país a partir do paradigma da agricultura capitalista – baseada no agronegócio - e a Educação do Campo – baseada no desenvolvimento sustentável, uma vez que a idéia de paradigma associa-se a visão de um grupo e nega a do outro, produzindo assim determinado conhecimento ou teoria, “portanto, construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la” Caldart (2004, p.56). Em se tratando do paradigma que destaca a questão do campo,

¹⁷ Texto extraído do documento: Por uma educação básica do campo texto base, resultante da primeira Conferencia Nacional Por uma Educação Básica do Campo. (em Anexo)

apontamos a compreensão unidimensional do rural construída ao longo do processo histórico por uma classe dominante sobre uma classe dominada, na busca pelo controle e poder através de uma ideologia de interesses do capital econômico e tudo que foge a ele é rejeitado, como os saberes e as práticas alternativas do coletivo do campo.

Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida. É preciso deter-se nessa questão, porque o paradigma não existe em si: só o vemos em suas manifestações. Caldart (2004, p.58)

Portanto é necessário ainda para o melhor entendimento do conceito de Educação do Campo, transpor os paradigmas da educação rural enquanto marca de um processo histórico de opressão e exclusão, de preconceitos e injustiças resultando em desigualdades históricas profundas no campo em relação a cidade. A valorização dos povos do campo é o ponto de partida, pois

A visão urbanocêntrica¹⁸, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial.(...)

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. (CADERNOS SECAD 2- 2007, p.13/ Referencias Para Uma Política Nacional de Educação do Campo - cadernos de subsídios, 2004)

Tal entendimento sobre a Educação do Campo fundamenta-se no cumprimento do direito de acesso universal à educação e o respeito aos processos didáticos localmente significados, ao defender um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Neste projeto de desenvolvimento humano a escola do

¹⁸ O termo urbanocentrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo.

campo e sua intencionalidade educativa é estratégica, pois no paradigma que fortalece a educação do campo, a educação é

O meio pelo qual o ser humano estará buscando essa sua completude. A formação humana é essa busca e os aprendizados que faz em todos os momentos da vida. A formação humana deve ser todo o fundamento da educação porque através dela os sujeitos têm possibilidade de se constituir como ser social pelos seus atos, inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e de dialogar, argumentando de forma ética com os seus semelhantes. (JESUS, 2004, p.117)

Nesse sentido, o caminho viável para isso nos parece estar associado à conscientização dos sujeitos numa relação dialógica, num processo dinâmico e cotidiano de lutas dando continuidade à dinâmica de luta dos movimentos sociais em busca de um desenvolvimento do campo e até mesmo do país, para isso está claro que, “a educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país”. Fernandes (2004, p. 53)

Tal processo vem se dando na luta dos movimentos sociais pela terra e pela Reforma Agrária, criando e recriando outro espaço geográfico e social transpondo o paradigma de educação rural por Educação do Campo que tem valorizado os seus diversos sujeitos, seu território e sua cultura.

Nesse embasamento teórico, as escolas do campo precisam ser valorizadas e respeitadas enquanto representação da identidade dos povos do campo no lugar em que está situada, atendendo a determinados interesses dos sujeitos que a compõem. Assim o texto base citado anteriormente nos afirma que são tidas como escolas do campo

aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo.

De acordo com as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, destacaram-se seis itens como princípios da Educação do Campo. Citamos abaixo os pontos sínteses destes como referência ao que abordam:

I o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana.

O sujeito possui história e enquanto sujeito individual e coletivo se formam na relação de pertencimento à terra e nas várias formas de construção e reconstrução de sua realidade. “A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural”. Fernandes (2004, p. 37)

II o princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo

A escola precisa levar em conta os conhecimentos que o país, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num dialogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Os vários saberes não têm fins em si mesmo, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitude de vários segmentos neste processo de renovação Os que vivem no campo podem têm condições de pensar uma educação que traga como referencias suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação.

III o princípio pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem

A educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, método, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho.

Portanto, não são apenas saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de sínteses das aprendizagens se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

IV o Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos

A escola do campo é uma concepção que esta vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

V o Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento

A radicalização da democracia reside na exigência da co-gestão e da soberania fundada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, respeito à natureza e seus ciclos e movimentos).

A educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, economia, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional.

VI o princípio Pedagógico de autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Para implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversas entre os povos do campo. O campo é heterogêneo, muito diverso.

Uma política nacional de educação do campo exige uma nova postura dos sujeitos, de forma que participem ativamente do processo, movidos pela preocupação com o lócus na relação com um projeto nacional.

Esta compreensão nos ajuda a situar as escolas do campo quanto aos seus princípios básicos, mas sabendo que sua identidade não está relacionada apenas a questão espacial e geográfica e sim a uma questão de identidade social e cultural dos sujeitos que a constituem. Portanto propomo-nos a ressaltar a seguir a existência destes sujeitos a partir de uma compreensão contextualizada.

3.4 Os sujeitos do campo

A Educação do campo não está pautada apenas na educação e seus currículos, nos docentes e seus títulos, na escola em sua estrutura física e organizacional, nem tão somente nos aspectos estatísticos dos dados geográficos. Na subjetividade de toda esta questão estão os sujeitos com suas identidades, ou seja,

está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais...
Fernandes (2004, p. 53)

Um entendimento de sujeito ao qual nos apropriamos para clarear a concepção de sujeito do campo está relacionado à concepção de sujeito elaborada por Torraine (2005, p. 120) ele explica a idéia de sujeito da seguinte forma:

O sujeito é um chamamento a si mesmo, uma vontade de retorno a si mesmo, em sentido contrário a vida ordinária. Para mim a idéia de sujeito evoca uma luta social como a de consciência de classe ou a de nação em sociedades anteriores, mas como um conteúdo diferente, privado de toda a exteriorização, voltado totalmente para si mesmo – embora permanecendo totalmente conflituoso. É por isso que as primeiras imagens que me vieram a mente para ilustrar a idéia de sujeito foram as de resistência, de combatentes por liberdade.

A segunda diferença é a que acabo de evocar indiretamente. O sujeito nunca se identifica totalmente consigo mesmo e continua situado na ordem dos direitos e dos deveres, na ordem da moralidade e não na ordem da experiência.

O autor em sua idéia de sujeito, afirma que este se encontra fragmentado dominado pela ordem social e o poder dos meios de comunicação de massa, pelos “mundos imaginários fabricados pelas novas indústrias de comunicação”. O que faz o sujeito então querer fugir a tudo isto, se rebelar e essa rebeldia o caracteriza e o identifica na sua oposição como pertencente a um grupo social, lutando por sua cidadania ou pelo pertencimento ao seu grupo. É nessa dinâmica de lutas que os sujeitos se encontram e se identificam num desejo e necessidades comuns.

Dessa forma, precisamos focar o nosso olhar mais adiante, adentrando no projeto de uma educação do campo numa compreensão do projeto maior não apenas para um povo específico, mas para um país. Assim nos aproximamos do entendimento de que

“as identidades se formam nos processos sociais” Caldart (2004, p. 43), portanto, a escola precisa estar associada aos processos sociais vivenciados pelos sujeitos que a constituem: educandos, educadores e demais sujeitos que fazem parte do contexto da aprendizagem.

São esses sujeitos desejosos de mudanças o qual o seu projeto se identifica e se faz a partir de sua práxis educativa, porque os consideram como sujeitos concretos e historicamente situados, construtores de sua própria história, no sentido de que “Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isto tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura”. Caldart (2004, p.42) fazendo acreditar que a educação construída pelos povos do campo, implica numa prática social que exige uma prática pedagógica específica intencional e concernente a uma proposta maior de educação alicerçada a um projeto social democrático

Os sujeitos do campo são, pois, as pessoas que vivem o processo de exclusão no dia a dia de suas vidas. Trabalham, mas em sua maioria não se beneficiam do resultado de seu trabalho, movimentam a produção de um país com o seu trabalho e nem sempre tem o alimento adequado em suas mesas ou mesmo um lugar digno para morar. É diante de tantas problemáticas existentes na vida do homem do campo que conseguimos identificar a educação do campo, pois esta se identifica pelos seus sujeitos:

é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estas pessoas de diferentes idades, estas famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... Caldart(2004, p. 150)

Uma das principais características da Educação do campo é a valorização dos sujeitos que a constituem, tanto educador como educando, uma vez que o projeto que se pretende construir é pensado levando em consideração estas pessoas e suas necessidades, sua formação e, portanto, não pode trazer para dentro da escola práticas pedagógicas dissociadas de um processo amplo de formação humana. É necessário que nesse processo de valorização dos sujeitos do campo para que ele possa sentir orgulho de sua origem, porque conhece a sua realidade e é capaz de enfrentar, coletivamente, os problemas que lá existem.

3.5 A prática pedagógica como ação (des) humanizadora

Entendendo toda prática social como espaços de subjetividades coletivas que “atravessam a vida cotidiana e se projetam em maior ou menor medida na direção de tecer todo o curso da vida social, que por si mesma possui um caráter histórico como dimensão dos sistemas sociais mais amplos, sejam ele ‘sociedades’ ou civilizações em si e em seu encadeamento processual”. O empenho agora é na compreensão da prática pedagógica docente no intuito de evidenciar os fenômenos educacionais, entendendo-a como uma dimensão da prática social o que implica atribuir o sentido da escola e das ações ora praticadas no cotidiano escolar. O cotidiano aparece como aspecto fundamental a esta prática que precisa ser certada e coerente com as reais necessidades daquele contexto, para isso é preciso pensar certo esta prática e como afirma Freire (1997, p.41) é a melhor forma de pensar certo.

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 quê, pode dizer da relação com um projeto emancipatório e democrático ou não.

As práticas educativas são resultantes de uma forma de pensar, agir e reconstruir a realidade guardada no interior da nossa história enquanto sujeitos fazedores de uma prática 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 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) e supõe ainda pensar a superação da visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva. “Considerar as raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação” (ibidem p.80). É preciso considerar a dinâmica do campo que se expressa através do movimento social enquanto essencial aos processos educativos dentro e fora da escola e 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 textual, presente o próximo capítulo evidencia e analisa aspectos da prática pedagógica dos educadores e educadoras do campo, entendendo-as como Freire (2005, p. 65-66) “uma dimensão necessária da prática social, como prática produtiva, a cultural, a religiosa etc.”

4. PISANDO O CHÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO RURAL

Neste capítulo, analisaremos os dados empíricos obtidos com a pesquisa no Assentamento Nossa Senhora da Conceição, localizado no município de Porto Calvo-AL, tendo como objetivo descrever e analisar a educação do campo e as práticas educativas dos professores da escola do campo, mas considerando que estas escolas, que fazem parte da pesquisa, encontram-se em um assentamento e, no entanto, não possuem uma base fundamentada nos pressupostos da educação do campo, pois o seu surgimento não se deu a partir das intenções dos povos do campo e sim de seus opressores.

O primeiro processo da pesquisa se deu a partir dos contatos iniciais com representantes da educação do município como Secretária de Educação, coordenadora pedagógica do município, um dos representantes do assentamento e, por fim, as professoras das escolas. Neste desenrolar inicial da pesquisa, as conversas informais e as observações apresentaram-se como as melhores fontes de informações sobre a prática de professores, bem como, o contexto dessa prática. Neste processo, a identificação dos participantes das entrevistas e conversas informais se deu da seguinte forma: Ed. 01 para os educadores da Escola Nossa Senhora da Conceição, primeira a ser pesquisada, Ed.02 para os educadores da segunda escola pesquisada, a Escola Amaro Manoel do Nascimento, evitando assim maiores identificações dos participantes; há também Diretora 01 e Diretora 02 seguindo a mesma ordem das escolas pesquisadas e a contribuição de Sr. Olival assentado e que foi representante do Assentamento.

A análise documental foi uma tarefa árdua, pois as escolas não apresentavam o seu Projeto Político Pedagógico, no qual poderíamos identificar alguma intencionalidade na condução das atividades pedagógicas naquele contexto. O planejamento de ensino bem como qualquer material de plano de aulas, roteiros, propostas pedagógicas não foram identificados na maioria dos materiais citados pelo professores.

O que pôde ser encontrado foi o planejamento feito pelos coordenadores gerais da Educação do município e distribuídos para todos os professores. Isto se apresenta como um entrave para a realização de uma prática pedagógica dos educadores, já que estes se encontram distantes de uma reflexão crítica sobre suas ações. “É nesse sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida” Freire (2005, p. 59). Outro ponto nesta reflexão é a questão da

competência, o professor não pode construir um fazer pedagógico distante de sua competência técnica, tão necessária quanto à competência político-pedagógica.

4.1 O campo do Assentamento Nossa Senhora da Conceição

Inicialmente evidenciamos, de maneira geral, que as escolas situadas no município de Porto Calvo, uma cidade com uma população em torno de 23.897 pessoas sendo 8.955 correspondentes à área rural representando um total de 37,47% segundo dados de pesquisa do MEC/INEP 2002. Mas ao que se refere aos últimos dados temos apenas a população total de 25.129 pessoas, referente ao ano de 2007.

Possui uma área territorial de 260 km de extensão na região da Zona da Mata Norte de Alagoas área que se aproxima do litoral, onde a maioria da população vive do comércio, de pequenas agriculturas como a macaxeira, inhame, banana e muitas outras variedades, mas predomina o plantio da cana de açúcar, a produção do álcool através da Usina Santa Maria e o cultivo de coco e banana principalmente a comprida, há ainda a venda de produtos do mar já que moradores de municípios como Maragogi, Japaratinga e Porto de Pedras que fazem parte do litoral fazendo limites com Porto Calvo se deslocam até lá para vender seus produtos. Na feira que acontece nas sextas-feiras e sábados se encontra de tudo; é quando cidade muda sua cara e se enche de bancas com uma grande variedade de produtos também na área de calçados e confecções vindos até de Caruaru-PE, pois entrando pelas estradas de barro da cidade vizinha a 18 km (Jacuípe) chega-se a esta outra cidade.

O município não oferece grandes atrações turísticas, vive à sombra de um herói polêmico e duvidoso: Calabar, o qual divide a população na afirmação que este foi um herói outro que foi um traidor, e essa polêmica discussão serve mais para ofuscar nomes como Guedes de Miranda, ou até mesmo o seu patrimônio histórico que antes tinha como referencial as suas calçadas e até mesmo as características originais da Igreja Matriz da cidade, e hoje lamentavelmente, após tantas reformas foram apagadas pela ação dos homens na intenção de aderir ao progresso e a modernidade. Hoje aparenta apenas um silêncio em seus aspectos históricos, apagando a sua própria história.

No entanto, a cidade é mais reconhecida como um uma referência na parte comercial, pois naquela região é o município que possui duas agências bancárias, casa lotérica, posto do INSS, Comarca, Fórum, delegacia, um comércio com grande abrangência, um dos maiores hospitais, consultórios clínicos particulares atendendo

nesses vários aspectos à maioria da população entre Maragogi (município na divisa com Pernambuco) até Matriz do Camaragibe e ainda possui a maior e mais diversificada feira nesta área, fábrica de tijolos, hotéis também fazem parte de Porto Calvo. Temos, assim, uma visão da dimensão do município o que nos dá uma idéia mais ampla das problemáticas existentes.

A religião neste município se divide, predominantemente, entre os evangélicos representados pelas várias desinências e os católicos que convivem de forma um tanto harmoniosa onde estes participam de forma significativa das decisões nos conselhos, na política no comércio etc.

Quanto à questão geográfica, o município é cortado pelos três rios mais conhecidos e citados o Comandatuba, Manguaba, Tapamundé; sua planície é composta por morros, altas ladeiras, no entanto a área rural desta cidade é mais plana sem ladeira e com uma parte vegetativa bastante relativa de mata atlântica, pois a mata atlântica, antes predominante na região hoje resta apenas alguns poucos sinais de mata devastada agredida e algumas fontes de águas minerais já comprometidas pela ação do desmatamento e queimadas. Essa problemática foi apontada por um dos representantes do assentamento ao afirmar que:

Hoje na questão ambiental, que é uma coisa debatida com todo mundo, a gente tem se preocupado muito com essa questão ambiental que pelo menos em área de assentamento era pra ter uma disciplina voltada pra essa preocupação mundial e por incrível que pareça é o que menos se fala nas escolas que tenho acompanhado tanto na Maciape quanto na Conceição que a Maciape é a que tem o campo maior, a questão ambiental praticamente é esquecida.

A problemática da realidade de vida das pessoas corresponde a um contexto mais amplo do que o simples espaço onde a própria comunidade está situada. Nela se refletem as relações de poder predominado ainda por antigas famílias tradicionais que, em alguns casos, para se manter no poder, utilizam-se da política local, bem como os usineiros, grandes comerciantes e políticos vindos dessas mesmas classes ou de famílias tradicionais do Estado, articuladas a uma força de dominação que cerceia a sociedade como um todo e vem se expressando também no cerne da instituição escolar, oferecendo-nos uma educação baseada na mesma estrutura escolar da escola tradicional, desde a sua organização, estrutura física e postura autoritária dos professores.

Apesar das características do lugar, demonstrar um município em crescimento comercial e populacional verificou-se um alto grau de pobreza na área rural,

evidenciando o distanciamento entre as duas realidades e fortalecendo o paradigma entre o campo e a cidade. Tendo o campo como lugar de atraso e próximo ao descaso, como foi possível observar na área do assentamento Nossa Senhora da Conceição, local onde estão situadas as escolas pesquisadas. Nele as mais de duzentas famílias sobrevivem de pequenas plantações como o cultivo de frutas, raízes, o corte da cana, uma vez que se encontra situada no local uma das poucas usinas que resistiram ao progresso e continuam em atividade, é a Usina Santa Maria que em época de safra, possibilita uma boa empregabilidade na área, embora temporária. Há ainda a ajuda do Projeto do Governo Federal “bolsa família”, segundo conversa com uma das diretoras contribui com a sobrevivência das famílias naquela região.

4.1.1 O assentamento

O assentamento Nossa Senhora da Conceição surgiu a partir de 1993, “antes era uma fazenda, destilaria Maciápe. Já a escola que existe na Várzea Grande foi fundada pelo antigo proprietário e desde essa fundação passou a ser assentamento; houve uma luta tremenda pela terra e há quinze anos passou a ser assentamento sobre domínio do INCRA”. (Representante do Assentamento). Foi resultado da luta de movimentos sociais MST, INCRA e Visão Mundial; é composto por três comunidades: Maciápe, Várzea Grande e Unha de Gato dessas três, apenas as duas primeiras possuem escolas que atendem também a comunidade de Jundiá que não faz parte do assentamento nem do município de Porto Calvo e fica depois de Unha de Gato a 33Km de Porto Calvo.

Quanto ao Assentamento, Sr. Olivar Tenório, assentado desde 1994, afirma ainda que “são três comunidades realmente diferentes, como a localização, e o próprio comportamento da comunidade são diferentes, são todas do mesmo assentamento, mas não sei por que têm visões diferentes, são três comunidades com diferenças entre elas mesmas, cada uma que ache a sua melhor”. Refere-se a falta de integração entre as comunidades do assentamento, o que dificulta a conquista de benefícios comuns.

O assentamento possui um Posto de Saúde conjugado com a escola (ver foto 01) o que segundo a diretora: “é bom porque já dá atendimento aos alunos” referindo-se a facilidade de encaminhar as crianças ao Posto quando na presença de problemas de saúde. O posto de saúde passou por uma reforma feita pela prefeitura do município em 2007 e hoje conta com uma boa assistência médica à comunidade e melhorias consideráveis nas instalações físicas. Por não ter divisão entre a escola e o posto de

saúde, podemos vê-lo de dentro da escola, como nos mostra a foto 01 um pequeno prédio à direita com uma caixa d'água no teto.

O posto de saúde e a escola são as únicas instituições públicas para atendimento daquela comunidade, que ao necessitar de outros atendimentos mais específicos, deslocam-se para o hospital do centro de Porto Calvo. A Usina Santa Maria, uma das mais próximas da comunidade é responsável pela produção de açúcar e álcool no município, além de abrir possibilidades de trabalho para comunidade.



Foto 01 - Posto de saúde conjugado com a escola (vista interna da escola)

Assim, entrar em contato com os sujeitos dessa dinâmica social tornou possível um melhor encaminhamento no processo de coleta de dados e que foi redesenhando a pesquisa de campo; como por exemplo, o Sr. Olival que nos forneceu dados sobre a região da Massiápe em Porto Calvo e, segundo ele, esta região foi conquistada a partir da luta de movimentos sociais como o movimento Vida Nova podendo agora a ocupação de suas terras por parceiros¹⁹. O sentido de estruturar e legalizar as terras, hoje, divididas em parcelas tinha como intenção atender as pessoas que antes apenas trabalhavam nela e hoje trabalham e tem o direito a terra plantando e mantendo o sustento de sua própria família.

A garantia à terra dá às famílias não só o atendimento a uma melhor assistência familiar, mas garante também a efetivação de ações resultantes dos movimentos sociais os quais continuam assistindo a comunidade daquele local, embora fracamente. É possível notar ainda, que, naquela comunidade ainda a presença de espaços que não

¹⁹ São chamados de parceiros, os trabalhadores de terra que passam a ocupar legalmente uma parcela de terras a usarem para produzir. Atualmente o termo mais comum é assentados.

estão com o processo de terras definido e, logo a frente da escola, nota-se a presença de um acampamento, aguardando resultados. Apesar da situação regular de terras no assentamento, ainda há acampamentos no local, aguardando uma decisão da justiça quanto a uma determinada parte de terra há mais de dois anos e contam que não sabem como está a situação, mas continuam vindo e montando acampamento.



Foto 02- mulheres aguardam decisões sobre a posse da terra há mais de dois anos



Foto 03- Acampamento próximo à escola

As questões sobre a terra não fazem parte do contexto educacional em que os alunos estão inseridos. Em dois dias de observação, apresentou-se como preocupação de uma das educadoras, a ausência dos alunos às aulas, levados pelos pais para fazer parte das atividades dos Sem Terra, na capital, pois a educadora alegou não saber do que se tratava e que as crianças iriam para dormir nas ruas, acompanhando os pais nos movimentos.

A comunidade precisa ter clareza sobre quais são as atividades dos Sem Terra, começar a trabalhar a sua identidade e nesse sentido, as ações dos movimentos sociais precisam estar atendendo à demanda do espaço de luta não apenas físico (geográfico), mas enquanto espaço social, cultural e político. Falta um trabalho de conscientização das bases e da comunidade, no sentido de construir momentos de escuta do coletivo e proporcionar discussões sobre as questões relevantes referentes ao Assentamento e seus assentados.

4.2 Escolas do Campo: Caracterização geral

Em visitas às escolas que atendem a esta comunidade, centralizou-se as observações na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição e a Escola Amaro Manoel do Nascimento, a escolha se deve ao motivo de ambas atenderem a comunidade de Massiape, Várzea Grande e Unha de Gato a primeira atende aos alunos desde a educação infantil, mas com maior número de alunos na segunda fase de ensino fundamental (5ª- a 8ª- série), hoje, com a nova denominação refere-se ao Ensino fundamental de nove anos (do 1º- ao 9º- anos), e a segunda escola atende aos alunos da comunidade na fase inicial, principalmente, moradores de Várzea Grande comunidade distante da primeira escola citada.

A caracterização geral das escolas, feita através de observações e dados coletados em visitas e conversas com os sujeitos que atuam nas escolas, revelaram traços de uma escola com estrutura física precária, necessitando de reparos e manutenção, com pinturas antigas, portas danificadas, banheiros sem reparos, goteiras em meio à sala de aula.

4.2.1 A Escola Nossa Senhora da Conceição

Diferente da maioria, esta oferece uma ampla estrutura, salas amplas, arejadas, a disposição das salas é boa no centro da escola um espaço físico para área de lazer, mas que não é utilizado ou mesmo preparado para tal finalidade, pois o pátio é apenas um terreno vazio sem árvores ou qualquer outra utilidade, descoberto e debaixo de sol e chuva, aquecendo ainda mais o ambiente escolar. Nesse espaço encontramos uma pequena cobertura de palha utilizada nas festas juninas e demais atividades, possível de observar na Foto 05 página 73.

O entorno da escola chamava a atenção, pois ela encontra-se situada às margens da comunidade, próximo a um imenso canavial e próxima a Usina Santa Maria. Nessa comunidade, é notável a ausência de vegetação, com exceção, da vegetação rasteira, onde apenas em um dos lados da escola é que se via comunicação com a comunidade local, a partir de um posto de saúde e várias casas. No lado oposto o descampado e a grande área sem vegetação perdia-se de vista.

Isso é comum na zona da mata, devido a forma como foi utilizada a terra com a plantação de cana, levando-nos a refletir a relação do homem com a natureza comprometida pela exploração da terra refletindo o paradigma do rural em que a prioridade pela produção para atendimento da política de mercado se sobrepõe ao respeito à natureza, degradando-a e devastando. Esta foi uma das conseqüências do processo de produção da cana de açúcar.

A escola não possui biblioteca, sala de vídeo ou outros espaços para atividades extra-classe. E encontramos uma sala de informática fechada há meses e sem uso, pois faltam ligar as máquinas e pessoal qualificado para as aulas, as atividades pedagógicas resumem-se aos espaços em sala de aula, baseados no quadro de giz, no uso do livro didático e na aula expositiva, bem como atividades no campinho na frente da escola nas aulas de Educação Física. A ausência de espaços adequados para atividades extraclasses contribui para uma dinâmica escolar que não favorece o enriquecimento de atividades curriculares no âmbito escolar. Outros espaços não são aproveitados como, a horta cuidada pelo porteiro da escola que às vezes, serve para enriquecer a merenda, não é aproveitada para enriquecer também o currículo.



Figura 01- Planta baixa da Escola Nossa Senhora da Conceição

Quando nos referimos às demais escolas da área rural, não podemos compará-las a esta, em relação à estrutura física, com um bom atendimento e cuidados daria uma escola excelente. E apesar de não constar, no esboço da planta baixa, (ver figura 01) em 2008 têm-se presente uma sala de informática, embora nesta encontrem-se apenas alguns computadores guardados e sem uso, à espera de um técnico para instalação dos mesmos há vários meses. Certamente as crianças não terão acesso aos mesmos em 2008, talvez em 2009.

4.2.2-Escola Amaro Manoel do Nascimento

A Escola Amaro Manoel do Nascimento possui a mesma estrutura que algumas outras escolas no município, que seguem um projeto arquitetônico reproduzido em vários locais. Ela consta apenas de três salas de aulas (Ver figura 02) sendo que apenas duas salas estão funcionando à tarde uma com primeira série e outra multisseriada com terceira, quarta série e um aluno de alfa. Pela manhã apenas uma com turma de Educação Infantil. Os alunos aproveitam melhor os espaços da escola. No intervalo do recreio as crianças praticavam atividades recreativas livres estimuladas pelas professoras como jogos (dominó, damas), brincadeiras com elásticos, pular corda e outros para que as crianças pudessem brincar.

Algumas salas encontram-se deterioradas com goteiras. Não passou despercebida uma poça de água no fundo da sala que acumulava bastante água, provocada pelas chuvas anteriores e, como não tinha ninguém para consertar o telhado, a água estava acumulando cada vez que chovia. A sala era ventilada, mas quente devido o sol lá fora que castigava o chão descoberto pela falta de arborização, e, ao longo do desacampado encontrava-se em todo o entorno distante da escola plantação de cana de açúcar e, à esquerda da escola, mais adiante corria o rio Munguaba que cruza a maioria dos municípios daquela região com sua vasta extensão, embora com pouca profundidade de água. “antes, esse rio dava muito peixe e camarão, hoje é mais difícil” (Ed. 02)

Nesta escola, não havia biblioteca e ou qualquer espaço extra-classe apenas as três salas, diretoria, banheiro e cozinha e um pequeno terraço que quando chovia, não evitava a entrada de água. Mas as professoras mantinham um cantinho da leitura em sala, eram duas estantes com alguns livros de literatura infantil que eram utilizados periodicamente pela turma e observamos que havia um processo de empréstimo

organizado com prazo de entrega, isso ajuda a valorizar e tornar sério o processo, incentivando a responsabilidade nos alunos.

A escola precisa, além de ser uma instituição escolar, também ser um ambiente alegre em que se tem como objetivo a humanização e formação política pedagógica dos sujeitos que dela fazem parte, pois precisamos de uma escola que seja “competente, democrática, séria e alegre” (FREIRE, 2001, p.35) capaz de ajudar a pensar e enfrentar a problemática da vida cotidiana. E, dessa forma, estaríamos enfrentando o problema da exclusão das classes populares do direito a uma educação de qualidade.

A escola ainda é insatisfatoriamente desfavorável à realidade de vida daqueles que precisam dela, precisamos, então, descruzar os braços e nos lançarmos ao desafio de mudá-la construindo uma melhor, pois “como ensinar e aprender com alegria numa escola cheia de poças d’água, com a fiação ameaçadoramente desnuda, com a fossa entupida, inventando enjôo e náusea?” (...) “Precisamos reinventar a escola, uma escola competente, democrática, séria e alegre.” Freire (2001, p. 33 e 35)

Outro aspecto observado foi o entorno da escola, este oferecia um espaço agradável e como a escola era situada em local afastado, não havia problemas que impedissem a saída dos alunos para aproveitar a sombra de uma ou duas árvores próximas, e brincadeiras dentro e fora da escola. Próximo não havia mais que dez casas, pois as residências dos alunos, em sua maioria, ficavam bem distantes, mas que dava para vir à escola a pé.



FIGURA 2

Figura 02- esboço da planta baixa da Escola Amaro Manoel do Nascimento

Como observado, as atividades desportivas, recreativas ou outras que envolvam o corpo, não são incentivadas nas escolas, demonstrando a falta de políticas públicas municipais de educação a esta área do currículo. A educação física ainda é uma atividade em segundo plano nas escolas. No município, em 2008, foi encontrado apenas três professores de Educação Física e todos são contratados. Certamente não há atendimento à esta área em todas as escolas só as que possuem maior número de alunos.

Na escola Nossa Senhora da Conceição, há um professor dessa área atendendo as várias turmas, com atividades esportivas como vôlei e futebol e as atividades são realizadas no espaço vazio em frente à escola. Ver Foto 04.



Foto 04- Alunos em Educação Física

4.2.3 Condições das escolas

Pode-se afirmar que os prédios das escolas têm boas estruturas físicas, é admirável a estrutura da Escola Nossa Senhora da Conceição em Maciápe, pois oferece salas amplas e arejadas e um bom espaço físico, no entanto parece-nos abandonado por cuidados com a manutenção e melhorias. Lá detectamos problemas de várias ordens como esgoto a céu aberto cortando o pátio da escola, cachorros e galinhas circulam alimentando-se no esgoto, a presença de portas quebradas, hoje, é comum, além da ausência de um muro na escola, o que a expõe a entrada livre de pessoas e animais em qualquer momento. Segundo a Diretora 01 “Nós nunca tivemos problemas com a comunidade, mas outro dia cheguei e tinham umas salas com as portas quebradas, se tivesse já esse muro evitava acontecer isso.”



Foto 05- Pátio da escola – esgoto exposto no interior da escola.

“Maciape tem um complexo de 1º- e 2º- graus que não tem uma quadra, nada que incentive a prática de esporte quer dizer na comunidade muita gente, mas que não há preocupação em desenvolver a criança no esporte, a área de recreação nem cimentada é, é a céu aberto, se a gente for olhar a questão da educação voltada pro assentamento, a gente ainda tem uma qualidade porque as entidades ainda olham e denunciam, mas as escolas rurais de Porto Calvo tem lugares que as crianças têm que arregañar as pernas da calça pra poder chegar nas escolas por conta que as estradas, o pessoal não cuida, não dá acesso à essa criança chegar”. Afirma um dos representantes do assentamento.

O contexto educacional observado nestas escolas não foge ao contexto da maioria das escolas, espaços de abandono, marcados pela falta de manutenção e recursos básicos necessários para que pessoas possam desenvolver-se. Não nos parecem lugares feitos para convivência de pessoas em processos de desenvolvimento, aproximam-se de lugares deixados ao abandono, ao observar as necessidades e exigências não supridas, como ausência de tratamento de água e rede de esgoto que corta a escola pela área de lazer, (ver Foto 05) mais arborização, construção de espaço que tenha a aparência de lugar mais humanizado, que poderia apresentar trabalhos de artes plásticas feitos pelos próprios alunos. No entanto, esses não se vêem nos espaços da escola. Então como se faz um trabalho de construção de identidades dos sujeitos se nesta escola sua história não é contada, não existe marcas de sua passagem nem tão pouco sinais de sua existência?

Como nos afirmou Freire: “A escola é lugar de Gente”. E que gente é esta e onde está? Se o Estado deixa um vazio de ações em favor da construção de condições propicias a educação do campo, os próprios educadores que fazem a escola se esvaziam também no seu comprometimento com um projeto maior de educação, com ações

realmente significativas e construtoras de aprendizagens, capazes de contribuir com a formação humana.

Esta situação faz lembrar quando Freire (2001, p. 33) escreve sobre, o respeito às crianças e a todos e todas as pessoas que fazem a escola, em sua experiência enquanto secretário de educação a respeito das condições das escolas. Ele escreve:

Como, porém, revelar respeito às crianças, aos educadores e às educadoras, à direção da escola, às merendeiras, aos zeladores, aos pais, às mães, à comunidade local, se as escolas vão se deteriorando dia a dia, ameaçando a saúde, a paz de todos (...) como ensinar e aprender com alegria numa escola cheia de poças d'água, com a fiação ameaçadoramente desnuda, com a fossa entupida, inventando enjôo e náusea?

A afirmação que é feita agora, diante do exposto, revela, em primeiro caso, a necessidade de um olhar mais específico sobre as escolas, considerando não só os espaços de aula, mas a escola em seus vários aspectos. Não basta garantir um espaço físico e chamá-lo de escola é preciso garantir um lugar agradável, humanizado, capaz de promover a aprendizagem das pessoas.

Levantamos ainda, como problemática a ser enfrentada pelos governantes, a necessidade de um planejamento de gestão capaz de pensar a escola enquanto espaço, também, de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, de crescimento no desenvolvimento do município. E ainda, as pessoas que fazem a escola precisam redirecionar suas práticas no sentido de melhorar as condições em que se encontram as escolas, conhecer seus direitos e passar a exigí-los, pois a escola precisa deixar de ser vista como um espaço de “depósito de pessoas”, que se iludem ao ensinar e ao aprender, pois não se pode mudar a própria realidade de vida se não sabemos a nossa história, a história por traz das histórias.

Não sabemos as intencionalidades das várias ações. Não podemos ver a escola como uma obrigação que se cumpre apenas para garantir o salário ao final do mês. Um lugar onde se amarrar alguns votos prevendo as próximas eleições, ou um lugar para deixar as crianças parte do dia. É preciso ver a escola como espaço educativo onde se discutem as problemáticas da realidade em que vivemos sejam elas sócio - econômicas ou políticas.

Apesar dos vários investimentos, a escola ainda apresenta, segundo a conversa informal com a direção e alguns professores, um quadro problemático como: a

dificuldade de ensino-aprendizagem, fracasso escolar, formação docente ineficiente, falta de recursos e políticas públicas eficazes voltadas para a promoção dos direitos do cidadão e de uma educação capaz de promover não apenas o desenvolvimento humano, mas a sua natureza enquanto humano. E no dizer de Arroyo (2001, p.272)

A finalidade da educação não é só humanização. A finalidade da educação diante dos oprimidos é a recuperação da humanidade roubada. (...) educar é colaborar na construção de sujeitos sociais, culturais, políticos. É estar atentos a essa construção, aos sujeitos coletivos educativos.

A construção de um espaço mais humano é uma demanda crucial nas escolas rurais do município de Porto Calvo – AL, onde identificamos a partir do quadro descrito acima, dificuldades relacionadas à escola e a prática docente, especificando-se propriamente nas escolas de salas multisseriadas, e diante da persistência na construção de uma educação do campo, a escola que temos não é a que queremos, pois esta se encontra desenhada no modelo estrutural e organizacional, característicos de uma escola rural num tempo e espaço diferente ao contexto educacional e social atual em que está inserida. Pois essa realidade escolar e educacional corresponde às expectativas de uma classe dominante, situada numa sociedade de relações desiguais e excludentes, entendemos a partir de Arroyo (2001, p. 273)

A palavra exclusão substituiu a palavra cidadania. Substituiu porque, na década de 80, aquele momento cívico de participação nos colocava com centralidade a conscientização para a participação, para a revolução. Hoje algo mais tímido, eu diria anterior, mais primário, quase mais rude, retoma a centralidade: um mínimo de humanidade.

Neste sentido a escola, naquele contexto, seus sujeitos e os saberes que estes sujeitos constroem em suas práticas de vida cotidianas, apontam para uma prática pedagógica em que pouco ou nada contribui para uma educação como possibilidade de se contrapor à ideologia da classe dominante surgida com o processo histórico que se desenvolveu no Brasil. Nem ao menos conseguem construir alternativas de superação das dificuldades da vida. A educação escolar que se pretende autêntica precisa pensar sobre a vida das pessoas que nela compartilham experiências, interagem e buscam melhorar de vida.

4.2.4 Os sujeitos da escola do campo

A Escola Nossa Senhora da Conceição possui um total de 899 alunos em 2008 e em 2007 possuía um total em torno de 838 alunos nos três turnos atendendo da educação infantil com duas turmas, ao ensino fundamental I e II, a 1ª- série com cinco turmas, 2ª- série com três turmas, a 3ª- série com duas, 4ª- série com três, já no ensino Fundamental II possui duas 5ª- séries, duas 6ª-séries e a 7ª- e 8ª- séries com sete e oito turmas respectivamente. E ainda turmas de EJA do Projeto Agente Jovem.

O corpo docente é formado por 15 professores de 5ª a 8ª- séries e 8 de ensino fundamental de 1ª- a 4ª- série, cinco professores de EJA, incluindo um para o Projeto Agente Jovem. Possui ainda uma Diretora e uma adjunta, uma coordenadora, três agentes administrativos, seis pessoas para o serviço geral, duas merendeiras e três vigias. Para o atendimento específico da EJA temos desse quadro geral, cinco professores, um diretor de disciplina e um serviço geral.

Quanto à comunidade escolar e de onde vêm os professores. As crianças e os jovens que estudam nesta escola são em sua maioria, filhos de assentados e trabalham na agricultura, normalmente no corte da cana e em pequenas lavouras de macaxeira, verduras que às vezes são vendidas na feira de Porto Calvo. Eles vêm da usina, dos sítios, das fazendas e chegam aqui pelo ônibus que a prefeitura oferece, pois a distância tem sido um agravante no contexto escolar, e, além disso, ainda contam com as dificuldades no trajeto por causa das estradas de barro e as condições que estas ficam quando chove, dificultando mais ainda o acesso.

O corpo docente possui apenas um professor que é parceleiro e outra professora que vive na comunidade, os outros 21 professores vêm do município de Porto Calvo. Eles vêm de lá ensinam aqui e voltam para sua cidade, inclusive a diretora. Os professores também sofrem com a distância e a dificuldade com transporte.

A comunidade da escola, Amaro Manoel do Nascimento não chegava a 80 alunos e apenas três professoras, uma diretora, um vigia e uma pessoa para serviços gerais e limpeza. Dessas, apenas uma professora e a moça responsável pelos serviços gerais moravam nas proximidades da escola, as demais, inclusive, a diretora vem da cidade de Porto Calvo. A comunidade de alunos também pertencia às proximidades da escola e são filhos de assentados alguns com irmão na primeira escola citada. Esta é uma escola de pequeno porte, mas as pessoas que trabalham nesta escola demonstraram dedicação e interesse com os alunos.

Todas as famílias que moram naquela área, segundo (Ed. 02), são assentados e desenvolvem outra atividade de agricultura de sobrevivência e também para revenda na feira livre de Porto Calvo.

No caso do deslocamento verificou-se que a diretora e uma das professoras pegam o transporte alternativo e descem nas proximidades terminando o percurso a pé. Ao final da aula enfrentam um caminho de estrada de barro no meio do descampado e não podem se atrasar para não perder o ônibus dos estudantes que os levam até Porto Calvo ou mesmo possíveis caronas. Ao acompanhar estas professoras em seu percurso, veio a preocupação em relação a segurança, principalmente em dias de chuva. Alguns dos professores pegam até dois transportes para chegar à escola.

A gente pega o um carro de lotação, carro pequeno, ele deixa a gente aqui e aí nós esperamos o ônibus que trás os alunos das fazendas e ele deixa a gente pertinho da escola, mas pra voltar é diferente. Saímos à pé nesse caminho que é só mato e cana até chegar na estrada, os alunos vão com a gente e vão ficando pelo caminho em suas casas. Lá na estrada, às vezes aparece uma carona de conhecido, se não vamos à pé até a pista e pegamos o ônibus dos estudantes da noite até Porto Calvo. É assim todo dia. (Ed. 02)

Em outras escolas do município, encontramos as mesmas condições estruturais e físicas das escolas, os problemas de locomoção são bem parecidos, como as dificuldades e dilemas quanto à professores que moram distantes da escola e a situação das famílias e dos alunos, refletindo uma realidade comum as escolas do campo.

Já o acesso e transporte às demais escolas não é tão difícil, pois as crianças moram nas proximidades, alguns têm a vantagem de utilizar os transportes alternativos, facilitando o acesso dos professores já os alunos vêm a pé, pois moram na região.

Há ainda os que utilizam moto-táxi já acordados para pagar por mês com a ajuda de custo dada pelo município, mas que em muitos casos não cobrem o custo, porque eles pagam de acordo com a distância e às vezes sai mais caro para alguns que trabalham em escolas mais distantes.

O ano passado eu utilizava o moto-taxi, mas saía mais do que o que a gente recebia da prefeitura dava e com o alternativo dá pra pagar, mas às vezes atrapalha o horário de chegar em casa e na escola. Só que quando uma atrasa a outra toma conta da turma até a gente chegar. (Ed. 02)

Como vimos até então, nas escolas, esta possui professores, em sua maioria pertencendo à área urbana, Porto Calvo, enfrentam as dificuldades da distância e das irregularidades quanto ao transporte alternativo.

Muitos são os fatores que promovem esta situação. Um deles está associado, também, a perseguição política, pois sabemos que aos professores que não apoiaram a política da situação restam-lhes a transferência para as escolas mais distantes da cidade onde moram, fortalecendo o estigma em que tudo relativo a área rural é ruim e assim torna-se um castigo para estes. Isto confirma a presença de atitudes repressora, opressora, discriminatória e punitiva através do uso da máquina pública em relação ao professor e ao campo. Este pode ser um dado a ser pesquisado especificamente e analisado em estudos posteriores, mas essa situação torna-se comum quando observada na maioria dos municípios de cidades pequenas. O uso indevido do poder público para coagir e punir a autonomia e o exercício da democracia pelos cidadãos e cidadãs, trabalhadores e trabalhadoras.

4.3 Problemáticas comuns nas escolas

Ao observarmos os problemas existentes na maioria das escolas, percebemos que são muito comuns e fazem parte de uma cultura escolar, pautada na negação da valorização da escola enquanto espaço, também, de formação humana. Neste contexto, evidenciam-se claramente, a acomodação, a consciência ingênua, o autoritarismo, refletido na prática educativa dos professores da maioria das escolas. Alguns pontos mereceram destaque neste estudo por serem pontos relevantes e mais citados durante a pesquisa como a questão de transporte, relação família-escola e a ausência das crianças às aulas. No entanto estes não são os únicos aspectos merecedores de nossa atenção, por isso o enfatizaremos em outros momentos do estudo.

4.3.1 Condições de acesso e transporte

Assim como a maioria das escolas do campo, o local de moradia dos alunos fica muito afastado das escolas, principalmente, porque as moradias são localizadas em sítios, fazendas e usinas como é o caso das crianças do assentamento. O transporte escolar oferecido não atende a demanda de necessidades da escola e das crianças, que

têm o seu tempo de aula comprometido por problemas como chuvas, estradas difíceis e danos ou reparos com o transporte.

Uma das problemáticas citadas ainda pelo (Ed. 02), diz respeito a distância percorrida pelas crianças para chegar até a escola, que apesar do transporte fornecido pela prefeitura, ainda torna-se distante, principalmente para as crianças menores “que são colocadas num transporte, com cinco e seis anos, são colocadas em um ônibus e transportadas para Maciápe e isso faz com que muitos pais e muitas mães não coloquem seus filhos para estudar, por conta do risco da criança no transporte”.

Existe o transporte de crianças de suas moradias até as escolas no próprio assentamento e o transporte de jovens que estão no Ensino Médio ou Curso Médio Normal para a área urbana de Porto Calvo, onde são atendidos por duas escolas Estaduais a primeira Nossa Senhora da Apresentação e a segunda Professor Guedes de Miranda. As únicas no município no atendimento a esta modalidade de ensino.

Os alunos da área que se deslocam para estudar na zona urbana passam também, pelo processo de preconceito que em alguns casos os fazem desistir. Os dados do Censo escolar 2002 revelam que 67% dos alunos de área rural são transportados para a área urbana para concluir os estudos.

Essa prática tem gerado um debate intenso, pois enquanto os movimentos sociais e uma série de políticas governamentais buscam fixar o trabalhador rural no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar, o transporte escolar atua em sentido inverso, levando o filho desse trabalhador para os núcleos urbanos. Brasília (2004, p. 30)

Essas condições sugerem a necessidade de que a escola possa atender a toda formação da Educação Básica na própria localidade do aluno, fazendo-nos pensar também sobre quais os motivos a escola que atende as camadas mais populares, inclusive as do campo, localizam-se distante dessas pessoas, o que poderíamos perguntar também por que não se constrói escolas mais próximas destas comunidades? Outro fator preocupante é o desgaste físico dos jovens no transporte e o longo percurso até a escola, depois de um dia de trabalho muitas vezes sob o sol nos campos de cultivo das roças ou corte de cana. Nas áreas do campo as crianças são acostumadas a trabalhar desde muito cedo e as vezes antes do horário da aula ou depois quando estão em casa, precisam ajudar os pais no trabalho do campo, eliminando assim qualquer possibilidade de incentivo a realização dos deveres de casa mandado pela escola.



Foto 06- Escola, comunidade e ônibus escolar

A coordenadora Cristina, que está um pouco mais de quatro meses na escola, afirma quanto ao atendimento dos alunos que “existem quatro ônibus que atendem aos estudantes daquela escola, (ver ônibus à esquerda na Foto 06) levando e trazendo os alunos todos os dias”. Os alunos de ensino médio e normal fazem o percurso até à cidade durante à noite saindo de casa em torno das 18h e só retornam por volta das 23h tornando-se exaustiva a rotina desses estudantes. O processo ainda se torna mais complicado durante os períodos de chuvas, prejudicando o funcionamento regular de aulas e ainda causando problemas como: alunos que moram mais longe chegam atrasados, quando chegam, perdem atividades pedagógicas (trabalhos, avaliações), e o que é feito pelos professores são tentativas de repor aulas e atividades que, de forma geral, acaba criando um processo voltado para o cumprimento da carga horária e o computo das notas dos alunos, e claro, estão sempre preocupados em não reprovar os alunos, pois os mesmos não são culpados pelas adversidades que acontecem no cotidiano da escola.

No entanto, diante desse quadro, pode-se levantar a questão sobre como tem sido a aprendizagem dos alunos e qual o sentido da escola diante de tantos problemas, que parecem sem solução ou mesmo sem atenção. Ou ainda o que aprendem os alunos das escolas do campo, principalmente neste contexto de tantas adversidades? Os problemas que nos parece externos à escola, são os principais causadores de dificuldades no andamento das atividades pedagógicas. Estes poderiam ser minimizados a partir da tomada de providencias dos governos municipais com ações administrativas que causariam um grande impacto positivo no contexto da escola.

Problemas como os relacionados a transporte, poderiam ser minimizados e ter bons resultados com ações voltadas para melhorar as estradas daquela região, o que

facilitaria o acesso dos alunos aos transportes, evitando que eles tivessem que sair muito cedo para a aula e retornar muito tarde. Outra problemática percebida durante as visitas de observação foi que, apesar de a prefeitura disponibilizar quatro ônibus a serviço dos alunos, muitos deles chegavam a pé e antes do horário.

De acordo com os alunos isto ocorre porque o ônibus vem cheios por pessoas da comunidade e não param nos lugares onde as crianças estão esperando, conforme conversa de um aluno com a diretora 01. “O ônibus já vem cheio e não pára, aí eu vim logo porque eu tenho trabalho de português, se não eu perco.” (aluno do 7º- ano). Este também é um problema sério, pois o transporte serve mais às pessoas que vão até Porto Calvo enquanto boa parte dos alunos vem a pé e o motorista fica impedido de parar o carro, pois o mesmo já está cheio.

É preciso haver urgente a intervenção das autoridades para solucionar essa questão, levando em conta, a utilidade dos carros para os alunos como também a necessidade da comunidade se deslocar para a cidade. É uma questão que passa a exigir da gestão municipal uma solução urgente.

4.3.2 Relação família-escola

Este aspecto é percebido como um ponto nevrágico na escola, denominado por alguns como a causa principal do fracasso escolar. Tudo se explica na ausência da família à escola, segundo elas.

Destacamos na fala das professoras a falta de apoio das famílias no trabalho da escola, nas atividades de casa que voltam sem fazer, a “falta de educação” das crianças que segundo uma das professoras: “os pais não têm tempo de educar os seus filhos e nem ligam”, (Ed. 01) o que dificulta a aprendizagem dos alunos, segundo elas, outro benefício da relação família-escola seria quanto a melhoria da conduta disciplinar dessas crianças, o que poderia ser melhorado caso houvesse um melhor relacionamento entre as partes, mas percebemos ainda em suas falas que a pretensão é aumentar o contato da escola com a família, não necessariamente estão se referindo a melhoria da qualidade dessa relação.

Lembram da ausência dos pais às reuniões de pais e mestres, as quais não acontecem com frequência apesar das inúmeras demandas a serem trabalhadas junto aos pais, pois os pais moram muito longe e não têm como se deslocar até à escola.

Precisamos lembrar que, em se tratando da parceria família/escola, esta requer dos professores uma compreensão sobre como deve se dar essa relação. Inicialmente, é necessária uma tomada de consciência de que, as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, reuniões para chamar a atenção dos pais sobre os problemas cotidianos do filho na escola, as notas baixas, seu comportamento indisciplinar só ajudam a afastar os pais da escola os quais muitas vezes sentem-se humilhados quando os problemas dos filhos são tratados em plena reunião, deixando os pais envergonhados, sentindo-se incapazes. Quem nunca ouviu dizer de um pai ou mãe que se recusou a visitar a escola do filho, alegando só passar vergonha? Pois o que verificamos, é que os pais só são chamados à escola em caso de indisciplina ou baixo rendimento da aprendizagem, não há registros de pais que foram convidados à escola para serem parabenizado pelo êxito de seus filhos. Carvalho (2004, p.45) acrescenta ainda sobre a vinda dos pais à escola:

As professoras recorrem aos pais quando se sentem frustradas e impotentes — quando os/as estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, com as quais elas não conseguem lidar. Culpam a família (a ausência dos pais) pelas dificuldades dos estudantes porque têm sido culpadas (implícita ou explicitamente) pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelos próprios pais e mães pelas deficiências do ensino e pelo fracasso escolar. Além disso, carecem de instrumentos teóricos e práticos para desenvolver uma crítica social, institucional e pedagógica efetiva, devido às próprias condições adversas de vida e de trabalho – que as levam, contraditória e simultaneamente.

A mesma autora ressalta ainda que não há uma homogeneidade tão esperada nas duas instituições e, nem tampouco, são consideradas:

- as relações de poder “variáveis e de mão dupla, relações de classe, raça/etnia, gênero e idade que, combinadas, estruturam as interações entre essas instituições e seus agentes;
- a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias;
- as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola”. Carvalho (2004, p.45)

Tomando o modelo de uma escola que atende a classe dominante, em um contexto urbano nos parece que esta tem influenciado os ideais de escola da maioria dos educadores, pois os mesmos esperam que a relação família-escola, em se tratando das mudanças surgidas no contexto social frente às novas exigências de uma sociedade industrializada e informatizada, passou a exigir também uma nova reestruturação das

relações sociais e conseqüentemente da organização das famílias que se distanciaram das responsabilidades com a educação das crianças, passando a exigir um maior desempenho das funções da escola, no sentido de ocupar a lacuna deixada pela família.

O apoio familiar tradicional às crianças passa a não mais existir e os pais distanciam-se cada vez mais da escola e de acompanhar os trabalhos escolares das crianças. Esse quadro na verdade encontra-se na escola do campo, porém, com um diferencial: a realidade das famílias do campo foi e ainda é de trabalhadores, portanto, é necessário que a escola e seus professores aprendam a lidar com a ausência dos pais, ao invés de criar expectativas que nem ao menos de longe faz parte da vida desses sujeitos. É preciso aprender a trabalhar para superar a precariedade, a intolerância o preconceito, a indisciplina e, principalmente, o desrespeito às pessoas que vivem no campo e a sua cultura.

Deste modo, na atualidade, Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família e escola, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. Tedesco(2002, p.36).

De acordo com o exposto, o autor traz uma referência da expectativa da escola ao receber as crianças, segundo as quais deverão atender as expectativas de uma criança com uma base familiar e esta base familiar é quem vai dar o suporte ao processo de desenvolvimento da criança. Sem os quais se supõem que a escola não poderá desenvolver as aprendizagens das crianças.

Reuniões sem um planejamento adequado, sem levar em conta as reais necessidades dos alunos e interesses das famílias, onde só o professor pode falar, não têm proporcionado condições para estabelecer um diálogo entre os dois lados que não devem estar isolados, mas em interação considerando que a parte que cabe à escola não é a mesma que diz respeito a família, e isto precisa estar claro para os dois lados, para que possam estabelecer possibilidades de formação humana aos filhos e educandos numa dinâmica de integração e participação e não de dependência e culpas.

Portanto a construção dessa parceria é função inicial dos professores, pois transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, resultando no afastamento cada vez mais da família e da escola.

4.3.3 A ausência às aulas

Esta poderia ser um das problemáticas a serem trabalhadas junto aos pais em um momento de encontro entre estes e escola, pois isto tem sido outro fator preocupante segundo a coordenadora Meire da primeira escola citada: “As crianças se ausentam por vários motivos: o afastamento das crianças para auxiliarem os pais nas tarefas com a parcela, no pastoreio de animais e quando retornam ficam atrasados com as atividades, o que prejudica o rendimento escolar”; ainda temos o afastamento dos alunos por condições climáticas, na época das chuvas (inverno) as dificuldades se intensificam por conta dos locais onde moram, causando a impossibilidade de acesso à escola, pois as estradas são de barro e com altas ladeiras em declive e aclive, e muitas vezes, as partes mais baixas das estradas ficam inundadas pelas cheias.

Ela ainda afirma que: “Às vezes os alunos se ausentam quase um mês e nós ficamos sem saber o que está acontecendo, porque não temos como ir lá, porque é longe e a pé torna-se impossível. A diretora já foi algumas vezes saber dos alunos, mandamos recados pelos colegas e, depois de muito, eles aparecem” a situação descrita acima é ainda um fator que comprova o distanciamento do contato dos pais com a escola.

Durante as visitas de observação foi possível presenciar o caso de um aluno do 2º-ano que se negou a fazer a leitura e segundo a professora “ele perturbou demais hoje, por isso eu trouxe ele para direção, pra ver se os pais vêm na escola”. Ficamos na escola até às 13h e não haviam chegado os pais do garoto, a diretora alegou que ele ficaria pra tarde, mas dariam lanche, almoço e cuidariam dele. “Esta é uma das alternativas que usamos pra forçar a vinda dos pais à escola. Só assim eles vêm à escola”. (Diretora 01)

4.4 Aspectos da escola rural

Até então vimos tratando as escolas da área rural como ‘escola rural’, sem a referência ao termo escolas do campo, uma vez que estas não se encontram de acordo com um projeto voltado para a Educação do Campo, que seria uma proposta pedagógica mais específica aos povos do campo. Diferente do que encontramos nestas escolas e mais especificamente as duas escolas pesquisadas, que em pouco ou nada tem a ver com um projeto maior de formação humana.

Nessas, a educação oferecida está distante de ser uma educação voltada às classes populares. As relações de poder se reproduzem na organização, estruturação das escolas, na gestão e, principalmente, nas relações humanas, gerando conflitos e problemas cotidianos sobre a demanda maior de problemas já existentes.

A prioridade dessa escola está ainda nos conteúdos escolares, como conhecimentos dissociados da vida dos sujeitos que a constituem em detrimento dos conhecimentos necessários à população do campo impede que a educação possa assumir-se enquanto prática social construtora de uma escola cidadã. Encontramos na verdade uma escola que oferece uma educação que reafirma desigualdades sociais e econômicas e valores duvidosos, principalmente, para as áreas do campo e as pessoas desse campo. Sendo estes desprovidos de uma educação de qualidade.

Aqueles que são considerados como tendo mais necessidades dela, são aqueles que menos podem obtê-la; ela ameaça a estabilidade de comunidades rurais, ao criar relações de dependência entre aqueles que são alfabetizados e aqueles que não são; ela discrimina as mulheres, particularmente na educação pós-primária, ela promove desigualdades de status, de poder de barganha e de sentimentos de auto-estima. Deacon e Parker, 1998, p.138)

As escolas do campo geralmente possuem ao menos uma sala multisseriada, no entanto, não podemos afirmar a existência de grandes diferenças entre as escolas urbanas e as escolas rurais.

O que chamou a atenção nestas salas de aulas, diferente das escolas da cidade onde algumas escolas apresentavam apenas as letras do alfabeto na parede e o varal com atividades diárias dos alunos, foi possível observar que as salas de aula eram mais amplas, com cartazes de trabalhos e pesquisas feitas pelos alunos; as carteiras eram de braço, no fundo da sala encontrava-se uma estante com alguns livros que faziam parte de um projeto de leitura que, segundo a professora, “toda sala de aula tem o projeto de leitura e a coordenadora das escolas rurais, Alizete vem uma vez por mês assistir alguma apresentação da turma. Esse mês tô até sem ideias” (Ed. 02).

Havia uma dinâmica de bom entrosamento na Escola Amaro Manoel do Nascimento, talvez por ser menor o grupo de docentes planejavam juntas com o apoio da direção o trabalho do Projeto de Leitura.

De acordo com os dados do IBGE 2000, 18% da população do país encontra-se no meio rural em Porto Calvo 37,47% de sua população corresponde ao meio rural e seu IDH é de 0,599. Ainda temos o IDH do Estado de Alagoas com 0,583, no Nordeste a

região com maior população rural em torno de 30.9%, segundo dados do IBGE 2000 o IDH não passa de 0,610, no Brasil 0,699.

Estamos tratando de índices baixíssimos de desenvolvimento, tendo reflexos comprometedores na população e em seu desenvolvimento humano. Dessa forma, é preciso mais que boa vontade para mudar esse quadro, é necessário ações que minimizem as desigualdades que insistem em crescer e aumentar a pobreza no país.

O Projeto Fome Zero²⁰ e outro estudos recentes tentaram estimar a população pobre no Brasil a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), tendo como referência a linha de pobreza de um dólar diário por renda per capita. Os resultados indicaram a existência de 9,324 milhões de famílias pobres ou 44,043 milhões de pessoas pobres em 1999 no Brasil, o que representava 46,1% da população rural. A inclusão do auto consumo provocou a saída de apenas 314 milhões de famílias agrícolas (1,397 milhões de pessoas) do conjunto dos pobres, 57% dos quais residentes na região rural do Nordeste. (UNESCO, 2000 , p. 54)

As escolas rurais, tal como demonstramos anteriormente, constituem-se em um conjunto complexo de graves problemas para a gestão pública, mesmo assim, não parece ser de interesse a solução desses problemas já citados, condicionando as escolas rurais um caráter de pobreza material, de investimentos públicos.

Os problemas do mundo rural continuam a ser equacionados em termos de ausência de desenvolvimento, a partir de uma leitura, pela negativa, das potencialidades dessas regiões. (...) o declínio do mundo rural tradicional deve ser visto não sob uma perspectiva de “atraso”, mas sim, como contraponto necessário ao modelo de desenvolvimento que privou a maioria da humanidade da capacidade de prover de modo autônomo suas próprias necessidades básicas. Canário (2006, p. 52)

Dessa forma, estabelecemos aqui uma relação com a realidade encontrada na Zona da Mata Alagoense, especificamente em Porto Calvo, enquanto representa uma amostra da realidade que possivelmente se assemelham ao que tentamos descrever e analisar neste estudo. Tornou-se compreensível o entendimento de tal quadro, mas não aceitável. Exigindo de nós um posicionamento crítico diante de tal contexto e concordamos com Canário (2006, p.86) ao defender que diante do quadro insatisfatório “sendo uma criação humana, a escola pode ser reinventada”.

²⁰ Projeto promovido pelo Instituto Cidadania, que após um ano de trabalho e debates públicos, em 2001, apresentou uma proposta de Política de Segurança Alimentar para o Brasil. Luís Inácio Lula da Silva, seu coordenador geral ao tornar-se Presidente da República, transformando-a numa política pública que deu origem ao MESA Ministério Especial de Segurança Alimentar.

4.4.1 Turmas multisseriadas

Estas turmas retratam especificamente a realidade das escolas de área rural, e é lá onde as encontramos em maior número do que na área urbana. Geralmente as escolas são de pequeno porte, o que podemos confirmar com a escola Amaro Manoel do Nascimento. Na qual encontramos uma escola de pequeno porte e possui uma sala multisseriada, em que a professora atende a três níveis de turma no mesmo tempo pedagógico de aula, tornando-se um desafio no dia a dia desses professores e professoras que enfrentam tal demanda nas escolas rurais.

“Essas salas são chamadas de classes multisseriadas, onde a professora, sozinha assume o ensino das quatro primeiras séries, usando as mais variadas estratégias, das quais a mais comum é atender em dois turnos as séries duas a duas.” Temos ainda, de acordo com o MEC/INEP 2006, “as escolas multisseriadas e unidocentes têm um único professor, que além da atividade docente, acumula outras tarefas administrativas voltadas para a manutenção da unidade escolar, chegando, na maioria das vezes, a ter que conciliar as atividades de limpeza com o preparo da merenda” Tal situação acaba comprometendo o trabalho pedagógico que deveria ser dispensado às classes multisseriadas.

De acordo com o Censo Escolar, 2002

No nordeste, o total de escolas rurais perfaz um número de 61.034 escolas, sendo destas, 57.455 só de ensino fundamental. Entre elas, 51.098 dedicam-se exclusivamente as séries iniciais, constituindo boa parte do que se chamam escolas isoladas e unidocentes, onde se situam as classes multisseriadas.

No município de Porto Calvo de acordo com os dados do MEC/INEP – 2007 temos:

TABELA 01- REFERÊNCIA AO QUANTITATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rede de ensino	Ensino Fundamental em 2007		
	Número de Escolas	Matrículas	docentes
Estadual	02	1.143	39
Municipal	33	5.209	186
Privada	02	87	07
Total	37	6.509	232

Fonte: MEC/INEP 2007.

Assim podemos ter uma melhor percepção do quadro educacional no município demonstrando que a rede municipal de ensino detém o maior número de alunos matriculados e, conseqüentemente, o maior número de docentes voltados ao Ensino Fundamental, tornando-se responsável pelo atendimento às escolas do campo, uma vez que não há escolas estaduais na área do campo.

A rede Estadual é responsável pelo Ensino Médio contando com duas escolas, sendo uma com turmas de 6º- ano ao Ensino Médio, a Nossa Senhora da Apresentação, e a Escola Estadual Professor Guedes de Miranda, com Curso Normal Médio, atendendo às turmas do Ensino Fundamental de 1º- ao 5º- ano e de Educação Especial.

Ao que se refere ainda às classes multisseriadas das escolas do campo, levantamos algumas hipóteses sobre sua permanência: a primeira delas, é a falta de professores para atender a demanda das séries específicas nos locais onde estão as escolas, outro pode estar associado a distância das escolas em relação às casas dos alunos, mas dentre todos estes motivos, é inegável afirmar que este modelo de escola é resultado de uma política alavancada nos moldes da política, social e econômica da classe dominante. Que segundo Leite (2002, p. 30-31) foi se estabelecendo em três características refletidas no modelo escolar brasileiro construído ao longo do processo histórico, percebidos na escola rural hoje como:

- a) conteúdos focados no processo de urbanização, industrialização;
- b) privilegiavam interesses de certas classes sociais e não considerava a diversidade dos sujeitos sociais existentes no Brasil rural e urbano, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida;
- c) Privilegiava conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado.

Apresentando vários aspectos que a caracterizam nestes termos, a escola do campo passou a ser identificada pela sua precariedade refletida até hoje, através de prédios escolares inadequados e em muitos casos ausência de formação docente, ou quando esta existia via-se uma formação docente dissonante dos reais interesses da classe popular, unicidade nos conhecimentos e metodologia de ensino. Tal contexto servia para retratar o perfil de uma escola feita para atender aos objetivos sociais, econômicos e políticos de

uma parcela menor da comunidade – a classe média; sendo oferecida a classe trabalhadora impositivamente, uma escola estranha à sua realidade.

A comunidade rural, antes representada pela maioria da população brasileira, adquiriu e mantém, até hoje, uma escola com sinais característicos de um modelo de desenvolvimento desenhado para uma classe dominante; ineficaz e que não garante a superação do analfabetismo, mas garante um dos mais baixos índices de escolaridade; professores precisando ainda de uma formação específica que dê conta das peculiaridades inerentes a esta realidade, outra característica específica desta escola está relacionada aos seus alunos por possuírem idades variadas entre eles, verificando-se a problemática: distorção idade-série

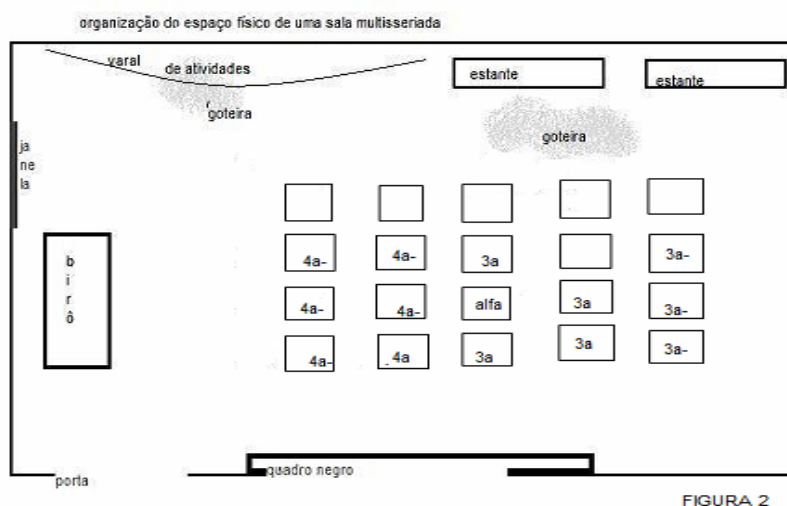


FIGURA 2

Figura 03- organização de uma sala multisseriada

A distorção idade-série, revelada também em documento do SECAD – “Educação do campo: diferenças mudando paradigmas” tem se configurado como uma das queixas mais frequentes dos professores depois da relação família-escola, e apresenta grandes diferenças entre as regiões do país, com destaque para o Norte e Nordeste, que chegam a atingir taxas de distorção de 58,8% e 54,0%, respectivamente, nas séries iniciais do ensino fundamental, e de 75,8% e 77,0% no ensino médio. A região Sul apresenta taxas de distorção idade-série de 16,9% para as séries iniciais do ensino fundamental e de 36,6% para o ensino médio (Ver Tabela 02). “Esses dados revelam um cenário discrepante entre as regiões no que concerne a esses indicadores” (seminário, 2003, p. 11)

Tabela 02 - Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização - Brasil e grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Taxa de Distorção Idade – série					
	Ensino Fundamental				Ensino médio	
	1ª- a 4ª- série		5ª- a 8ª- série			
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Brasil	23.5	48.9	43.0	64.3	50.9	65.1
Norte	35.8	58.8	56.7	72.1	70.4	75.8
Nordeste	38.8	54,0	63.8	75.2	67.5	77,0
Sudeste	13.6	29,0	29.6	46.4	42,0	50.2
Sul	12.8	16.9	27.3	32.6	35.1	36.6
Centro Oeste	22.4	34.7	46.9	56.4	52.4	59.7

Fonte: MEC/INEP

As distorções idade-série apresentam grandes diferenças entre as regiões destacando-se entre estas as regiões Norte e Nordeste, e esta relevância embora tenha caído nos últimos anos como podemos ver na comparação entre a Tabela 01 e a Tabela 02 apresentada pelo INEP/MEC em 2006. Entre a variedade de fatores que configuram a educação no país concretamente a educação na área rural, tem sido um reflexo de como as relações entre as classes vem se estruturando, resultando num fracasso da escola com um desempenho escolar baixo na área urbana e agravado na área rural. De acordo com o INEP (2006, p.13), “alguns especialistas argumentam que o desempenho escolar é o resultado da combinação de dois fatores: o capital sociocultural que os alunos trazem e a qualidade da oferta de ensino”. Tal fator revela ainda que em regiões mais afetadas com a falta de condições para se desenvolver, resultante de um processo histórico de negação à cidadania, como é o caso do Norte e do Nordeste percebemos maior defasagem no sucesso escolar, bem como altos índices de evasão.

Tabela 03 - Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização - Brasil e grandes Regiões – 2000-2005

Regiões Geográficas	Ensino Fundamental							
	Até a 4ª- série				De 5ª- a 8ª- série			
	Urbano		Rural		Urbano		Rural	
Brasil	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005
	29,0	19,2	56,3	41,4	47,5	34,8	66,5	56,0
Norte	43,6	30,6	63,5	53,7	62,4	46,6	76,9	65,2
Nordeste	48,0	30,8	63,1	44,5	67,6	52,0	79,7	63,4
Sudeste	15,9	11,8	35,0	23,8	35,7	24,0	53,2	38,4
Sul	15,3	11,5	20,4	15,0	31,1	23,8	36,6	27,5
Centro Oeste	26,9	18,4	41,8	31,4	53,1	36,4	63,0	48,9

Fonte: MEC/INEP tabela elaborada a pela DTDIE. Ocultamos os dados referentes ao Ensino Médio.

Nas turmas multisseriadas onde a distorção idade-série se acentua notadamente, as professoras os organizam em divisões de acordo com a série e não conforme suas idades. Tomamos como exemplo uma sala multisseriada de uma das escolas observadas: na entrada e a esquerda encontravam-se os alunos da quarta série, à direita os de terceira série e no centro um de treze anos que segundo a professora era “para ser alfabetizado”. Diante de tal contexto, os professores criam suas próprias estratégias para conviver com as dificuldades, no entanto, não têm resolvido o problema, apenas, em muitos casos, acomodado a situação.

As políticas públicas nunca deram conta das necessidades educacionais do campo. O rural delegado a segundo, talvez terceiro plano se constituiu nas lutas cotidianas pela inevitável necessidade de existir desses sujeitos do campo. Hoje se reflete nas escolas multisseriadas o mais agravante quadro de problemática na educação, principalmente, as turmas multisseriadas do rural, resultando numa necessidade urgente de ações que resolvam de fato as questões que não abem mais neste contexto, pois como nos afirma Caldart (2004): “O campo é outro”.

“As escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária.

Por essa razão, têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade: [...] o problema das turmas multisseriadas está

na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental”. INEP (2006, p.19)

Outro fato característico da escola multisseriada, é a dificuldade em manter as crianças na escola, e entre tantas estratégias falíveis, a permanência do aluno pela merenda, tem sido o principal fator de motivação nas escolas do campo, pois segundo as professoras, muitas vezes é a única refeição feita pelas crianças durante o dia. “a gente divide bem direitinho a merenda para ter todos os dias e quando o roçado dá tem pais que mandam macaxeira e nós cozinhamos com charque para alimentar as crianças. Eles gostam mais do que biscoito com leite”. Disse em entrevista a (Ed.02) da escola rural, a qual destacou ainda ser a merenda muito importante no contexto escolar.

A diretora afirmou que tem que estar atenta para quando acaba a merenda ela providenciar junto ao órgão municipal responsável e afirma que sim, que a escola já ficou várias vezes sem merenda, o que dificulta o interesse das turmas pela escola. “Ah eles ficam mais animados quando tem merenda na escola”. (Ed.02)

Para o preparo da merenda existe uma pessoa certa para isto e que ainda cuida da limpeza da escola, mas que todos os professores, quando é necessário, limpam a sala e fazem merenda etc., tudo para o bom andamento da escola.

Apesar de toda a problemática que as turmas multisseriadas enfrentam, acreditamos que há algo de positivo, pois escolas mais próximas das casas das crianças diminuem problemas como o deslocamento das crianças à escola, a viabilização do acesso a educação na própria comunidade. Outro aspecto que observamos, é que o problema da multisseriada não está simplesmente na distorção idade-série, e sim, como o processo pedagógico é desenvolvido, pois concordo com HAGE (2007, p.46) quando defende que “a multisérie oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre os estudantes de várias séries na mesma sala de aula”.

4.4.3 A aula e o processo de ensino aprendizagem

Durante as observações realizadas nas escolas da área rural, notamos certo clima de silêncio e tranqüilidade durante as aulas, mantido aparentemente pelo “controle” que a professora exercia sobre a turma, porém as crianças de áreas mais afastadas parecem mais dóceis, mais respeitosas às normas e regras estabelecidas pelo professor e pela escola. Durante as aulas, percebia-se um comportamento exageradamente disciplinado e que, por vezes, a professora dizia: “minha gente, num tão vendo a visita na sala não?”, “olha a visita. Não vão fazer feio”. Associados então, tal comportamento a presença da pesquisadora em sala.

Retomamos o critério: organização da disposição física da sala de aula onde as crianças estavam sentadas em suas carteiras enfileiradas e, percebia-se uma divisão em dois grupos em frente ao quadro negro. O primeiro grupo de alunos eram os de quarta série num total de seis alunos, adiante e à direita do quadro os alunos da terceira série, e no centro um aluno de treze anos para ser alfabetizado, esses faziam um total de quatorze alunos em sala. As meninas da quarta série sentavam-se na mesma fileira e as da terceira série também. O critério utilizado era a distribuição por série, pois segundo a Ed.02 facilitava o trabalho, quanto aos lugares era uma organização deles e percebi que cada um tinha seu ‘canto’ na sala. Observar figura 02 na página 93.

Outro fator destacado pela professora, é que os alunos e alunas nunca faltam a não ser quando vão ajudar aos pais em algumas atividades normalmente relacionadas com a agricultura, muitas vezes vem até doentes. A merenda também é um dos fatores que os incentivam a vir a aula e a relação afetiva com as professoras também se apresenta como fator significativo.

Resolvemos por fazer o registro completo de uma das aulas em uma turma multisseriada, e, assim, tomar como análise as atividades realizadas em sala de aula, considerando que a dinâmica das aulas seguia sempre a mesma rotina com pequenas variações. Mas entendemos que a aula, em muitos espaços e práticas educativas, era um ritual no qual a maioria dos professores acredita ser importante para manter uma rotina diária. Para assim facilitar sucesso do processo ensino – aprendizagem. No entanto é preciso entender que as aulas são expressões significativas da maneira como entendemos o fazer pedagógico e podem também, refletir a sua crença, seus valores e sua escolha educacional. Dentro de uma abordagem mais técnica da aula, Libâneo (1994, p.177) afirma que,

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula.

A aula não é a execução de um rito educacional sem sentido, isolado, em que os alunos nada sabem do que se trata até que chegue o momento “sagrado” da aula, em que todos em silêncio e disciplinados pelo controle, ouçam atentamente a exposição inteligente e inquestionável do professor (o mestre). Segundo Zabala (1998, p. 18) “A aula é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

E ainda,

A aula não é apenas o espaço físico, a sala de aula, mas o espaço das inter-relações, das intersubjetividades. A aula pode acontecer em qualquer lugar onde se proponha a produção do saber mediada pela linguagem, portanto, aula não é característica única da escola, produzir saberes acontece para além do espaço escolar.

As aprendizagens podem se dar em qualquer contexto, pois elas independem do lugar, elas se dão no relacionamento entre pessoas e pessoas com a natureza. A aula é apenas uma das expressões de aprendizagens em que a cultura escolar se apropriou para efetivar o ensino. Nisso acreditou-se ser a aula única e exclusiva ação do contexto escolar, bem como as aprendizagens e conhecimentos. Como se a escola fosse o lugar por excelência do aprender.

Seguimos, então, com o relato de uma aula em sala multisseriada a qual iniciou com a professora informando que tinham visita e pedindo que a cumprimentassem. Em seguida, ela dirigiu-se ao quadro e iniciou a escrita da tarefa de Português.

Português
Ortografia de leitura
João de Barro (começou a ditar o texto)

Ditou o texto durante uma boa parte, enquanto a turma copiava silenciosamente, num instante parou, dirigiu-se a pesquisadora e falou sobre seu plano de curso do 3º-bimestre referente a terceira e a quarta série numa tentativa de atender as duas turmas, segundo a professora “os conteúdos são os mesmos e, por isso, o trabalho pedagógico feito em sala é um só para as duas turmas e quando eu preciso fazer algo diferente aviso a eles e divido o quadro”. Voltou em direção aos alunos e continuou a ditar e, ao terminar, dirigiu-se ao quadro e começou a copiar:

Português
Ortografia de leitura
O João de Barro

Assunto : verbo - noções
Observe e Leia :
Amanheceu chovendo
Queria passear...
Fiquei esperando passar ...
Ventava, relampejava, trovejava...
Continuava chovendo...
Esperava...
Esperei, chorei, resmunguei,
Dosseguei (...)
(...) decidi, desenhar, recortar, modelar, pintar.

Após ter copiado o texto com muita tranquilidade, apresentou o caderno de uma aluna de quarta série e disse: “este caderno é de uma aluna de quarta série, mas a letra oh!” (apontou para o texto copiado no caderno pela aluna e fez sinal com as mãos balançando, indicando fraqueza). Depois continuou dizendo: “em Porto Calvo, os pais colocam os filhos no reforço, mas aqui não, né. É tudo filho de parceiro e parceiro sabe como é?” Ela referia-se às dificuldades econômicas que sofrem estas famílias, e que ela conhecia tão bem, por fazer parte da mesma comunidade.

O trabalho de cópia do texto seguia-se incansavelmente enquanto a professora ausentou-se da sala por alguns minutos. Alguns bocejavam, baixavam a cabeça enquanto uns continuavam a escrever, ouvia-se algumas frases como: “me empresta a borracha”, “Já terminasse?”, etc. Os exatos 17 minutos pareceram uma infinidade, aproveitados para observar os trabalhos nas paredes, pinturas sobre as datas

comemorativas e alguns textos copiados. Aqueles trabalhos na parede traziam lembranças, das atividades realizadas no curso primário, em que pintávamos os heróis, copiávamos dos livros trechos da história do Brasil como se fossem trabalhos de pesquisa. Só no ensino médio, passando a entender qual o significado dos heróis, e só no curso de pedagogia percebendo, que existia ainda, outra história, por trás desta que deveria ser contada. Até hoje se educam as crianças, desse mesmo modo, tomando como conhecimento verdadeiro e real, a história de seus opressores.

A aula, nesta escola, continua distante de criar um espaço de compreensão da sua realidade, problematizando-o e propondo alternativas, ou mesmo de construção de saberes necessários à vida no campo e, até mesmo, fora dele, mas os professores procuram sempre atender às expectativas dos pais e da escola, desenvolvendo o seu trabalho de acordo com o que sabem e acreditam estar caminhando no processo correto.

Dessa forma a prática educativa exercida, naquele contexto, ajuda muitas vezes a massificar e anular as pessoas, desconsiderando seus direitos enquanto cidadãos, suas vontades e reais necessidades de criar, produzir existir enquanto pessoa, enquanto gente. A escola passa a assumir um papel distanciado de uma escola cidadã com posturas autoritárias e antidemocráticas reveladas nos posicionamentos tomados pelos sujeitos que compõem o contexto escolar e pelos governantes em relação as atitudes tomadas a favor da educação.

Encontramos posicionamentos de professores, gestores, pais neutralizados pela força que o poder econômico e político desenvolveu no contexto da Zona da Mata Alagoense o qual tem determinado as condições sociais e culturais na vida dessas pessoas, mantendo presas à crenças e valores que só dizem respeito a classe dominante e vendo, e vivendo a vida a partir de uma consciência ingênua, enquanto característica de uma educação bancária.

Numa concepção dialética da educação, acreditamos ser a aula um conjunto de atividades intencionais e sistematizadas, voltadas para a promoção das interações relacionais entre seres humanos, a natureza e os conhecimentos universais. Nessa dinâmica, estes conhecimentos precisam ser refletidos, re-elaborados para se construir novos conhecimentos, sendo estes significativos e utilizáveis à melhoria de vida das pessoas no mundo em que vivem.

Ainda em observações feitas em sala de aula, percebemos os reflexos de uma educação tradicional baseada na disciplina, no controle, no direcionamento excessivo de atividades que em sua maioria resumiam-se a repetição e a cópia, longe de uma

educação em que se incentiva a autonomia e a produção criativa. Os alunos sempre em fileiras e bem comportados raramente conversavam, mas sempre se mostravam atentos a voz do professor ou da professora, que por sua vez, a qualquer sinal de indisciplina chamava a atenção dos que fugiam à normalidade. Ver Foto 07 a seguir



Foto 07- Alunos copiam do quadro

A prática destes educadores diante das observações realizadas apresenta características predominantemente tradicionais, denunciada através dos recursos excessivamente utilizados: o uso do quadro e giz, livro didático e a aula expositiva; na organização da sala de aula com paredes sem cartazes que pudessem anunciar algum tema que estivesse sendo trabalhado, na disposição dos alunos em sala, principalmente nas salas multisseriadas. Com exceção de uma sala de Educação Infantil e outra de 5º-ano podia-se ver nas paredes, trabalhos feitos pelos alunos e pela professora como as famílias silábicas e datas comemorativas.



Foto 08- cartaz em sala de aula (família silábica)

Em uma determinada sala de aula o uso de estratégias de uma prática de ensino pautada na memorização indicando sinais de uma prática que faz parte do fazer pedagógico da maioria dos professores: a professora exigia dos alunos que repetissem o

alfabeto A, B, C, D... e seguia-se o resto do primeiro horário da manhã a copiar a tarefa do quadro.

No segundo horário, nesta mesma sala, os alunos mais uma vez repetiam com a ajuda da professora: diminutivo de pé é (pezinho), de casa é (casinha). Era a correção da tarefa que havia sido copiada na primeira parte da manhã.

Noutra sala, a professora havia corrigido uma tarefa no quadro perguntando aos alunos enquanto estes respondiam em forma de coro, depois explicou mais um assunto e isto já levou o primeiro tempo de aula. Ao retornar do tempo de recreio que mal dava para a merenda, a professora em sua mesa e as crianças à vontade, brincavam, conversavam e lanchavam enquanto a professora corrigia a tarefa de um aluno em sua mesa, num tempo em torno de mais de dez minutos. Enquanto a maioria ficava ociosa.

Em outra sala, duas estagiárias aplicavam o conteúdo no quadro enquanto a professora ‘tirava a leitura’ dos alunos ‘mais fracos’. A sala fica dividida, frente à professora e à sua mesa ficava o grupo de alunos “mais fracos”, segundo a mesma, separados do grupo dos que já leem alguma coisa. Ou seja, não há os sabidos, os fortes, os bons, mas os fracos e os que leem alguma coisa. Isto chama a atenção para a questão da valorização dos sujeitos educandos e de como se dá a relação professor-aluno no interior das salas de aulas.

Quanto à relação de respeito aos educandos Freire, (1997, p. 71) nos afirma que “Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vem existindo (...)”.

Ao serem questionadas quanto a maior dificuldade em sala, afirmaram ser a dificuldade de leitura e escrita dos alunos. “como é que eu vou ensinar o assunto se os meninos não sabem nem ler e escrever?”. Esta professora de segunda série de modo angustiante, demonstrando impotência diante da dificuldade. “é assim mesmo. Eles apresentam muitas dificuldades para ler e escrever e vão passando de sala em sala” (coordenadora de uma das escolas).

Essa problemática relacionada à leitura e à escrita e o número elevado de alunos com tal dificuldade é percebido durante o estágio dos alunos do Curso Normal Médio no qual leciono enquanto professora de Didática e Prática de Ensino. Eles se queixam por não conseguir o controle de suas aulas, e quando fui visitar as salas para conhecer de perto as dificuldades, encontrei professores afirmando que os alunos é que não querem nada com nada apontam os alunos como: “indisciplinados”, “preguiçosos”,

“lentos” chegam a levantar hipóteses de que alguns poderiam ter problemas mentais, por não conseguirem realizar as atividades propostas pelas professoras, o que a maioria aprendeu com competência segundo observações feitas pelos (as) estagiários (as) é copiar do quadro, uns mais lentos que outro, mas conseguem. A chegada do estagiário em sala tem sido a alegria de muitos professores. Eles afirmam ser esta a chance que têm de descansar um pouco. É como se a sala de aula e os alunos fossem um fardo obrigado a carregar pelo resto de suas vidas.

O que detectamos fortemente, através da estratégia de fazer a leitura²¹ ou outro termo até mais agressivo que ouvi uma professora dizer: “tirar a leitura”. Foi a enorme dificuldade que se espalhou nos alunos de conseguir ler os mais simples textos. Tal fato configurou-se numa preocupação entre professores e coordenadores que buscaram a solução através de um projeto de leitura.

A coordenadora da educação, junto com seus coordenadores, colocou em prática o Projeto de Leitura, com o objetivo de minimizar as dificuldades de leitura que abrange todas as escolas do município. Todas as salas de aula do município criaram um momento em que durante a visita de uma das coordenadoras, a professora e sua turma deverão apresentar alguma atividade feita com os alunos. Encontramos em uma dessas escolas a professora preparando uma dramatização com as crianças. Noutra sala de multisseriada, a professora já havia feito na semana anterior uma leitura partilhada de uma história e preparava uma dramatização a partir de um livro de histórias infantis, elaborado em forma de texto teatral.

Acredito nas intenções das ações, mas as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas, ainda estão dissociadas dos anseios dos alunos, ignorando seus saberes e suas experiências de vida, distanciando-se de uma prática problematizadora.

4.5 O Planejamento

O processo de planejamento das escolas do assentamento segue orientações diretas da coordenação geral do município, ou seja, é feito de maneira geral, lembrando os “pacotes” feitos para a escola rural. Afirmaram ainda que o planejamento acontece bimestralmente e nele são tratadas as dificuldades no processo ensino aprendizagem. Apesar de que, a maior problemática em sala de aula, apontada pelos educadores é a

²¹ Prática em que o Professor chama cada aluno e aponta no texto do livro didático sílaba a sílaba, palavra a palavra, para que o aluno consiga fazer a “leitura” decodificada.

dificuldade de leitura e escrita, não há nenhuma referência de melhoria ou de reencaminhamento do planejamento de ensino que possa enfrentar essa problemática.

Não obstante, foi destacada nas conversas informais a partir das observações a existência de um ‘Projeto de leitura’. Destacado como algo feito para diminuir, estimular a leitura dos alunos. No entanto, a partir de trabalho de pesquisa feito com os estagiários da escola Normal, foi possível perceber que o Projeto de leitura é algo solto, vago em que a maioria dos educadores desconhecem o verdadeiro sentido deste e ainda se perdem na realização do que fazer enquanto ação do projeto. As atividades são voltadas para a dramatização de “estorinhas infantis” sem se aprofundar no sentido dessas histórias para as crianças. É o fazer por fazer, de forma insípida. Segundo os estagiários, os professores deixavam por sua conta tal atividade. De acordo com as observações, percebemos também, a falta de planejamento não só para as aulas, mas para este projeto e demais atividades na escola, e seguiam-se assim dias após dias sem uma preparação, desmotivados e apáticos, vitimados pela sua própria falta de ação, sem perceber a importância do planejamento na escola, assim como para nossa vida.

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isto significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados por implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Libâneo (1994, p.222)

Pudemos, a partir de dados fornecidos por professoras e pela coordenadora do município, entender que o processo de planejamento acontece bimestralmente e que se discutem as problemáticas do cotidiano escolar como um todo, especificamente da sala de aula. O que encontramos de curioso a respeito do planejamento é a unicidade dos mesmos, independente das condições de cada sala, cada escola ele tem a mesma programação, tanto o da área urbana quanto o da área rural, até mesmo em caso de salas multisseriadas o planejamento continua sendo o mesmo.

Logo percebe-se, a partir do processo de planejamento de ensino, a não existência de respeito aos saberes específicos do educando, os conteúdos têm a prioridade e o objetivo principal parece-nos estar voltado ao repasse em quantidade dos conteúdos no seu tratamento e no cumprimento deste repasse. Percebe-se a negação do

sujeito no processo em que o mesmo é apenas e simplesmente receptor de conteúdos dissociados, insignificantes que em muitos nada terão de valor para a sobrevivência e a melhoria de suas vidas. E a este respeito nos apoiamos em Freire (1996, p.37) quando escreve que

Transformar a experiência educativa em puro treinamento é técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia é uma formar altamente negativa e perigosa de pensar errado.

Pensar certo nesta dimensão é mudar de pensamento, é mudar de direção, é conscientizar-se e tornar possível uma prática educativa em que o sujeito educando faça e se refaça na ação educativa, que ele construa possibilidades de um mundo mais humano. Exige do educador respeito aos saberes do educando para principiar a sua prática. Como posso fazer uma escola diferente, uma prática educativa melhor se não paro para refletir minha própria prática, se não planejo as minhas ações?

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino). (LIBANEO, 1994, p. 222)

Não precisamos de uma escola que traga os conhecimentos científicos dissociados de nosso contexto, uma escola pensada para o povo, baseada numa prática que se difere em sentido e saberes. Essa nós já a conhecemos e temos acompanhado seu processo quando do sentido de sua prática educativa de gestão, de ensino e de relações, nela se institucionalizou o poder e a ordem da dominação de muitos por alguns e não a queremos da forma como se propõe. E ainda concordamos com Canário (2006, p.90) que a escola que precisamos é “A escola enquanto sistema social complexo, que na sua globalidade, precisará evoluir de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes em que professores e alunos possam assumir-se como criadores”.

De acordo com Grzybowski (1983, p.8) in: Therrien (1993, p. 47) a noção de saber social expressa

o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes, para dar conta de seus interesses. Trata-se do saber que identifica e unifica uma classe social, dá-lhe elementos para se inserir em uma estrutura de relações sociais de produção, para avaliar tais relações e, enfim, trata-se de um saber instrumento de organização e de luta.

Os saberes, trabalhados nas escolas do espaço rural, precisam se desvincular da concepção do conhecimento pelo conhecimento e do acúmulo de conhecimentos externos e dissociados de suas vidas. Estes precisam ser a expressão das compreensões dos sujeitos sobre si e do contexto em que vivem, bem como a conscientização das relações estabelecidas entre as classes sociais, alimentando assim os espaços de aprender, seja ele dentro ou fora da escola, formal ou informal. E assim considerar os saberes estabelecidos no campo, enquanto saber social produzido pelo coletivo nos quais, “Os próprios saberes escolares tem que estar redefinidos, têm que vincular-se às matrizes culturais do campo, aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria. É por aí que a gente avança”. Arroyo (2004, p.83)

4.5.1 - Os recursos

Ao que se refere à parte pedagógica, foram questionados quanto aos recursos materiais e uma das professoras afirmou: “quanto a recursos materiais são os que recebemos da Secretaria de Educação, mas temos que ficar correndo atrás, se não, não vem pra cá nem tão cedo. E quando tem festa das mães, das crianças aí a secretaria fornece o material pra fazer o bolo para a festa de cada escola”. Afirma a diretora de uma das escolas. E quanto aos recursos usados em sala de aula disseram:

“O professor tem o livro, o caderno dos alunos e alguns papéis, assim, cartolina pra fazer um cartaz essas coisas”. (Ed. 01)

Acreditamos que são os recursos materiais um forte aliado no enriquecimento do processo pedagógico, todavia, frente à escassez destes recursos, os professores e professoras precisam se desafiar ao inventar alternativas que possam superar tal dificuldade. Essa problemática é, portanto, uma realidade na maioria das escolas públicas que não dispõem desse aliado pedagógico.

Todavia, vemos em algumas escolas experiências de professores que superaram essa dificuldade com a criatividade e, numa escola cuja realidade se apresenta nessas condições, o professor vai precisar utilizar como recurso principal, não apenas a sua própria criatividade, mas a sensibilidade para articular junto aos alunos possibilidades de aprendizagem a partir de seu contexto real, sua vida.

Para isto a prática educativa desses professores deverá estar associada às condições sociais daquele contexto como características individuais e sócio-culturais respeitando à diferença de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, aliada a um bom planejamento de ensino e de aula. O que dentro de uma proposta de educação do campo deverá levar em conta a realidade de vidas desses sujeitos. No entanto, pode-se afirmar que é necessário mais do que competência, precisa-se de sentimento e compromisso.

4.6 A formação docente

Desde a década de 80, 90 a ênfase na formação dos professores se deu por pensar a formação inicial e continuada dos professores a partir de um olhar específico sobre a prática pedagógica e docente. Segundo Pimenta (2002, p.162)

Pesquisas recentes têm-se voltado para a análise da prática docente, indagando por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, praticam-se teorias outras que não necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações.

Isso também pode ser percebido no interior das escolas do campo, onde a realidade reflete uma prática pedagógica distante da vida daquelas crianças, e Pereira (2007, p.) nos diz a partir de suas pesquisas as quais coincidem com as reflexões que estamos trazendo neste estudo quanto a importância em tornar relevante,

a discussão sobre como trabalhar o ensino-aprendizagem nas escolas do campo não é definitivamente o interesse dos que estão gerindo a educação nesse município. No entanto, acreditamos que é preciso sim, discutir com os professores sobre a escola rural.

Pois a proposta de educação existente no município e as que vem sendo desenvolvidas nas formações continuadas, estão distantes de uma proposta de educação construída a partir da fundamentação das Diretrizes Operacionais de Educação do Campo e os sujeitos que fazem este campo, bem como das discussões dos movimentos sociais como

o MST em que no seu Documento Básico aprovado no 6º- Encontro Nacional do MST realizado em Piracicaba SP, em fevereiro de 1991, o qual propõe:

I-Linhas políticas

- Transformar as escolas de 1º- grau dos assentamentos em instrumentos de transformação social e de formação de militantes do MST e de outros movimentos sociais com o mesmo projeto político.
- Desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças, conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade.
- a prática de educação nas escolas de assentamento/acampamento.

Dessa forma, podemos observar que a proposta dos movimentos são construídas sobre uma base: a terra e o trabalho e para esta base a realidade encontra-se voltada para seus sujeitos em que passa a valorizar o trabalho a partir da terra e “a escola é o lugar de estudo e de trabalho. é também o lugar para APRENDER A SE ORGANIZAR” (1990 - 2001, p. 34) e ainda em relação ao professor, destaca que este deve “ter preparo político e técnico”. Dessa forma, acreditamos que a proposta de educação do campo não pode estar dissociada dos princípios do homem do campo e de seus interesses e necessidades.

No ano de 2007, o município de Porto Calvo contratou uma assessoria para realizar a capacitação docente, (parece ser uma prática comum como investimento na educação, feita pela prefeitura), no entanto parece-nos que a capacitação foi desenvolvida sobre aspectos relevantes de uma educação urbana e tradicional, ou seja, uma formação baseada em conteúdos dissociados das reais necessidades daquela comunidade, predominando a dinâmica de atividades práticas e, segundo uma das professoras, "no que se refere à Formação Continua a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas tem se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos". (1990 -2001, p. 162)

“Ao não colocá-las como ponto de partida e de chegada da formação, acaba por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas”.

Ainda no ano de 2007, quando em contato para a pesquisa de campo, os professores participavam de uma capacitação, era realizada por uma assessoria

educacional que organiza trabalhos educacionais nos municípios. O quadro que encontrei foi um grande grupo de docentes, reunido numa escola situada no município de Porto Calvo, da rede municipal tanto da área urbana quanto da área rural.

Torna-se relevante neste episódio trazer algumas observações feitas naquela semana, a começar da proposta de atividades pautadas em objetivos que refletem a falta de coerência com o contexto a que se prestam os serviços da assessoria e refletem uma educação fundamentada em pressupostos pedagógicos de uma educação bancária, contrária a educação progressista. A idéia de oficina muito utilizada por grupos que atuam com capacitação docente repleto de dinâmicas e “coisas para fazer” numa proposta preocupada com o que fazer, bem mais do que refletir a própria prática educativa e concordamos com Pereira (2007, p.99) quando afirma que

Ao se pensar no professor que trabalha nas escolas do campo se imagina que ao realizar sua formação inicial ou continuada, a ênfase tenha sido a prática como atividade formativa e um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequência decisiva para a atuação junto aos sujeitos e a realidade que ali vivem.

No entanto, encontramos uma formação descontextualizada da realidade prática dos docentes e alunos, porque foram elaboradas por pessoas que desconhecem de perto as especificidades daquele contexto. Em uma conversa informal com os docentes na sala dos professores foi dita por um deles a seguinte observação sobre a capacitação:

acho muito bom a iniciativa do município em oferecer uma capacitação pra gente, mas é uma coisa que não ajuda muito a gente vai cheia de ânimo, pensando numas novidades e ficamos o tempo todo fazendo coisas, mostrando o que a gente sabe e a gente espera que eles tragam umas novidades né? (Ed. 01)

E outra professora, de escolas do campo, completa referindo-se também a esta mesma capacitação, mas sem deixar de valorizar o evento como uma coisa boa oferecida pelo município,

É mais assim: eles dizem e a gente faz. Teve uma vez que ela (refere-se a capacitadora) deu um texto, dividiu em grupos e disse: - você lê até aqui, você até aqui. Ai a gente não aceitou não.
A gente queria que fosse assim: como deveria tratar o aluno, como trabalhar com ele, essas coisas. (Ed. 01)

Ao serem questionados sobre a capacitação apenas essas duas professoras se posicionaram de forma crítica, as demais permaneceram em silêncio e preferiram ficar

caladas. No entanto, a fala da Ed. 01 reflete os anseios da comunidade docente ao participarem de uma capacitação. Esperam encontrar muitas novidades para aplicar em suas salas de aulas. Durante algum tempo, afirmamos ser o desejo de todo professor ter as “receitas prontas” revelando uma visão tecnicista da educação, possivelmente, negando a reflexão de sua prática educativa; a Ed. 02 revela ainda em suas expectativas uma necessidade mais própria, condizente com a sua realidade em sala de aula, revelando dificuldades em entender os alunos e seus processos de aprendizagens e desenvolvimento.

Após algum tempo, no final da conversa, uma terceira professora, assim como a Ed. 02 se pronuncia e anuncia seu interesse peculiar às dificuldades desenvolvidas no cotidiano escolar das escolas do campo.

A gente queria mesmo que tivesse um curso pra gente entender melhor como lidar com esses alunos carentes, pra ajudar a gente e entender como é que faz pra esses alunos aprender o que a gente ensina. (Ed. 01)

Assim, nos questionamos sobre como tem sido a formação inicial desses professores e a continuação desse processo de formação, uma vez que revelam em suas falas, a ausência de competências e habilidades para lidar com as dificuldades específicas dos educandos e, assim, prevalece o comprometimento da ação de aprender a ensinar, a qual Freire(1977, p.26) numa relação dialógica afirma que,

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (...) aprender precedeu a ensinar, ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Atualmente, é possível observarmos a existência de uma incoerência nos cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, principalmente nos objetivos evidenciados nas propostas, que na prática oferecem todo um conjunto de atividades a serem realizadas pelos participantes, mas que comumente não se encontram fundamentadas em pressupostos teóricos filosóficos de um projeto de educação democrática.



FOTO 09– Professores em capacitação

No segundo momento de formação docente, já no início do ano letivo de 2008, as atividades de formação foram desenvolvidas em dois dias pela equipe de coordenação do município e debateram a proposta de educação básica no município, apontaram as principais dificuldades e elaboraram planos de ação, sendo que por área, segue abaixo o Plano de Ação do RURAL.

Este plano de ação, apesar de simples, aponta para algumas problemáticas graves existentes na realidade da educação do campo e estão relacionadas a alguns de nossos pontos de análise: a primeira ação é a reunião bimestral entre Pais e Equipe Pedagógica e reflete a problemática da relação família e escola e confere com as falas anteriores dos professores; manutenção da estrada traz ainda uma preocupação que se intensifica durante o inverno e diz respeito a falta de condições das estradas, dificultando assim, o acesso dos alunos às escolas; a manutenção dos prédios escolares nos indicam que os fatores apontados na pesquisa também se refletem nas preocupações dos docentes como o número elevado de alunos em salas, trazendo uma demanda para a gestão pública.

Plano de Ação do RURAL

O que fazer ?

Ação Reunião Bimestral entre pais e equipe pedagógica. Manutenção da estrada. Manutenção do prédio escolar, suprir conforme a quantidade de alunos. Contratar mais coordenadores.

Como fazer?

Convite verbal e escrito, piçarras (instrumento) conserto e limpeza, boa distribuição através de concurso.

- Quando? início de aulas e semestral, férias, recesso.

- Período: período de início de aula – janeiro

-responsável: Usineiro/prefeito. Secretário, secretaria, prefeitura.

.Resultados: participação dos pais em sala de aula e rendimento escolar redução nas faltas e reprovação; melhor aceitação da comunidade alunos e professores satisfeitos. Melhor possível.

Quanto ao item contratar mais coordenadores, pode estar se referindo a fala dos docentes sobre a capacitação, ao esperar que tragam novidades e nos parece ainda um sinal de que estes docentes já estão sentindo que processo de ensino e aprendizagem desta forma não correspondem as necessidades dos alunos e nem as suas próprias expectativas enquanto professores.

Este plano de ação torna-se nesta pesquisa uma síntese das questões abordadas, refletindo ainda questões tratadas no início deste estudo como as relações de poder que permeiam a escola como além da gestão pública encontram-se usineiros desempenhando atividades que deveriam ser pelo gestão pública. Ao perguntar sobre o porquê de um usineiro ser citado respondeu a professora: “é porque eles também precisam das estradas pra passar os caminhões”.

O plano de ação rural reflete os problemas que interferem no funcionamento da escola como um todo, embora não apresenta dificuldades relacionadas à prática pedagógica nem as questões específicas à aprendizagem dos alunos nem ao processo de ensino. Talvez isto nos leve a algumas reflexões que sinalizam para quais preocupações tem permeado os professores em relação à sua escola.

5 PASSOS CONCLUSIVOS A UMA (IN)CONCLUSÃO

Durante o decorrer da pesquisa, muitas questões foram surgindo na área de movimentos sociais e educação do campo, não via como separar a discussão uma vez que as inter-relações entre os dois temas se iniciavam e culminavam entre si. No entanto, era necessário especificar o campo da pesquisa e durante as minhas aulas de prática de ensino com o grupo de alunas e alunos do Curso Normal numa troca de informações sobre suas experiências de estágio pude perceber as necessidades urgentes em melhorar a prática pedagógica em sala de aula.

Ouvia-se da turma relatos que revelavam, antes de tudo, uma prática educativa tradicional conteudista, fundada em posturas opressoras e excludentes, dissociadas das reais necessidades dos sujeitos que a constituem, outras questões eram sobre as crianças não conseguirem acompanhar o processo de ensino, dificultando assim, a aprendizagem, a dificuldade com a leitura foi outro fator insistente no diálogo em sala.

O cotidiano escolar revelava-se inacreditável pelos problemas que surgiam e que pareciam comuns e naturais às pessoas que faziam parte daquele ambiente, fazendo com que aquele contingente de pessoas que procuravam a escola no sentido de aprender e melhorar suas vidas saísse com pouco ou nada de experiências significativas.

O professor ou professora envolvida em práticas arcaicas, baseadas em um modelo de escola que insiste em existir, mas que há muito já faleceu e teima em levar consigo o sentido da escola. É necessário, inicialmente nos perguntarmos para que escola, para quem? De qual escola estamos falando, qual o sentido do que fazemos enquanto educadores?

Para que acordamos todas as manhãs saímos de nossas casas e nos dirigimos a um grupo de pessoas buscando discutir esta temática? Só no processo final de preparação da dissertação, foi possível abordar a temática voltada aos pressupostos teórico-metodológicos a cerca do cotidiano escolar e da prática educativa produzidos por professoras e seus (suas) alunos (as) nas salas de aula de uma Escola do campo, na cidade de Porto Calvo – AL. Para tanto, usei como referências os conceitos de “*práxis*”, “*diálogo*”, “*humanização*” (Freire, 1995, 1992)

Foi possível então trazer algumas reflexões finais para esta dissertação no sentido de ampliar a discussão e para que possamos apontar outros horizontes capazes de abrir novas possibilidades de discussão não só nos aspectos teórico-metodológicos, mas nesse

momento, apontar ainda para a direção de um repensar, uma reflexão sobre nossas práticas pedagógicas docentes, sendo este nosso interesse enquanto contribuição final deste trabalho de pesquisa.

As considerações feitas na análise desse estudo constituíram-se em aspectos relevantes enquanto “determinantes” da ação realizada nas salas de aula nos espaços, inclusive do campo, tornando necessário a continuidade e o aprofundamento de estudos sobre esta prática, no sentido de que devemos considerar a necessidade de que, enquanto educadores, precisamos aprofundar “a reflexão sobre como a escola pode ajudar a cultivar utopias e a formar militantes, respeitando a cultura camponesa e a própria fase da vida em que se encontram os diferentes educandos”. (Caldart, 2004, p.46) Tal reflexão, empurra-nos para a reflexão, que segundo a mesma autora, questiona sobre a intencionalidade educativa da escola nesta perspectiva.

Apontamos ainda para a necessidade do professor reflexivo tornando-se importante, segundo Zeichner apud Pimenta (2000, p. 175) “preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam.” Tal afirmação revela um outro paradigma em educação sobre a formação docente o que exigirá um professor capaz de refletir a sua própria realidade e a de seus alunos, refletir também sobre qual o verdadeiro sentido da minha prática, podendo construí-la diante de uma relação teoria e prática e sua contribuição para a melhoria das condições de vida das pessoas e também para a construção de um mundo melhor para se viver.

Dessa forma, amplia as nossas possibilidades de sobreviver apesar das crises e da dominação, acreditando que existe algo a ser feito e que a força do mercado ainda não nos dominou completamente, pois as lutas através dos movimentos democráticos que se edificam em nosso cotidiano nos permitem acreditar e ter esperanças, pois “se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança” Freire apud. Arroyo (2004, p.73) afirma que

A questão que teremos de colocar é que escola, que concepção e prática pedagógica, que estrutura escolar dará conta do direito à educação básica. Em outros termos, devemos ter clareza, como educadores, de que pode estar acontecendo um descompasso entre o avanço da consciência dos direitos e a educação escolar.

Assim, acredita-se que, enquanto educadores, deve-se evitar a rotina de um cotidiano massificante e alienador e lançar-se ao desafio de, a cada dia construir uma escola diferente crítica e participativa em que “todo mundo é gente” como dizia Paulo Freire, e se tratamos de gente e com gente, as relações dentro da escola precisam também repensadas e se tornar mais humanizadoras, pensadas a partir da realidade dos sujeitos e com os próprios sujeitos e suas necessidades. E como afirma Libâneo (1998, p. 11)

A escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações.

Enquanto Libâneo (1998) refere-se a escola de sonho, Canário(2006, p. 17) destaca que, na década de 70, a idéia da salvação através da escola cai no desencanto e na era das incertezas, o que para indica que a escola acentua o seu papel de estar contribuindo com a exclusão e opressão. Ele diz que:

a
democratização da escola comprometeu-a com a produção de desigualdades sociais, o que fez com que ela tenha deixado de poder ser vista como uma instituição justa em uma sociedade injusta, tendo passado a acentuar níveis de frustração e desencanto que marcam a sua entrada em uma era de incertezas.”

A escola “representava o triunfo de uma lógica de mercado que, para se afirmar, pressuponha a desagregação do mundo rural tradicional, ou seja, dos seus fundamentos econômicos, sociais e culturais”. Canário (2006, p.52). A escola que insiste em existir porque não deixamos morrer, seja por medo do novo de encarar o diferente, seja porque falta a coragem de enfrentar os desafios e se debruçar na construção de uma escola melhor para nossos filhos. Essa escola, que aí está, foi construída num contexto urbano e industrial e para servir a este contexto, capitalista e desumano que só beneficiou aos que já eram beneficiados; em que tempo é dinheiro e não temos mais tempos para nós nem para nossos semelhantes, e que as coisas valem mais do que as pessoas, afinal, custa dinheiro e as pessoas, consideram-nas que não.

Daí vale perguntar, qual o valor que a vida tem na sociedade? E que a fome é o retrato ainda de muita gente no Brasil, que a educação e a saúde continuam sendo para poucos assim como o trabalho e a casa para morar. Mas nós continuamos, assim como os indígenas no período da colonização: inocentes e crentes, abrindo mão confiantemente, de nossos valores, culturas e crenças ou assumimos como os indígenas que despertaram para a luta por seus valores e saberes e adquiriram um papel importante na busca por direitos e por sua identidade, que mesmo negada está presente na história brasileira? Ou seja, o momento de exploração e dominação existe até o momento em que chega a hora de lutar.

Durante muito tempo, acreditou-se que o mundo rural fosse desaparecer, isso devido ao crescente avanço do mundo urbano e industrial e as novas tecnologias na vida cotidiana das pessoas, isso as levou a negar tanto a existência do rural quanto das pessoas que nele vivem e suas características sócio culturais, sua língua, seu modo de viver alargando a desigualdade entre as classes sociais.

Soares (2000, p.15) destaca que

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes.

Depositando na escola toda uma esperança de dias melhores pode não ser a solução, por isso precisamos repensar a forma de ver a escola e mais precisamente a educação. Ou tiram-se os muros da escola e a transforma em lugar de gente produzindo saberes ou de nada valerá manter a escola assim como está, principalmente nas escolas da área rural. Ainda, no entendimento de Canário (2006, p. 53) “A escola em contexto rural (...) poderá ser encarada como uma espécie de “laboratório” onde é possível reinventar práticas pedagógicas e educativas que superam os limites inerentes ao modelo escolar”. A escola do campo poderá representar aos povos do campo a possibilidade de construir uma vida digna e mais humana, diferente da escola rural que tinha em suas intenções a negação do homem e da mulher do campo, sua cultura e valores.

Seguindo essa compreensão, nos deparamos com a necessidade de apresentar aspectos relevantes durante este estudo, acreditando ter possibilitado a reflexão sobre a educação do campo no contexto brasileiro, especificamente, na comunidade do assentamento Nossa Senhora da Conceição. Sem dúvida a dinâmica das relações sócio-culturais estabelece outro encaminhamento desumanizante, mas que ao mesmo tempo serve de instrumento desencadeador de luta diária e enquanto educador não se pode distanciar-se desta realidade. É importante encaminhar a prática pedagógica a partir da problemática da vida dessas pessoas e a partir daí poder contribuir com o conhecer, pensar e a produzir soluções para a problemática do nosso cotidiano.

Os problemas nascem entre os homens, e baseados em Paulo Freire, podemos afirmar que os problemas surgem das relações uns com os outros e com a natureza, mas há alternativas possíveis de mudança, pois como ele mesmo escreveu “os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (2005, p.79). E que mundo é este que não faz parte da escola? A escola, os professores e suas práticas precisam trabalhar os problemas da vida, nos encaminhar para uma aprendizagem problematizadora associada à educação libertadora e baseada no diálogo.

Paviani (2002, p.87) ressalta a questão pedagógica, afirmando a dificuldade existente para cada professor em suas diferentes disciplinas e níveis de ensino se levar em conta cada situação e postura dos professores em relação ao como ele vê o conhecimento e como o utiliza, tornando-se uma grande dificuldade vencer “a tradição do ensino enraizado na transmissão de conteúdos prontos e fechados”. Estas não devem ser vistos simplesmente como uma superação em si, mas na discussão dos aspectos externos dos processos pelos quais, possa superar a queda do nível de ensino e aprendizagem, que passa a considerar a prática da problematização enquanto reflexão sobre o conteúdo, como realização de uma situação gnoseológica inseparável da situação concreta do aluno e do professor, justificado pelo ponto de vista epistemológico e sob o ponto de vista pedagógico.

Nesta perspectiva, caminha para uma problematização fundamentada em dois aspectos básicos, o primeiro na dialeticidade, haja vista que problematiza-se ao problematizar, os que exercem essa prática. O segundo é a possibilidade de enfrentamento da realidade através da problematização, pressupondo o homem situado no mundo e não o homem abstrato. Podendo assim, a prática pedagógica transformar-se numa prática problematizadora.

A escola, a educação e as práticas pedagógicas na escola precisam dar as mãos e experimentar novas possibilidades, saindo de um estágio irreal e mecânico do ensino decorativo, repetitivo, pouco interessante e passando para um estágio onde se encontre o exercício da autonomia, da participação, do respeito a diversidade social cultural, através de problematizações capazes de construir um saber mais significativo porque é real, resultando em um campo de amplas possibilidades de transformação da vida das pessoas através de uma educação que leve em conta não apenas o ato de ensinar conteúdos, mas de se reconhecer como sujeitos sociais e culturais e de direitos, construtores de saberes na luta por sua libertação.

REFERENCIAS

ARROYO, M. G. *Formação de Educadores e Educadoras do Campo*. Brasília: MEC, 2004 (mimeografado)

ARROYO, Miguel Gonzalez, Roseli S. Caldart, Mônica Castagna Molina – **Por uma Educação do campo**. Petrópolis Vozes –Rio de Janeiro 2004

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **O Campo Como Território de Conflitos, de Lutas Sociais e Movimentos Populares**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso.

_____, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação do Campo conquistando a cidadania campestre. In: LINS, Lucicléa Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista (Orgs.) **Educação Popular e movimentos sociais**. Aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa, Ed. Universitária UFPB, 2008.

BORDENAVE, WERTHEIN, Jorge e Juan Diaz. **Educação Rural no Terceiro Milênio – Experiências e Novas Alternativas**. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 2ª edição, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta em Várias Mãos: A Experiência da Pesquisa no Trabalho do Educador**. Cortez, SP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo**. *Caderno de Subsídios*. Brasília: Inep/MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº1/2006. **Dias Letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE / CEB nº 1, 03 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. **Educação do Campo: Mudando Paradigmas**. Brasília Março de 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

_____. **Lei 9.394/96**. (dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

_____. **Lei 4024/61**. (dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

_____. **Lei 5692/71** (dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro? Das Promessas às Incertezas**. Porto Alegre, RS. ARTMED2006

CALDART, Rosely S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2004. p.315 – 405.

_____, Rosely. S. **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. *Por uma Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004

CALAZANS, M. J. C. **Para Entender a Educação do Estado no Meio Rural**: traços de uma trajetória, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.com.br/salto>. Acesso em: dez. 2007.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos De Educação, Gênero E Relações Escola–Família** cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004

DAMASCENO, Maria Nobre. BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa vol. 30 n. 1 São Paulo jan./abril. 2004 <http://www.scielo.br/scielo.php> em 05/11/07

FERNANDES, Bernardo Mançano., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”**: texto Preparatório In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org). *Por uma Educação no Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, Cap. I, p. 27 – 49. 14

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna. De Jesus, Sonia Meire Santos Azevedo. *Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. v. 5. Brasília, 2004. p. 53 – 89

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação, Paradigmas e Tendências: Por Uma Prática Educativa Alicerçada Na Reflexão** OEI- Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) <http://www.rieoei.org/deloslectores/417Soares> acessado em 28/06/08

FREIRE, Paulo. **A Concepção “Bancária” da Educação como Instrumento da Opressão. Seus Pressupostos, sua Crítica**. In: *Pedagogia do Oprimido*. 41ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005, Cap. 2, p.80.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**, 28ª ed. São Paulo, SP. 2005

_____. **Pedagogia da esperança**. Paz e Terra, 1992

- _____. **Pedagogia do Oprimido**, 42ª ed. São Paulo, SP. 2005
- _____. **Política e Educação**. 7ª ed. Cortez, SP, 1993. (questões da nossa época)
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 15ª ed. São Paulo. SP, Paz e Terra, 1996
- _____. **Educação e Mudança**. 13ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1987.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** Ed. Paz e Terra Rio de Janeiro 1992
- _____. **Educação na cidade**. Ed. Cortez, SP
- GADOTTI, Moacir. **Para chegar lá juntos e a tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. 21ª- Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005 6ª ed. (Coleção Questões da Nossa Época; v.5)
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes multisseriadas: Desafios da Educação Rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. In: Educação do Campo na Amazônia – retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará 1ª- Ed. Belém, Gutemberg LTDA, 2005 V. 01.
- ITERRA. **Instituto de Educação Josué de Castro – Método Pedagógico**. Ano IV. nº 9 São Paulo. 2004.
- JESUS, S. M. S. A. Questões paradigmáticas da Educação do Campo. In.: **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Por uma Educação do Campo. Caderno 5. Brasília, DF, 2004.
- JEZINE, Edneide (org) **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa, Editora Universitária, 2006.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. 2ª ed. Cortez, SP, 2002. (coleção questões da nossa época: v.70)
- LIBANEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente**. 5ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2001. (coleção questões da nossa época: v.67)
- _____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3ª Ed. São Paulo - SP: Cortez, 2000. 3. Ed.
- _____. Didática. São Paulo - SP: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º- grau. Série Formação do Professor) 21ª- reimpressão

MAIA, Robson Borges. **As Armadilhas Da Relação Família-Escola No Processo De Institucionalização Do Modelo Escolar.**

www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss05_08. acessado em 25/06/08

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil. Cap. I. In: Os camponeses e a política no Brasil - As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político.** 1ª ed. RJ. Petrópolis. Vozes, 1981, p. 21 – 101.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org), **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis RJ. Vozes, [HTTP://www.propesquis.com.br/welcome.phtml?racad=901993\(p.21e22\)](http://www.propesquis.com.br/welcome.phtml?racad=901993(p.21e22))

MOLINA, Mônica Castagna. **13 Desafios para os educadores e as educadoras do campo.** In: KOLLING, Edgar Jorge (et all) orgs. Educação do campo: identidade e políticas Públicas. Articulação nacional por uma educação do campo. v. 4. Brasília, DF. 2002 p. 37- 43.

MORISSAWA, Mitsue, **A História da Luta pela Terra e o MST /** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NEVES, José. **Pesquisa Qualitativo: características, Características, usos e possibilidades** – caderno de pesquisa em administração, São Paulo, V.1, N. 3, 2ª sem./1996

PAVIANI, Jayme. **Problemas de FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO Cultural-político ético na escola - pedagógico epistemológico no ensino.** Rio de Janeiro Petrópolis Ed. Vozes. 2002

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor** –

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Lições de Educação do Campo: Um enfoque nas classes multisseriadas** In: Educação do Campo na Amazônia – retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará 1ª- Ed. Belém, Gutemberg LTDA, 2005 V. 01.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar.** 13ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1993

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:Métodos e Técnicas.** 3ª ed. São Paulo, SP. Atlas, 1999

SILVA, Luiz Heron da. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** 5ª ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2001

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo.** 2002

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST.** 1ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

SOUZA, João Francisco. **Democracia: noção e prática nos movimentos sociais populares – uma comparação entre Brasil e o México**, Brasília: FLACSO/ UnB, 1996

SOUZA, João Francisco de. **A Educação Escolar, Nosso Fazer Maior**, dê(s)a(fia) o nosso saber. Educação de Jovens e adultos. Recife, Bagaço; Núcleo de ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular na UFPE (NUPEP) 1999.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato: uma Educação para o Homem do Meio Rural**. 1ª ed. São Paulo, SP. Loyola, 1983.

STEDILLE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária no Brasil – 2 O Debate na Esquerda: 1960-1980**. São Paulo. Expressão Popular, 2005, p. 17 – 33

TERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria Nobre. (Coord) **Educação e escola do campo** – Campinas: Papyrus, 1993. – (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. 1ª ed. São Paulo, SP. Atlas, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis** – 1ª- Ed. – Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007 (Coleção Pensamento Social Latino Americano)

VEIGA, José Eli. **Destino da Ruralidade no Processo da Educação** - estudos avançados, n.51, maio á agosto 2004.

VEIGA, José Eli. **Nem Tudo é Urbano**. Vol.56, N- 2, São Paulo, SP. Abril à Junho 2004 [http:// www.cienciacultura.bvs.br/scielo](http://www.cienciacultura.bvs.br/scielo)

ZABALA, Antoni – A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre – RS: Artmed, 1998.

ANEXO 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA DE CAMPO

Roteiro de Entrevista sobre a história do assentamento

Nome _____

Local de nascimento _____

Local de moradia _____

Atividades desenvolvidas _____

- 1- Como surgiu a comunidade do assentamento Nossa Senhora da Conceição ?
- 2- Qual a sua relação com a comunidade Nossa Senhora da Conceição? E quando começou?
- 3- Quais as ações e órgãos que estiveram apoiando as lutas pelo assentamento?
- 4- Quais os investimentos para a Educação?
- 5- Quais as propostas de investimento na comunidade e de onde vem?
- 6- Qual o quantitativo populacional daquela comunidade ou quantas famílias tiveram inicialmente e quantas têm hoje? Todos são filhos da terra?

Pesquisadora e aluna do Mestrado Em Educação: Sara Ingrid Borba.

ANEXO 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de campo sobre Escola Rural e Educação do Campo

Roteiro de entrevista estruturada com as professoras e professores

Dados pessoais

Faixa etária 18 a 27 28 a 37 38 a 47 48 e mais

Sexo: fem masc

Local de moradia: Comunidade da escola Em Porto Calvo Outro _____

Formação

Ensino médio Ensino Médio Normal Graduação em _____

Pós –graduação em _____

Atuação:

docência secretaria gestão outro _____ tempo _____

Se é docente: série/ano _____ ou por área disciplina _____

Tempo de docência nesta escola _____ tempo na educação _____

Outra(s) atividade(s): _____

Sobre a sua profissão e prática pedagógica:

Como entrou nesta área?

Concurso Contrato outro. Qual? _____

Como você planeja suas aulas? _____

Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo?

Considerando a divergência de idade o que tem sido feito para despertar o interesse da turma? _____

Quais as principais dificuldades na aprendizagem dos alunos?

Quais os principais dificuldades na sua prática pedagógica?

Como deveria ser o currículo que atendesse a necessidade dessas crianças?

Pesquisadora e aluna do Mestrado Em Educação: Sara Ingrid Borba.

ANEXO 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de campo sobre Escola Rural e Educação do Campo

Roteiro de Observação da Prática Pedagógica

- 1- O ambiente externo e interno da escola;
- 2- Aspecto da comunidade escolar;
- 3- A sala de aula;
- 4- Formação docente;
- 5- Planejamento escolar
- 6- A aula;
- 7- Postura do professor
- 8- Relação família – escola;
- 9- Transporte escolar;
- 10- Prática educativa.