

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS
SABERES E FAZERES DA ESCOLA DO CAMPO:**
*Um estudo de caso na escola da comunidade
do Barranco em São José do Norte.*

MÔNIA GONÇALVES COELHO

Rio Grande, 2013.

MÔNIA GONÇALVES COELHO

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS
SABERES E FAZERES DA ESCOLA DO CAMPO:
*Um estudo de caso na escola da comunidade
do Barranco em São José do Norte.***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental, sendo orientada pelo Prof. Dr. Luís Fernando Minasi.

Rio Grande, 2013.

C672c Coelho, Mônia Gonçalves
Caminhos e descaminhos da educação ambiental nos saberes e
fazeres da escola do campo: um estudo de caso na escola da comunidade
do Barranco em São José do Norte / Mônia Gonçalves Coelho. - 2013.
178 f.

Dissertação (mestrado em Educação Ambiental) - Universidade
Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação
Ambiental, Rio Grande/RS, 2013.
Orientador: Dr. Luís Fernando Minasi.

1. Educação do campo 2. Educação ambiental 3. Escola rural 4.
Saberes e fazeres 5. Prática docente I. Minasi, Luís Fernando II. Título.

CDU: 504:37

MÔNIA GONÇALVES COELHO

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS
SABERES E FAZERES DA ESCOLA DO CAMPO:
*Um estudo de caso na escola da comunidade
do Barranco em São José do Norte.***

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luís Fernando Minasi – Orientador – PPGEA/FURG

Prof^a. Dr^a. Graziela Oyarzabal – ULBRA

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia dos Santos Grecco – IE/FURG

Prof. Dr. Francisco Quintanilha de Veras Neto – PPGEA/FURG

DEDICATÓRIA

Aos educadores e a todos que a cada instante reivindicam e lutam por uma Educação qualitativa e quantitativamente melhor, a qual não só seja capaz de denunciar a forma excludente e individualista da sociedade capitalista, como também, anunciar que é possível e justo desenvolver os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade de maneira que contribua para transformar as relações sociais em práticas mais equitativas, solidárias e cidadãs.

AGRADECIMENTOS

Aos docentes, aos colegas de sala de aula, ao Gilmar e aos estagiários do PPGEA que possibilitaram neste tempo-espço de ensino e aprendizagem o desenvolvimento de práticas emancipatórias, as quais reforçam a emergência da Educação Ambiental crítica e transformadora das relações sociais travadas nesta sociedade em que vivemos.

Ao Prof. Luís Fernando Minasi, orientador - educador, que nos possibilitou compreender, por meio de todo o nosso sentir, a forma como estamos produzindo nossa existência. Conduzindo por caminhos difíceis, muitas vezes dolorosos, para o entendimento de que um outro mundo é possível e que a necessidade de transformá-lo requer que tenhamos “rigoriedade metódica”, pesquisa, diálogo, diretividade e apreensão da realidade, como um excelente aluno de Paulo Freire.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Frederico Didonet que possibilitou este estudo em suas rotinas e cotidiano.

Aos educadores, funcionários da escola, colegas de trabalho que nos nutriram neste caminho com manifestações de apoio, incentivo ou mesmo com a possibilidade de desabafar nossas angústias e alegrias como educadora-pesquisadora.

À família, mãe, irmã, padrasto, Seu Valmi e Dona Marilda e amigos com quem não pude estar em alguns momentos importantes, contudo o apoio e incentivo manifestaram em todos os momentos.

Ao Rodrigo, marido, amante, amigo, companheiro neste caminho, no qual desempenhou muitos papéis, como motorista, “digitador”, pai e mãe do Arthur, dono de casa! Quem esteve sempre e em todos os momentos ao nosso lado.

Ao Arthur, filho querido que entrou em nossa vida para transformá-la. A partir de seu nascimento o modo como passamos a compreender a vida mudou, as como nosso caminho neste curso de mestrado.

A Educação Ambiental Emancipatória se conjuga a partir de uma matriz que compreende a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimento das regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.

(LOUREIRO, 2004, p. 15)

[...] a identidade da escola do campo é definida não exclusivamente pela situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam.

(MUNARIM, 2010, p. 12)

O conhecimento só se torna saber quando faz parte da consciência do ser humano e é incorporado em sua experiência de vida. É aí que vocês tem o verdadeiro saber, aquele que dá coragem de fazer e dizer em qualquer circunstância, em qualquer situação, mesmo que seja preciso sofrer as consequências.

(Aforismos pedagógicos do Professor Casemiro dos Reis filho)

Siglas utilizadas nesta Dissertação

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento

CEB – Câmara de Educação Básica

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPM – Círculo de Pais e Mestres

EDURURAL – Proposta Pedagógica para o Meio Rural

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENERA – I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária

ENTREVISTADA 1 – Professora A

ENTREVISTADA 2 – Professora B

ENTREVISTADA 3 – Professora C

ENTREVISTADA 4 – Professora D

ENTREVISTADA 5 – Professora E

ENTREVISTADA 6 – Professora F

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação

FURG – Universidade Federal de Rio Grande

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento Eclesial de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem - Terra

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEA – Programa de Pós- Graduação em Educação Ambiental

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD – Secretaria DE Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SJN – São José do Norte

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL – Superintendência da Região Sul

SUPRA – Superintendência da Política da Reforma Agrária

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

DE ONDE PARTIMOS PARA INICIAR ESTE CAMINHO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	12
1. OS CAMINHOS QUE NOS POSSIBILITARAM CHEGAR ATÉ AQUI.....	14
2. OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	23
2.1 O Materialismo e a Escola do Campo.....	25
2.1.1 As Categorias do Materialismo Dialético.....	28
2.2 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Frederico Didonet como uma Escola do Campo?	30
3. OS CAMINHOS DESENVOLVIDOS PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO RURAL OU EDUCAÇÃO DO CAMPO?.....	36
3.1 Contextualizando a Educação Rural no Brasil	36
3.2 A Educação Rural no contexto das Políticas Públicas e Legislações Educacionais a partir da década de 60.	45
3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Nº. 4.024/61	46
3.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Nº. 5.692/71: o reflexo da ideologia militar.	49
3.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96: conquistas ou avanços outorgados?	53
3.3 Do geral ao particular: a criação do PRONERA	58
3.3.1 Educação do Campo nos Princípios do PRONERA.....	60
3.4 O Programa Escola Ativa: a serviço de quem?	64
3.5 O Plano Nacional de Educação (2001-2010): muitas metas e poucas ações concretas para as escolas do campo.	66
3.6 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo..	68
4. OS CAMINHOS DESENVOLVIDOS PELA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO NORTE, NO GERAL, E NA COMUNIDADE DO BARRANCO, EM PARTICULAR.....	72

4.1 O Município e o contexto educacional de São José do Norte.....	72
4.2 A Comunidade do Barranco	75
4.3 A Escola Dom Frederico Didonet	76
4.4 A Educação na Escola Dom Frederico Didonet.....	78
4.4.1 “Trabalhar a realidade do aluno”: um fundamento da prática docente?78	
4.4.2 A Escola do Barranco como ferramenta de transformação da realidade do campo.....	84
5. CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DA ESCOLA DOM FREDERICO DIDONET.....	90
5.1 Fundamento de uma Práxis Pedagógica Emancipatória.....	90
5.2 A Formação Docente como fundamento da Prática.....	97
6. CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS EDUCADORAS RURAIS NO DESENVOLVIMENTO DOS SEUS SABERES E FAZERES	103
6.1 Todo o Saber Docente é um Saber Social.	103
6.2 Todo o Saber Docente é Profissional.	108
6.2.1 O Planejamento Pedagógico é inerente ao Saber Docente.....	110
6.3 Todo Saber Docente é Prática de uma área de conhecimento.....	112
6.4 A Experiência como um Saber-Fazer	113
7. POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO CAMPO: CAMINHOS POSSÍVEIS .	115
7.1 Problematizações/Provocações no desenvolvimento de uma Educação Ambiental do Campo	120
O CAMINHO NOS DIZ QUE É NECESSÁRIO CONCLUIR, MAS O MOVIMENTO NÃO TERMINA.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
APÊNDICES.....	132
ANEXOS	170

RESUMO

Nessa Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, apresentamos nossa problematização buscando compreender que saberes e fazeres as educadoras da escola do campo, da Escola Municipal Dom Frederico Didonet, localizada no interior de São José do Norte, desenvolvem e como estes se manifestam em suas práticas educativas como busca de uma Educação Ambiental do Campo. Frente à emergência em se conceber a Educação do Campo como um espaço-tempo de formação humana com propósitos de emancipação dos sentidos, foi concebido a Pesquisa Qualitativa como movimento de descoberta e anúncio. O uso da Teoria Materialista Dialética nos favoreceu para a compreensão mais justa da realidade estudada e da possibilidade de desenvolvimento de uma outra forma de estar no e com o mundo, tendo como fundamento a prática educativa das educadoras do campo como critério de verdade. Compreendemos, por meio deste estudo, a necessidade de processos formativos continuados de professores que se embasem em teorias fortes, concretas, e que denuncie os movimentos contraditórios da educação no geral e da educação do campo no seu particular, assim como, também seja capaz de anunciar que outra de educação é possível, para além da que estamos desenvolvendo nesse modo de existir sociambientalmente. A escolha, para o Estudo de Caso da Escola Dom Frederico Didonet, se deu em virtude de apresentar o Ensino Fundamental Completo no campo, como também não estar organizada em turmas multisseriadas. Assim, dentro do escopo deste trabalho, objetivamos conhecer, compreender e analisar as contradições das práticas educacionais da Escola Municipal Dom Frederico Didonet, assim como identificar, analisar o desenvolvimento dos saberes e os fazeres das educadoras da Escola do Campo dentro da Proposta Pedagógica da Escola. Neste estudo se tornou possível compreender as limitações dos conhecimentos e saberes desenvolvidos na escola do campo/rural Dom Frederico Didonet, na medida em que as práticas lá existentes expressam contradições que resolvidas sem a luz de uma teoria, dificultam um entendimento das causas geradoras dos limites que a condicionam, no seu todo, um fazer pedagógico revolucionário das professoras que nela atuam. Constatamos também a inexistência de uma proposta de Educação Ambiental nos programas das disciplinas que forma o currículo da escola descaracterizando o Campo da Natureza e o homem como seu interlocutor.. Em nosso entendimento, apenas por meio de práticas fundadas na Teoria Marxista é que poderemos conseguir desvelar estas contradições. Para além de revelar as práticas pedagógicas da escola, buscamos propor ações que estejam vinculadas a um projeto social mais amplo, de transformação da sociedade, no qual é necessário que os educadores desenvolvam um pensar crítico e revolucionário capaz de articular diferentes conhecimentos, saberes e fazeres no espaço escolar do meio rural, em que os princípios e fundamentos da Educação Ambiental crítica e transformadora estejam impregnados no cotidiano das práticas pedagógicas, possibilitando a promoção de uma Educação Ambiental do e no Campo.

Palavras-Chave: Educação do Campo, Educação Ambiental, Escola Rural, Saberes e Fazeres, Prática Docente.

RESUMEN

En Disertación de este Máster a cabo en el Programa de Posgrado en Educación Ambiental de la Universidad Federal de Río Grande , les presentamos nuestro cuestionamiento entender que el campo de la escuela en busca de conocimiento y prácticas docentes , la Escuela Municipal Don Frederico Didonet , ubicada en São José Norte , se desarrollan y cómo éstas se manifiestan en sus prácticas educativas como la búsqueda de una Educación Ambiental de Campo . Frente a la emergencia de concebir la educación como un campo de la formación humana del espacio-tiempo a los efectos de la emancipación de los sentidos, está diseñado para el descubrimiento comomovimiento investigación cualitativa y el anuncio . El uso de la teoría materialista dialéctica nos favoreció para la comprensión más justa de la realidad estudiada y desarrollo daposibilidadde de otra manera de estar en y con el mundo , tomando como base la práctica educativa de los profesores del campo como criterio de la verdad . Entender , a través de este estudio, la necesidad de procesos de formación continua de los docentes en teorías sólidas y concretas seembasem , y la denuncia de los movimientos contradictorios de la educación en general y la educación en su ámbito particular , y también ser capaz de hacer publicidad otra educación es posible, más allá de que estamos desarrollando para existir elección sociambientalmente.A para el estudio de caso de la escuela Don Frederico Didonet , debía presentar la escuela primaria completa en el campo , pero también no ser organizada en clases multigrado. Por lo tanto , dentro del ámbito de este estudio, que tuvo como objetivo conocer, comprender y analizar las contradicciones de las prácticas educativas de la Escuela Municipal Don Frederico Didonet , así como la identificación, el análisis de la evolución de los conocimientos y hechos de los educadores de las escuelas de campo en la Escuela de la Propuesta Educativa . Este estudio fue posible comprender las limitaciones de los conocimientos y las competencias desarrollados en el campo de la escuela rural / Don Frederico Didonet la medida en que hay prácticas que expresan las contradicciones resueltas sin la luz de una teoría , dificultan la comprensión de las causas de los límites esa condición en su conjunto, una práctica pedagógica revolucionaria de los maestros que trabajan en ella. También tomamos nota de la ausencia de un proyecto de programas de educación ambiental en las disciplinas que conforman el currículo de la escuela descaracterizando el campo de la naturaleza y el hombre como la persona que llama .. En nuestra opinión, sólo a través de la práctica basada en la teoría marxista es que lleguemos a conocer estas contradicciones. Además de revelar las prácticas pedagógicas de la escuela , tratamos de proponer acciones que están vinculadas a un proyecto social más amplio, la transformación de la sociedad en la que es necesario que los educadores a desarrollar un pensamiento crítico y revolucionario capaz de articular diferentes experiencias , conocimientos y prácticas en la escuela en el medio rural , en el que los principios y fundamentos de la educación ambiental son críticos y transformadores impregnados en las prácticas docentes cotidianas , lo que permite la promoción de la educación ambiental y el campo .

Palabras clave: Educación Field, Educación Ambiental , Escuela Rural, conocimientos y prácticas , la práctica educativa.

DE ONDE PARTIMOS PARA INICIAR ESTE CAMINHO

Primeiras Palavras

*Percebo que a luta engendra um sabor em certo nível.
Sempre que se luta e peleja há uma certa noção,
há uma certa claridade sobre aquilo por que se luta,
há uma noção de remover obstáculos.*

(FREIRE, 2011, p. 37)

Este trecho do diálogo travado entre Paulo Freire e Adriano Nogueira introduz a forma como estamos compreendendo o mundo, a Educação, a Educação Ambiental, a Educação do Campo ao longo deste trabalho.

Entendemos que o processo de desenvolvimento de uma pesquisa de cunho acadêmico se configura como um tempo-espço de denúncia e anúncio. Denúncia das relações contraditórias entranhadas, gestadas pela sociedade capitalista, a qual, por meio de seus instrumentos, no seu particular a escola, desenvolve um processo de “inculcação” ideológica, de acomodação e pseudoneutralidade na prática educativa.

Ao pretender desvelar estes movimentos, passamos a compreender a intensidade, a urgência e a emergência de nossa luta e o campo no qual militamos.

Frente a isto, entendemos que o campo da Educação Ambiental se apresenta como o mais justo e apropriado, uma vez que concebemos que as relações sociais, travadas no cotidiano da escola no geral e na escola do campo no seu particular, reivindicam práticas pedagógicas que invertam a lógica pré-estabelecida, ao mesmo tempo em que buscam o desenvolvimento de uma concepção de totalidade da realidade vivenciada, buscando uma outra forma de estar no mundo e com o mundo.

Ao conceber a Educação Ambiental como uma prática crítica e transformadora, capaz de contribuir para uma Formação Omnilateral, passamos a anunciar que é possível e necessário revolucionar os saberes e fazeres dos educadores do campo. Estes, entendidos por nós, como fundamentais nos caminhos desta luta.

Estudar a Educação que se desenvolve no campo brasileiro, no Estado do Rio Grande do Sul, no município de São José do Norte, na comunidade do Barranco possibilitou o desenvolvimento de uma melhor compreensão sobre o Ser Humano e seu processo educativo, a partir do uso das categorias do Materialismo Dialético, Materialismo Histórico e da Economia Política.

Embora tenhamos entendido que o estudo desta concepção de mundo denote muito tempo e dedicação, na realização deste trabalho podemos compreender e afirmar que esta teoria do conhecimento, em nosso entendimento, é a mais justa para clarear nossa luta por um outro mundo possível.

Concebendo a prática como critério de verdade, a qual acontece na realidade concreta, sendo por isto capaz de transformação, buscamos nos aproximar do método dialético, uma vez que, por meio deste, é possível compreender além das aparências que escondem ou mesmo escamoteiam as formas discriminadoras e excludentes como a escola vem sendo desenvolvida nos diferentes espaços sócio-geográficos.

Entendendo os ensinamentos de Paulo Freire, nos quais ressalta que a escola não transforma a sociedade sozinha, é necessário então, compreender que as práticas vivenciadas no cotidiano escolar precisam produzir vivências que emancipem os sentidos humanos e as práticas atuais, as quais possam estar contribuindo para uma formação humana, que atenda os reais interesses da classe trabalhadora.

Educar para nós é uma prática social que necessita de intencionalidade política, a qual se desenvolve na trama que envolve as relações sociais que contraímos nos diferentes tempos e espaços educativos. Neste sentido, o ambiente escolar é o meio onde as gerações desenvolvem os conhecimentos produzidos social e historicamente pela humanidade para que ao se apropriarem adequada, coletiva e solidariamente destes, possam remover os obstáculos que dificultam ou impedem a transformação do modo alienador de como estamos produzindo, ou mesmo, reproduzindo nossa existência.

1. OS CAMINHOS QUE NOS POSSIBILITARAM CHEGAR ATÉ AQUI

O que somos como docentes e educadores depende do reconhecimento social dos tempos da vida humana que formamos. Do valor dado a esses tempos. Como pedagogos nascemos historicamente colados à sorte da infância, a um projeto de seu acompanhamento, condução e formação. Temos os tempos da vida humana como nossos cúmplices. Nos afirmamos profissionalmente no mesmo movimento em que essas temporalidades vão se definindo, social e culturalmente.
(ARROYO, 2000, p.32)

A partir da epígrafe iniciamos um processo de problematização acerca de como fomos, ao longo de nossa trajetória de vida, nos desenvolvendo enquanto sujeito e educadora, assim como desvelar os movimentos condicionantes que nos possibilitaram chegar até este momento. Entendemos assim, que a formação do educador necessita estar ancorada em práticas sociais que revelem e transformem a realidade.

É com este sentido de desvelar as relações sociais e ambientais presentes na Educação e mais especificamente na Educação do Campo que o interesse e o desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado em Educação Ambiental foram sendo constituídos mediante as experiências de vida, principalmente as que nos foram se engendrando enquanto professora da Rede Pública de Ensino. Foi neste sentido então, que houve a necessidade de problematizar esta trajetória que nos constitui e nos constrói educadora.

As possibilidades que foram se apresentando, assim como as condições de produção de vida material e espiritual conduziram a escolha pelo Magistério em nível médio. Entendendo a importância do desenvolvimento de uma postura crítica, política e atuante, nos é possível compreender o quanto a decisão profissional na adolescência, na maioria das vezes, é imatura, ocasionando avanços e retrocessos, afirmação e negação, contradições que afetam diretamente o modo como compreendemos o mundo, a Educação, a Educação Ambiental e a Educação do Campo.

As relações sociais travadas no cotidiano familiar, vivenciando discussões e debates sobre as práticas e relações pedagógicas, possibilitaram desenvolver a curiosidade e a criticidade para com a profissão docente. A opção pelo magistério, mediada por tais práticas familiares e pela questão também de gênero, ainda marcante no cotidiano da sociedade Nortense, da qual fazemos parte, involuntariamente assumimos o estereótipo da mulher-professora. É neste contexto, envolvido pelas preocupações com a necessidade de buscar para o futuro uma profissionalização voltada a atender o estereótipo hegemônico para as mulheres, buscamos nos saberes e conhecimentos transitados no dia a dia dos diálogos entre os membros da família, enquanto todos os professores e professoras, é que esta escolha se afirmou.

Ratificando essa relação existente entre eu e meus familiares professores, buscamos no pensamento de Miguel Arroyo a confirmação do que se sucede com muitos ao ingressarem no magistério influenciado pelas gerações que nos antecederam.

Arroyo (2000, p. 18; 30) assim se expressa:

Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes apreendidos pela espécie humana ao longo de sua formação.

Ser professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo .

A formação do docente, conforme afirma Arroyo, se desenvolve no aproveitamento de tudo aquilo que ao longo de nossa vivência vamos aprendendo. Esses saberes provenientes dessas vivências são sempre o suporte para novas aprendizagens, transformando este educador em alguém que, fazendo e refazendo seus saberes, estará sendo resultante dos conjuntos de práticas experimentadas.

Assim, as condições materiais, dentro de seu movimento dialético, gerador do processo formativo docente, é resultado de experiências recheadas de influências familiares que conduziram para a atuação no Magistério.

Na Rede pública Municipal de São José do Norte foi possível desenvolver um trabalho docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Antônio Soares de Paiva, em uma 1ª série. Embora seja uma escola centro-urbano, os

alunos, de um modo geral, careciam de vivências de educação para infância. O que denuncia, ao nosso entender, a necessidade e a importância na vida escolar das crianças do período que estamos chamando de Educação Infantil.

Entendemos, hoje, que as dificuldades enfrentadas naquela escola, naquele grupo de alunos, da própria formação docente, estavam condicionadas aos conhecimentos aprendidos no curso de Magistério¹, uma vez que esses estavam limitados frente à realidade dos alunos.

Com esta compreensão, nos é possível conceber, que o ensino no Curso de Magistério, na forma como está organizado e em funcionamento, não tem atendido as questões pertinentes a real necessidade das crianças, tanto da cidade quanto do campo, mais especificamente, no que tange as estruturas físicas, sociais, culturais, econômicas e históricas; as relações de ensino e aprendizagem, com o conhecimento, com os saberes produzidos historicamente pela humanidade. Não sendo capaz de dar suporte técnico - científico, à totalidade das situações – problema que se apresentam no cotidiano da prática docente.

Entendemos que esta formação está na centralidade do debate crítico desenvolvido por Freire (1987), em que a questão primordial é desvelar, codificar e decodificar as artimanhas da “Educação Bancária” presente nos diferentes espaços e níveis de formação de homens, mulheres, crianças, jovens e velhos. Esta, por sua vez, escamoteia, dissimula a realidade existencial dos sujeitos. A centralidade da crítica desenvolvida pelo autor, para com este tipo de educação, está manifestada em sua forma e conteúdo, quantidade e qualidade, objetividade e subjetividade, por sua concepção e entendimento de realidade.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 1987, p.).

Ao organizarmos esta reflexão é possível entender o quanto a formação inicial do profissional da educação está fragilizada por práticas pedagógicas que

¹ Atual Curso Normal Médio.

contribuem para um conhecimento míope, no sentido de não permitir o desenvolvimento de uma “Educação Libertadora”, a qual afirma que o ato educativo é um ato político, pois todos somos seres de posicionamento. Assim como, cabe ao educador negar a formação como “prescrição médica”, que superficializa os conhecimentos, atrofiando sua capacidade de ação-reflexão-ação.

Neste caminhar de vivências, houve nossa efetivação de Professora Municipal da Rede Pública de São José do Norte convergindo também com o ingresso como estudante/acadêmica, na Universidade Federal de Rio Grande – FURG, no Curso de Pedagogia – Habilitação Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio.

É necessário considerar que o curso de Pedagogia, ainda que muito fragilizado, possibilitou relacionar criticamente as práticas experienciadas no cotidiano escolar com os fundamentos, didáticas e metodologias desenvolvidas nesta formação, que para nós, é continuada. No entanto, a análise que efetuamos até o momento, nos habilita sentir as contradições que dificultam o desenvolvimento de um educador revolucionário.

Mesmo que as Licenciaturas, genericamente, proporcionem aos futuros professores pequenos momentos de investigação, ação da e na realidade educacional, entendemos que estas ainda se encontram muito mutiladas, desconectadas, afastadas da totalidade das relações humanas entre conhecimento, saberes, ensino e aprendizagem. É possível compreender o exposto quando nos deparamos com a negação e a restrição aos conhecimentos, debates e discussões sobre questões que assombram o sistema educacional como um todo e que, ao mesmo tempo, estão reivindicando pauta de discussão em todos os seguimentos sociais, como em nosso estudo, os debates sobre Educação Ambiental, Educação Rural ou Educação do Campo, professores rurais ou urbanos, conhecimentos rurais ou urbanos e a tão famigerada “realidade do aluno”.

A leitura que fazemos até aqui, nos coloca a necessidade de uma formação inicial e continuada dos educadores que estejam engajados na luta pela transformação social, protagonizando formas orgânicas de transpor as barreiras impostas pelo modo de produção capitalista à socialização dos saberes, dos conhecimentos, dos meios de produção por todos os homens e mulheres. Formação

esta que esteja alicerçada em uma teoria concreta, real, objetiva desenvolvendo uma outra forma de estar no mundo e com o mundo, como nos ensinou Paulo Freire.

Entendendo desta forma, a formação docente como uma ferramenta capaz de ajudar a romper com o atual modo de existência humana, Freire (2002, p. 28) afirma que:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes.

O contexto vivido durante a formação acadêmica produziu o sentimento de descontentamento, de estranhamento perante a realidade enfrentada cotidianamente na prática docente. Esta por sua vez, exigia uma postura combativa á forma com que a escola pública rural, multisseriada, estava organizada. Hoje, escrevendo esta dissertação, compreendemos o que Freire (2001) quer dizer com “curiosidade epistemológica”, quando aquele contexto nos fez estudar, pesquisar outras situações, contextos educativos existentes na zona rural.

É por conta desta curiosidade que nos aproximamos dos estudos e pesquisas sobre Educação do Campo e, mais especificamente, sobre a proposta filosófica e pedagógica desenvolvidas nas escolas do campo do Movimento dos Trabalhadores Sem -Terra – MST. O estudo realizado nos conduziu a aprender sobre suas lutas, propostas e concepções, as quais estabelecem meios de convivência social, cultural, política e econômica com seus semelhantes e com a natureza, com a terra, bandeira de luta do movimento. Acompanhando este processo de descoberta, conhecemos pesquisadores, educadores autores como Vendramini (2000), Marlene Ribeiro (2001), Cristine Ribeiro (2001), Gohn (2001), Caldart (1997; 1999), os quais estão contribuindo para o entendimento de que

O verdadeiro sentido da educação é revelar no sujeito suas capacidades e potencialidades, a fim de torná-lo participante, integrante de uma nova sociedade, onde a solidariedade, a cooperação, a coletividade e a cidadania são realmente para todos (COELHO, 2003, p.154).

Ao sentir a importância dos bens naturais para o desenvolvimento de uma nova proposta de sociedade - bandeira esta defendida pelo MST - e, ao mesmo tempo, participando de atividades acadêmicas, nas quais a questão ambiental se tornava a pauta principal dos debates, foi possível começar, mesmo que

timidamente, a compreender o contexto ambiental, social e educacional vivido por nós em São José do Norte.

As experiências vivenciadas no Município de São José do Norte, uma cidade interiorana, onde as relações sociais, culturais, ambientais estão próximas de todos e se apresentam com sérios problemas ambientais, contribuíram para o entendimento do que vinha a ser uma proposta de Educação Ambiental. A realidade Nortense convive com: o caos dos agrotóxicos nas plantações de cebola; a degradação do solo pela plantação de pinus; a falta de aterro sanitário; o esgoto cloacal despejado na Laguna dos Patos; o êxodo rural; a poluição da Lagoa dos Patos; a depredação do patrimônio cultural e imaterial; a pesca predatória. Tratado como pano de fundo, mas, não menos importante, apresenta um alto índice de analfabetismo e de defasagem escolar, comprometendo o exercício da cidadania na atuação efetiva dos sujeitos nas decisões políticas, sociais e econômicas da comunidade.

A análise efetuada durante este período de universidade contribuiu para desenvolver uma compreensão da totalidade que é, ou necessita ser, a formação de educadores. Na medida em que não basta formar professores críticos, instigadores, se não houver um processo de ação e conscientização – uma práxis ambiental, humanista, ecológica nesta formação. Nosso entendimento, pelo acompanhamento de nossos sujeitos de pesquisa, nos revela o quanto conceitos, questões essenciais para a formação do educador são deixadas para segundo plano nos cursos de licenciatura, revelando com isto, o porquê do discurso da pseudoneutralidade na ação educativa, o ecletismo teórico, a não - diretividade docente, o imobilismo da classe do magistério, ganham cada vez mais adeptos e força nas decisões que são tomadas nos gabinetes dos Municípios, Estados e no âmbito Federal.

Nos fundamentos da Educação Ambiental podemos encontrar uma concepção de educação que se atreva a lutar contra estas práticas opressoras, fragmentadas, com a pretensão de desenvolver “[...] uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente” (LOUREIRO, 2002, p.69).

Outro fato que pensamos ter influído em nossa trajetória e que passamos a considerar é a escassez de debates prático-teóricos em relação a situações sócio - ambientais como fontes – Meio Ambiente - nas pesquisas e estudos em formação de professores, comprometendo seriamente, ao nosso modo de pensar, a atuação docente no contexto de sua prática didático-pedagógica, inibindo o avanço da compreensão sobre as relações sociais, culturais, políticas e econômicas com a preservação do meio ambiente, enquanto “conteúdo” desta formação.

A fragilidade com que a prática da Educação Ambiental é desenvolvida, na maioria das escolas, denuncia o engessamento do entendimento deste conceito, além de comprometer o desenvolvimento de um trabalho mais participativo e integrador nas escolas. Gadotti (2000, p. 87) contribui para esta discussão, reforçando que:

As pedagogias tradicionais, fundadas no princípio da competitividade, da seleção e da classificação, não dão conta da formação de um cidadão que precisa ser mais cooperativo e ativo. A Educação Ambiental em muitas escolas tem sido o ponto de partida dessa conscientização.

Pensando sobre este estudo e como este pode contribuir para tecer um entendimento acadêmico sobre a materialidade das práticas e saberes pedagógicos (que se entendem fundamentadas nos princípios da Educação Ambiental, as quais acontecem diariamente nas escolas rurais), compreendemos ser necessário refletir sobre o papel não só de estudante de Pedagogia ou, no desenvolver desta trajetória, de professora licenciada atuante na sala de aula da escola pública, mas também no papel de integrante da Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura de São José do Norte – SMEC, imbuídos da possibilidade de desenvolver uma outra perspectiva para o trabalho pedagógicos nas escolas rurais e urbanas do município. No entanto, a falta de uma compreensão mais ampla para uma Educação que transcenda os limites estabelecidos pelo modelo social vigente condiciona, dificulta o desenvolvimento de uma prática de gestão do trabalho pedagógico que estivesse vinculada a tal proposta.

Esgotadas as possibilidades de realiza-lo, e por divergências nas concepções de mundo fortemente influenciado pela ideologia do partido no poder do município, pensamos ser melhor o afastamento da Secretaria de Educação e voltar às atividades da docência. Este episódio, cotidiano em muitos municípios brasileiros,

principalmente os de pequeno porte, encontra eco nas palavras de Freire (2000, p. 45) quando o autor descreve as amarras do poder público:

Estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos. Um dos papéis das lideranças democráticas é precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica.

A realidade que os educadores, a educação, a administração pública da educação enfrentam ano a ano, tem dificultado que as práticas pedagógicas sejam revolucionárias. Isto contribui para o descontentamento e a frustração com a carreira docente.

Frente as diferentes situações que estavam se organizando ao nosso encontro, fomos selecionados e contratados para professor substituto para área de Didática do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento na Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG, atual Instituto de Educação – IE.

Este período como professora na FURG foi de intensa reflexão e aprendizado, na busca constante pela significação concreta da “práxis” pedagógica defendida por Paulo Freire, sendo esta essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Na experiência da docência no Ensino Superior, ocorreram diferentes situações e momentos que contribuíram para nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

Pela exigência do contexto universitário participamos da seleção para o ingresso no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Sendo aprovada no processo, começamos a realizar algo que já se faz necessário em nossa formação: um curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado. Por motivos adversos, não foi possível concluir o curso naquele ingresso.

Com o término do contrato temporário como professora substituta na universidade, passamos a atuar como Tutora Presencial no Polo Universitário de São José do Norte no Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB/FURG, ficando responsável pelos cursos de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas a Educação.

Como a Educação Ambiental, a Educação do Campo também estava na pauta de nossos debates. Em 2010 realizamos seleção novamente para o Mestrado

em Educação Ambiental e sendo aprovada para a turma de 2011, em que recuramos nossos estudos no projeto de pesquisa.

Para conhecermos os saberes e os fazeres de Educadoras do Campo de São José do Norte, buscando compreender as relações entre a prática pedagógica proposta e o contexto da zona rural vivido por elas e seus alunos.

Esta trajetória justifica o estudo apresentado que tem como problema de pesquisa ***conhecer os saberes e os fazeres de Educadoras Rurais de São José do Norte***, buscando compreender as relações entre a prática pedagógica proposta e o contexto da zona rural vivido por elas e seus alunos.

Estudar o professor da escola rural se justifica pela necessidade de se pensar uma educação escolar do campo e no campo, o que só é possível quando se respeita, ouve, compreende os saberes, fazeres e culturas produzidas no contexto rural. Para isso, é necessário resgatar as concepções, as práticas pedagógicas, a consciência ambiental dos professores atuantes na zona rural e a relação que estes estabelecem com o meio ao qual estão inseridos.

Assim, pensamos que este estudo possa se tornar um veículo, uma possibilidade para que as Educadoras das escolas que se desenvolvem no meio rural sejam ouvidas, possam expressar e refletir sobre seus saberes e fazeres e contribuir para as discussões e reformulações tão emergentes para uma Educação Ambiental do Campo.

Como toda pesquisa é focada em interesses específicos, estudar a Educação Ambiental, a Educação do Campo, a Formação de Professores, oportuniza refletir e criticar nossas próprias práticas pedagógicas. Na medida em que nós, como professores em formação pesquisarmos, criticarmos, duvidarmos, refletirmos sobre nosso desenvolvimento pessoal e profissional, sobre nossa história, nossa prática, a educação, o meio ambiente e o mundo, tão mais motivados e capacitados estaremos para atuar, juntamente com os nossos alunos, em todos os espaços.

2. OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Com esta pesquisa nos foi possível promover uma reflexão teórico - prática sobre o fenômeno social material que é a Educação do Campo no sistema brasileiro de ensino, no geral, e em particular, a Educação do Campo que é desenvolvida na Escola Municipal Dom Frederico Didonet, na comunidade do Barranco, localizada no município de São José do Norte, no sul do Rio Grande do Sul.

Para desenvolver este trabalho acadêmico dentro do tema da Educação do Campo e Formação de Professores e a totalidade que esta problemática envolve e se envolve, destacamos os estudos que orientam nossa pesquisa, com a finalidade de afirmar nossa convicção teórica, ou seja, de que ponto estamos sedimentando nossa concepção de mundo, homem, natureza, sociedade e educação: Caldart (1999; 2004; 2010; 2012); Loureiro (2004); Molina (1999; 2009); Arroyo (2000) Souza (2006); Munarim (2010); Frigotto (2010); Vendramini (1999); Leite (1999); Pistrak (2005); Vásquez (2007); Freire (1987) e Gadotti (2000).

Estes autores foram imprescindíveis para o desenvolvimento de uma compreensão mais próxima da realidade pesquisada. Este entendimento da importância de se conhecer o movimento do fenômeno estudado por meio de uma concepção teórica e prática da realidade também se apresenta embasado em Kosik (2011, p. 43), o qual nos possibilita compreender que “o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem de uma concepção da realidade, explícita ou implícita”. Sabendo que a realidade concreta existe independente da consciência que temos sobre ela e a realidade subjetiva é a compreensão que temos desta, e, ao entender que o fenômeno estudado é constituído de diversas e diferentes relações sociais, não foi possível ao longo desta pesquisa esgotar todos os fatos, contextos do fenômeno, uma vez que

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos

da realidade; é uma teoria da realidade como totalidade concreta (KOSIK, 2011, p. 44).

Estando amparados por uma proposta da totalidade concreta das relações sociais e trabalhando na Abordagem Qualitativa da Pesquisa Educacional, entendemos, de acordo com Triviños (2010, p. 120 - 133) que é impossível construir um conceito preciso de Pesquisa Qualitativa se o pesquisador não estiver convicto das bases teóricas que lhe dão sustentação, para que munido destas possa buscar uma metodologia capaz de considerar “[...] o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais [...]” (p. 125).

Este entendimento demarcou a necessidade em desenvolver a pesquisa por meio do “enfoque histórico-estrutural”, o qual se utiliza do Método Dialético, reconhecendo que este é o mais adequado para extrair e contemplar a totalidade do fenômeno estudado, definindo o geral, o singular e o particular, analisando suas causas e efeitos, sua forma e conteúdo, sua quantidade e qualidade, o que é necessário e contingencial, buscando conhecer além da aparência, sua essência, as contradições que o movimentam.

Partimos com isto, do pressuposto de que a pesquisa qualitativa com enfoque histórico-estrutural é a mais adequada quando se pretende analisar um fenômeno complexo, que está inserido em uma realidade também complexa, sendo fruto de um movimento histórico. Retornamos a Triviños (2010, p. 129):

A investigação histórico-estrutural [...] aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar nos conhecimentos dos seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico.

Assim, para que pudéssemos realizar uma pesquisa qualitativa com pretensões de usar o método dialético foi imprescindível entender que os fenômenos sociais são também fenômenos materiais, na medida em que estes acontecem na realidade objetiva, ou seja, fora de nossa consciência. Com isto, se justifica a necessidade do pesquisador em buscar “cercar” o fenômeno por todos os ângulos

possíveis, a fim de compreender, analisar e entender o movimento e as contradições existentes no mesmo.

2.1 O Materialismo e a Escola do Campo

Organizando nosso pensar, buscamos nos aproximar do Materialismo Dialético, aporte teórico, para que possamos compreender ***que saberes e fazeres as educadoras da escola do campo, da Escola Municipal Dom Frederico Didonet, localizada no interior de São José do Norte, desenvolvem e como estes se manifestam em suas práticas educativas como busca de uma Educação Ambiental do Campo?***

Entendemos o Marxismo como uma visão de mundo que concebe a matéria como anterior à consciência. A consciência é um produto da matéria altamente organizada. Ao identificar o Materialismo como antagônico ao Idealismo, uma vez que, enquanto o primeiro busca, por meio da prática social do sujeito social, transformar a realidade objetiva, o segundo “prega” que a transformação parte da possibilidade de se pensar sobre ela.

O Marxismo compreende o Materialismo Histórico, Materialismo Dialético e a Economia Política como um tripé que cientificizam sua prática.

O Materialismo Dialético com base filosófica do marxismo busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Esta concepção teórica tem a pretensão de ser o alicerce para a transformação das relações sociais existentes. As teorizações fundamentais são apresentadas como leis específicas de um tipo geral que governam a natureza, a sociedade e o pensamento.

No Materialismo Dialético o material e o ideal são opostos, em que o material, ou a matéria prescinde a ideia, da qual é historicamente originária. A concepção dialética da realidade afirma que a matéria, o mundo é movimento, em permanente e constante contradição entre os seus contrários, originando conflitos que superam e transformam a história.

A partir de uma compreensão de mundo, sociedade, Educação, Educação Ambiental e Educação do Campo sob o viés materialista, cabe entender que as Leis fundamentais do Materialismo Dialético são primordiais para o desenvolvimento de um pensamento melhor elaborado sobre o fenômeno estudado.

Na leitura que fazemos até este momento, nos é possível identificar a Lei da transformação da quantidade em qualidade quando entendemos, por exemplo, que para se alcançar uma Educação de qualidade nas escolas em geral e na escola do campo no seu particular são necessários o desenvolvimento de certa quantidade de teorias e práticas didático-pedagógicas, conhecimentos, saberes na formação inicial e continuada dos educadores, para que sejam capazes de promover uma práxis educativa que atenda realmente as necessidades dos diferentes grupos humanos com que trabalham.

Para tanto, se torna importante pensar sobre a forma como a escola do campo está organizada. A segunda Lei fundamental do Materialismo Dialético, a Luta e Unidade dos Contrários, nos auxilia a pensar sobre o modelo de escola atual, visto que a luta entre os contrários se dá no sentido em que de um lado há a escola pensada, produzida historicamente por uma minoria dominante que tem por finalidade perpetuar seu status quo e manter a hegemonia de fixar o homem no campo como proposta capitalista para ampliar o agronegócio e, de outro lado, a escola do campo, a qual necessita desenvolver uma outra forma de organização do trabalho pedagógico, com vistas a desenvolver outras relações sociais, inseridas, imbricadas no movimento de transformação da sociedade.

Nos apoiamos nos estudos de Vendramini (2010, p.134), para ratificar que o Materialismo Histórico e Dialético é a teoria mais justa e consistente para se compreender os movimentos contraditórios da educação do campo em nosso país no geral e a desenvolvida no município de São José do Norte, mais precisamente na comunidade do Barranco no seu particular. A autora sustenta

[...] a necessidade do materialismo histórico-dialético como referencial de análise e de intervenção, visando apreender nos estudos sobre a Educação do Campo os confrontos externos de disputa de projetos para o campo e para a educação e os internos, no que diz respeito à elaboração dos pressupostos da Educação do Campo e à sua materialização.

A partir deste entendimento, já nos é possível dizer que há um conflito nesta relação social, entre a escola do campo concreta, real e a escola do campo necessária, pois a forma e o conteúdo com que os conhecimentos são trabalhados nesta escola que se desenvolve no campo excluem a dinâmica da vida cotidiana dos alunos, pois a representação social e as necessidades que estes apresentam constituem condição necessária para uma teoria e prática pedagógica dos educadores realmente transformadora. Roseli Caldart (2010, p. 151) ao compreender a forma da escola do campo como “[...] os processos de transformação da escola”, mais especificamente, como “[...] as práticas pedagógicas dos educadores do campo” fundamenta nossa compreensão sobre a Lei da Luta e Unidade dos Contrários quando aprofunda o debate afirmando que:

[...] a época é a época moderna e a sociedade é uma sociedade de classes, estruturada sob a égide do modo de produção capitalista, que a escola primeiro ajudou a construir e depois, até hoje, ajuda a reproduzir, principalmente enquanto parâmetro de relações sociais; - esta forma escolar terá que ser superada junto com o processo histórico de superação da sociedade capitalista, e sua desnaturalização é fundamental para instigar práticas e reflexões que se coloquem neste caminho, ainda dentro da sociedade atual; - as relações sociais que constituem a forma escolar dizem respeito ao modo de sociabilidade trabalhado entre educando e educadores, que tem base material no formato da organização escolar e no modo de organização do trabalho pedagógico, incluindo as relações sociais necessárias para o trabalho com o conhecimento [...] (CALDART, 2010, p. 152).

Frente à defesa da autora sobre a necessidade de transformar a forma com que a escola do campo se apresenta atualmente, entendemos ser imprescindível atentar para a terceira Lei Fundamental do Materialismo Dialético, Lei da Negação da Negação.

Esta, ao nosso entender, se encontra na necessidade dos educadores, ao desenvolverem seu trabalho pedagógico na escola do campo, negarem as práticas formadoras, seus conhecimentos e saberes pré-estabelecidos, sendo esta negação um sentido de movimento, de superação, de constante e permanente formação. Este movimento então precisa ser proporcionado tanto pelas mantenedoras como pela própria escola e também pelo desejo e vontade dos educadores, possibilitando o desenvolvimento de outra escola do campo possível.

2.1.1 As Categorias do Materialismo Dialético

Considerando nosso fenômeno como material social, relacionamos este com os princípios ou categorias fundamentais do Materialismo Dialético em que a Matéria, Consciência e Prática Social, se constituindo no seu todo como princípio, objetivando a partir destas compreender como a realidade objetiva se reflete na consciência por meio dos sentidos.

A Categoria essencial é a Contradição (origem do movimento e desenvolvimento do fenômeno) que se apresenta na realidade objetiva. O Materialismo Histórico é o que caracteriza o Marxismo enquanto ciência, principalmente por ter como referência teórica o Materialismo Dialético na análise da sociedade em sua totalidade. Isto é, o marxismo, suporte teórico desta investigação, analisa no Materialismo Histórico como se evidenciam as categorias do Materialismo Dialético, considerando-o como a ciência natural da sociedade.

O Materialismo Histórico, ciência que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade, ressalta a força das ideias, as quais são capazes de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou.

Nesta teoria do conhecimento é possível compreender tanto os conceitos de “ser social” como as relações materiais dos homens com a natureza e entre si, o ser humano como um ser social com uma “consciência social”, com ideias políticas, religiosas, filosóficas, jurídicas presentes na superestrutura; “meios de produção” - entendidos como tudo o que os homens empregam para originar bens materiais; e “forças Produtivas” como os meios de produção, os homens, sua experiência de produção, seus hábitos de trabalho. Portanto, as relações de produção não podem ser separadas das forças produtivas e vice e versa, devem ser consideradas como um binômio oposto que determina o modo de produção, a estrutura social de uma época.

Ressaltamos que a concepção materialista da história se caracteriza principalmente por considerar a materialidade do mundo, isto é, tudo que existe no mundo são fenômenos materiais’, em diferentes aspectos e formas da matéria em

movimento; também por afirmar que a matéria é anterior a consciência, sendo esta um reflexo da primeira; o mundo é conhecível, todo o conhecimento produzido pela humanidade é possível de ser conhecido pelo homem. Assim, as categorias do Materialismo Histórico se formam no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social.

Com efeito, para o Materialismo a matéria é a realidade objetiva, concreta, tudo que existe no mundo independente e fora de nossa consciência, com suas características, propriedades, formas... A matéria é eterna, sendo constituída por uma infinidade de objetos e sistemas existentes no mundo real. A matéria é capaz de reflexo, este é uma de suas características, uma propriedade. Interessa-nos compreender que a matéria tem como uma de suas formas os sistemas socialmente organizados, como o homem e a sociedade.

Não existe matéria sem movimento. Na esfera social as formas de movimento da matéria incluem diferentes modos de atividades conscientes do ser humano com possibilidade de transformação da realidade. A matéria só pode existir no tempo e no espaço. São estas duas categorias que determinarão a forma que a matéria se apresenta a nós, possibilitando o desenvolvimento de nosso conhecimento.

Já a categoria de consciência é entendida como um tipo de reflexo, a propriedade mais evoluída deste, peculiar à matéria altamente desenvolvida, ou seja, o cérebro humano. A consciência então é a realidade objetiva refletida, por meio dos sentidos, em nosso pensamento, objetivando o desenvolvimento da realidade subjetiva.

No entanto, a realidade subjetiva é o produto do reflexo da realidade objetiva com as experiências, vivências e conhecimentos já elaborados pelos sujeitos, proporcionando assim o desenvolvimento de novos conhecimentos. A partir disto, a consciência poderá se materializar por meio da linguagem.

Outra categoria do Materialismo Dialético, chave para que possamos compreender o fenômeno ora estudado, é a Prática Social. Para o materialismo a prática social é critério de verdade, no sentido em que esta é a materialização da consciência, uma ação intencional que visa à superação da realidade objetiva. Cabe salientar que esta “ação consciente” não se originou de uma “ideia iluminada”, mas

de uma reflexão originada por uma prática anterior, em um constante movimento de ação-reflexão-ação.

A prática é atividade, processo objetivo da realidade material. Insistimos em afirmar que é na prática social que os conhecimentos, as ideias se materializam. A teoria, neste sentido, surge do resultado da produção espiritual social, existindo como noções em desenvolvimento sobre os objetos da atividade humana.

2.2 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Frederico Didonet como uma Escola do Campo.

A partir deste breve entendimento do Materialismo Dialético, enquanto suporte teórico de nossa investigação buscamos compreender e analisar nosso fenômeno de pesquisa, considerando a Educação do Campo um movimento dialético, recheado de contradições, que está inserido no contexto histórico, social, econômico, educacional e cultural de nosso país, bem como no município de São José do Norte, na comunidade do Barranco.

Para adentrarmos no fenômeno de pesquisa, escolhemos o Estudo de Caso como o tipo de pesquisa qualitativa mais apropriada para alcançar os objetivos esperados. Esta modalidade de pesquisa se caracteriza por especificar uma unidade e investigá-la em toda sua totalidade, “[...] exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias” (TRIVIÑOS, 2010, p. 134). Com base neste entendimento de Triviños, em nossa pesquisa, ao pretender compreender os saberes dos educadores da escola do campo, buscamos entender os movimentos de formação inicial e continuada, as relações sociais que estes travam no cotidiano de sua prática pedagógica, com o meio em que trabalham e vivem.

Ao estudar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Frederico Didonet e as relações sócio-educacionais existentes no seu interior, as quais configuram ou não a existência da possibilidade em se desenvolver uma educação voltada para atender as reais necessidades dos educandos do campo, nos foi possível compreender o movimento, as contradições, as práticas lá desenvolvidas.

Os estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo têm mostrado que esta modalidade de ensino tem se configurado num movimento social contra-hegemônico de luta coletiva não só pela Educação, mas pela garantia dos direitos fundamentais àqueles que habitam o campo brasileiro, principalmente, os desprovidos dos meios de produção.

Por muitas décadas a educação concebida como rural era desenvolvida como uma forma de assistencialismo para a população do campo que não dispõe dos meios de produção. Inúmeras políticas públicas foram criadas sempre com o intuito de fixar o homem no campo, com a finalidade de garantir além de mão de obra nos grandes latifúndios a perpetuação do status quo dominante.

A partir da concretude de práticas sociais desenvolvidas pelo movimento Por Uma Educação do Campo ao longo destas últimas décadas, buscamos sustentação nas palavras de Souza (2010, p. 81) para compreendermos a educação objetivada neste processo:

[...] É muito mais que educação escolar o que está em questão: é a vida na terra; é o aprendizado da política; é a experiência coletiva que mostra que a formação humana é necessária e viável; é a intensificação das lutas sociais e políticas na construção de um projeto político em que o bem comum é definido pela comunidade e não pelos estrategistas governamentais.

Procurando conhecer mais profundamente o fenômeno de nossa pesquisa se faz necessário caracterizar a Escola do Campo ora estudada.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Frederico Didonet está localizada na comunidade do Barranco, sendo este o Iº Distrito do Município de São José do Norte, no Estado do Rio Grande do Sul. Sua inauguração ocorreu no dia 30 de julho de 1991, com o oferecimento de vagas apenas para as Séries Iniciais, hoje entendidas como Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nos dias atuais, após 19 anos de seu funcionamento disponibiliza o Ensino Fundamental completo. No entanto, os 6º, 7º e 8º Anos Finais do Ensino Fundamental pertencem oficialmente à Escola Municipal João de Deus Collares, localizada na zona urbana do município. Neste sentido, a escola do campo pesquisada se configura como anexa da escola da cidade. Fato este que nos possibilitou compreender muitos dos movimentos contraditórios encontrados nas falas dos educadores entrevistados.

Com 160 alunos, esta escola é concebida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, como sendo uma “Escola Polo”, visto que muitos de seus educandos se originam de comunidades próximas, as quais não oferecem o Ensino Fundamental completo. Atualmente, a Diretora da escola é uma professora, residente nesta localidade, escolhida como Cargo de Confiança do (a) Secretário (a) de Educação ou mesmo do Prefeito, possuindo ainda uma equipe de 10 professores todos com graduação nas licenciaturas específicas para atuação nas diferentes áreas do conhecimento. Contudo, por ser considerada pela mantenedora, uma escola pequena, não possui no seu quadro de profissionais da educação uma equipe diretiva completa, com vice-diretor, supervisor pedagógico e orientador educacional. Fato que, ao nosso modo de pensar, compromete a prática didática - pedagógica como um todo, uma vez que os educadores necessitam de um espaço e tempo de trabalho com um profissional habilitado e responsável pela coordenação e planejamento escolar, com vistas a desenvolver um trabalho coletivo, participativo e transformador. Nos demais cargos administrativos, conta, permanentemente, com um secretário de escola e duas serventes de merendeira.

Mesmo sendo criada há vários anos, apenas em 2009 houve a fundação de seu CPM, Círculo de Pais e Mestres. É importante salientar que a escola onde há um CPM articulado, ativo e propositivo está dando os primeiros passos para o desenvolvimento de sua autonomia e exercício de democratização do espaço público. Para tanto, sentimos a necessidade de que todas as instâncias sociais da comunidade estejam representadas no CPM da escola, tendo como finalidade garantir ações que contribuam para transformação do modo como a escola se organiza atualmente.

Como parceiro de um CPM atuante, consideramos a importância do Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo, entendendo-o não como teoria, mas como práxis, a qual requer o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos, desenvolvendo uma ação comprometida, responsável, autônoma, crítica e criativa na busca por uma educação que realmente atenda as necessidades das comunidades situadas no campo no geral e da comunidade do Barranco no seu particular. Veiga (1995, p. 13-14) contribui para nosso entendimento ao discorrer sobre a ação efetiva de um PPP bem elaborado e gestado:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p. 13-14).

A partir deste entendimento sobre a importância do PPP na escola para que se possa desenvolver uma prática pedagógica a qual supere as atuais relações sociais que superficializam e negam o direito dos sujeitos à Educação, foi objetivado com esta pesquisa identificar, analisar a organização e a sistematização dos saberes e os fazeres das educadoras da Escola do Campo dentro da Proposta Pedagógica da Escola. Assim como, conhecer, compreender e analisar as contradições das práticas sócio – educacionais da Escola Municipal Dom Frederico Didonet.

Nosso problema de pesquisa se sustenta em uma das hipóteses de que há contradição na prática pedagógica dos professores da Escola Municipal Dom Frederico Didonet, na comunidade do Barranco, que dificultam ou impedem os alunos a compreenderem a realidade e as necessidades de sua vida. Tal afirmação se baseia no fato de que entre as crianças e jovens residentes do campo se vincula a ideia de que a vida urbana é melhor, mais atrativa, com mais oportunidades de trabalho e realização profissional.

Neste contexto, não podemos deixar de salientar o que os documentos oficiais da Escola Dom Frederico Didonet têm a nos dizer. Partimos da ideia de que estes documentos (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Listagem de Conteúdos e “Monografia da Comunidade”²) não demonstram haver um vínculo orgânico com um Projeto Formativo mais amplo que atenda as especificidades dos sujeitos concretos do campo. Ao realizarmos tal afirmação, entendemos que estes documentos poderiam se tornar ferramentas na superação do modelo de “educação rural” para a construção coletiva de uma “Escola do Campo”.

Compreendemos este fenômeno quando nos deparamos com a hipótese de que a formação dos professores que atuam no “interior” de São José do Norte não

² Segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Formação de educadores e educadoras do Programa Escola Ativa, o conceito de Monografia da Comunidade designa o “Texto no qual se faz a descrição detalhada da comunidade envolvendo uma série de aspectos: histórico, geográfico, cultural, ocupacional, doméstico, organizacional e de saúde, entre outros” (2009,p. 52).

contemplou e/ou não contempla os saberes necessários para que se desenvolvam práticas sócio - educacionais que atendam as reais necessidades dos sujeitos do campo. Se sabe que na formação de professores encontramos contradições configuradas como deficiências históricas, as quais impossibilitam aos educadores em formação desenvolverem saberes e fazeres que ressignifiquem o valor sócio-transformador da Educação.

Neste sentido, entendemos que os saberes e fazeres desenvolvidos pelos educadores se tornam componentes indispensáveis na mediação entre o conhecimento historicamente produzido e a realidade objetiva, na medida em que buscam promover a emancipação dos sujeitos da lógica capitalista imposta. No modelo capitalista vigente

[...] a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente, na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe (FRIGOTTO, 1989, p. 33).

A escola é um dos palcos desta luta de classes, na medida em que escolhe nitidamente os conhecimentos próprios e legitima os interesses da minoria dominante. Estas relações sociais, de acordo com nosso modo de pensar, diferem da proposta Educação Ambiental, uma vez que, os saberes e fazeres desenvolvidos no cotidiano da escola do campo deverão se tornar ferramentas para que os educandos transformem suas relações sociais e ambientais, utilizando os conhecimentos como ferramentas necessárias para elevação do seu nível de consciência possibilitando a estes uma mudança de postura diante da realidade em que se encontram.

Para pensarmos em uma educação para o social, para outro mundo possível, é importante entender que para construir uma prática sócio-educacional revolucionária, é necessário uma teoria social revolucionária, uma vez que sem a qual as práticas continuarão se tornando momentâneas, esporádicas, imediatistas, culminando em um ativismo pedagógico, sem atingir a essência real do problema.

Ao entendermos que a pesquisa educacional pode contribuir para mudanças e transformações na realidade concreta da educação em nosso país, nossa intenção é, por meio deste trabalho, propor uma reflexão crítica tanto por parte da administração pública estadual e municipal quanto dos cursos de formação de

professores, para que atentem na emergência de novas políticas públicas as quais possibilitem o desenvolvimento de um Projeto Formativo mais amplo que impulse a construção de outros saberes e fazeres tão pertinentes à Educação, à Educação Ambiental e à Escola do Campo, no intuito em que esta atue como propulsora de um novo projeto emancipatório de sociedade.

3. EDUCAÇÃO RURAL OU EDUCAÇÃO DO CAMPO: Caminhos das Políticas Públicas.

3.1 Contextualizando a Educação Rural no Brasil

Para pensar, com uma compreensão crítica, a educação no Brasil, em especial, a educação no meio rural é necessário refazer, historicamente, uma longa trajetória de desafios, lutas e conquistas, “jogos” de interesses e disputas hegemônicas pela terra.

Sabemos que a história não é linear e sim uma rede de correlações (relações e/ou ligações) que se entrecruzam ao longo das vivências humanas. Tendo como ponto de partida a concepção de que a história é movimento e transformação permanente, não pretendemos com este estudo “criar” uma linha imaginária do tempo seguindo uma determinada cronologia, em vez disso, nosso desafio foi encontrar as contradições, os movimentos reais, concretos, que a nosso entender se tornaram imprescindíveis para a compreensão do fenômeno que pretendemos estudar.

Também reforçamos aqui que não tivemos como intenção discutir todo o longo percurso traçado pelas lutas sociais em defesa da educação do campo, pois temos a compreensão da complexidade deste fenômeno. Sendo sim, escolhemos fazer uma fissura na história, buscando problematizar e conflitar a educação rural e/ou a educação do campo a partir do início do século XX, mais precisamente a partir da década de 30 (trinta).

Estamos entendendo aqui Educação Rural compreendida como Ribeiro (2012, p. 293-299) como uma reprodução do modelo capitalista de escola para o meio rural. Na educação rural desta época, os sujeitos não são considerados como seres históricos, produtores de cultura, valores e conhecimentos. O professor exerce a função de “transmitir” os conteúdos pré-estabelecidos pela mantenedora, descolados da dinâmica da vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Um exemplo típico da Educação Bancária relatada por Paulo Freire.

Em contra partida a este modelo de educação, como expressão de luta pelo direito a uma Educação de Qualidade integrada à realidade do povo camponês, surge o movimento Por uma Educação do Campo. Caldart (2012, p. 2012, p. 257-271) caracteriza a Educação do Campo como uma prática político-social, a qual nasce e se desenvolve no campo brasileiro em meio a muitos conflitos e lutas. A Educação do Campo pretende trabalhar a cultura, os conhecimentos e os saberes necessários para que os sujeitos possam se constituir enquanto seres humanos históricos, transformadores da realidade que o cerca.

Para considerarmos este fato e as origens deste fenômeno social da Educação do Campo, é imperativo mencionar de antemão o pensamento de Karl Marx (2002, p. 106) quando diz:

O domínio da terra, já mesmo no regime da propriedade feudal, surge como poder estranho que impera sobre os homens. [...] O regime da propriedade privada tem início com a propriedade agrária, que é o seu alicerce. [...] A propriedade agrária assume um caráter individual com o seu senhor, possui a sua própria regulamentação, é real ou autoritária com ele, tem seus privilégios, sua jurisdição, os seus direitos políticos, etc. Passa a existir como o corpo inorgânico daquele senhor.

Neste particular, no início de 1930, mesmo com toda comoção popular de que o primeiro governo republicano de Getúlio Vargas seria voltado para resgatar a dignidade e as esperanças da população brasileira, os privilégios da burguesia se mantinham. Marinho (2008, p. 54) faz uma crítica ao dizer que “[...] instituiu-se uma outra forma de governo igual ou mais perverso que o anterior.” Indo ao encontro do exposto por Martinho, Sérgio Leite (1999, p. 30) reforça este pensamento, salientando que pouco houve de mudanças na forma com que se pensava a educação brasileira perante a República Velha, na medida em que permaneceu priorizando “[...] uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinados especialmente às classes populares”.

É inegável este ideário, quando constatamos, de acordo com Marinho (2008, p. 58), que das inúmeras reformas governamentais promovidas – como exemplo as referentes à distribuição de terras e de propostas de educação no meio rural - foram sempre ao encontro dos interesses dos coronéis, senhores de terras, pois ainda se vinculava a concepção de um país com “predestinação rural” e o desenvolvimento da nação dependia do sucesso das grandes plantações. Com isso, foram reforçadas algumas ações esparsas quanto ao processo educacional rural, sendo que aos

trabalhadores rurais cabia à aprendizagem do próprio nome, codificar algumas palavras e realizar tecnicamente o trabalho no plantio e na colheita das grandes lavouras, estas com forte destino à exportação.

Com a crescente perspectiva de modernização do país, impulsionada pelo violento processo desigual de industrialização, se inicia a queda das oligarquias nacionais, colocando um fim na então chamada “República do Café com Leite”, resultando, em parte, na diminuição do poder político e econômico dos fazendeiros de Minas Gerais e São Paulo. Frisamos que este fenômeno foi um dos maiores responsáveis pela migração, expulsão avassaladora dos homens e mulheres do campo para a cidade no início da década de 30.

Neste contexto de urbanização crescente e desenfreada das cidades, com diversos problemas sociais, dentre eles sanitários e educacionais; aglutinando a necessidade da indústria em ter trabalhadores treinados; e, ainda considerando que o número de adultos analfabetos era infinitamente acima da oferta de vagas nos postos de trabalho; o Governo Federal criou, em 14 de novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde. Mesmo com a criação do Ministério, somente a partir de 1937, o Governo Getulista manifestou a aparente necessidade em se projetar uma educação voltada para o meio rural, pois havia uma enorme pressão política e econômica exercida pelos grandes latifundiários - visto que o processo acelerado de esvaziamento do campo culminou na grande diminuição de mão de obra camponesa - exigindo assim, uma resposta prática por parte do governo.

Compreendemos que estas ações tinham como propósito único e exclusivo proclamar a visão da hegemonia dominante, na medida em que tanto as políticas de consolidação para a agricultura como para a educação no meio rural potencializam, ainda mais, o agravamento da situação dos trabalhadores do campo, sempre baseadas em resultados imediatos e utilitários. Para Almeida (2005, p. 280) “Os trabalhadores rurais vivem um processo de afastamento de suas atividades originais, o que culmina com a expulsão do campo”. Este fenômeno engrossou a demanda de mão de obra para as Indústrias que se instalavam no Brasil. Em contrapartida, os camponeses não possuíam qualificação adequada para ingressar nesse mercado de trabalho.

A marginalização e a exclusão social acompanham as populações na saída do campo, não permitindo que se integrem efetivamente à realidade urbana, permanecendo alijadas do processo produtivo onde passam a viver, embora as cidades exerçam alguma sedução, afinal, talvez conseguissem encontrar emprego, moradia, saúde, educação, conforto e lazer. (ALMEIDA, 2005, p. 281).

Nas palavras de Marinho (2008) o governo provisório de Getúlio Vargas, com sua visão paternalista, pautada no discurso do favorecimento das classes menos favorecidas e, ao mesmo tempo legitimando os interesses, valores dos grandes latifundiários, pois não poderia perder apoio político e financeiro destes, instituiu a “República Verde”. Esta política governamental apostava na modernização do campo com vistas à produção de alimentos para abastecer a indústria nacional. As contradições existentes entre os interesses dos fazendeiros e as propostas de valorização e fixação no campo dos trabalhadores rurais justificavam o enfraquecimento e o esquecimento da agricultura familiar no país.

Entretanto, neste mesmo período histórico, um processo de discussão acerca da Reforma Agrária começa a ser ensaiado por volta de 1933, no projeto constitucional. Silva (1971, p. 87) ressalta que foi a partir deste documento

[...] que se vinculou a possibilidade de considerar a propriedade privada como tendo uma função social e que deveria ser utilizada como de interesse público ou social, o que significa que, mediante prévio aviso e justa remuneração, a terra poderia ser desapropriada caso não tivesse atendendo à sua função, mas, como os ideais liberais não se encontravam nas mentes de todos, o texto final da constituição terminou reafirmando o direito de propriedade [...].

Constatamos que neste recorte histórico esta é a primeira vez em que se tentou vincular a terra como um bem social em prol da classe trabalhadora, desprovidas dos bens, meios de produção. No entanto, como o Brasil se encontrava em pleno desenvolvimento do capitalismo industrial e a propriedade privada, como afirma Marx (2002), é a essência da Sociedade Capitalista, esta não poderia ser distribuída, compartilhada com os trabalhadores rurais a não ser que houvesse a superação desse modelo de sociedade.

Ainda trabalhando com o pensamento de Marx (2002, p.102) quanto à questão da propriedade rural, o autor, em seus Manuscritos Filosóficos - Econômicos, propõe o debate sobre a “Renda de Terras” enfatizando que, para os senhores detentores deste meio de produção, o real pensamento e visão ideológica

é, exclusivamente, a perpetuação de seu empoderamento econômico e político, independente do que possa estar atrelado a isto.

Pelos princípios da economia política, o interesse do proprietário no bem-estar da sociedade significa que ele tem interesse no crescimento da população, da produção, na multiplicação das suas necessidades, ou seja, no aumento da riqueza; [...] este aumento de riqueza é igual ao aumento da miséria e da escravidão.

[...]

Assim, o interesse do proprietário, longe de se identificar com o da sociedade, está em forte antagonismo com os interesses dos arrendatários, dos trabalhadores rurais [...] (MARX, 2002, p. 102).

Marinho (2008, p. 78) faz uma crítica quanto da impossibilidade da educação auxiliar na transgressão do modelo proposto neste plano de Reforma Agrária. Com a mesma intenção Vinhas (1972, p. 120) retrata o poder dos grandes latifundiários, os quais vão ocupando os espaços e meios de consolidação, gestão e decisão para “[...] manipular todos os setores para controlarem as ações pensadas para a zona rural”.

Um dos empecilhos para a educação rural, pois, considerando o desejo dos burgueses em manter sua hegemonia, um processo educacional que despertasse no indivíduo uma consciência crítica jamais seria proposto nem aceito pelo grupo dominante, pois, dividir o poder que possui, nenhum grupo quer (MARINHO, 2008, p. 79).

Como este rompimento radical (econômico – social – histórico – político - cultural) não se realizou, a propriedade privada, a Terra, continua, de forma cada vez mais violenta, sendo o meio utilizado pelos “coronéis”, para impor seu poder de alienar, submeter a condições opressivas e expropriar dos camponeses os bens materiais e simbólicos, configurando - como afirma Frigotto (2010, p. 21) em palestra proferida na Abertura do *“I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos”* ao citar Oliveira (2003) – “uma sociedade *‘desigualitária sem remissão’*”, compreendendo esta sociedade como:

Desigualdade esta que se expressa pela escandalosa concentração de capital e de riqueza, pelo latifúndio, pela superexploração e sua contrapartida que joga milhões de brasileiros na pobreza absoluta, **pelo analfabetismo, pela pífia escolaridade básica e pela negação ao acesso à terra, moradia, saneamento básico, saúde, cultura e transporte público.** (FRIGOTTO, 2010, p.21). (grifo nosso em negrito)

Nesta conjuntura, é criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o principal fundamento de resgatar a cultura popular do campo e reforçar as matrizes ideológicas dominantes. Ao mencionar o VIII Congresso Brasileiro de Educação,

ocorrido no ano de 1942, Leite (1999, p. 31) enfatiza o discurso de combate ao analfabetismo rural, assim como a redução do número de trabalhadores em virtude do êxodo para as cidades. O autor denuncia as reais pretensões deste evento:

Nem liberal nem capitalista monopolista, mas com um discurso essencialmente conservador-nacionalista, esse Congresso de Educação não definiu claramente os óbices da população agrícola brasileira e da própria educação rural, mas sabia que ela era essencial para a manutenção do *status quo* não só da sociedade como do próprio estado.

Marinho (2008, p. 75) compreende que a partir deste momento a educação passou a ocupar uma posição de destaque. “Para o ideário desenvolvimentista que foi tomando conta do país, era preciso vencer o analfabetismo, um empecilho para o desenvolvimento técnico-científico, uma doença e uma marginalização, dentro da sociedade”. No entanto, o autor anteriormente nos lembra (p. 62) que nesse mesmo período republicano se originou o Movimento Ruralista, cujo objetivo primordial era defender os interesses econômicos e políticos dos fazendeiros, no sentido de frear a migração dos trabalhadores para as cidades, cuja premissa era buscar “[...] convencer os homens a permanecerem no campo [...]”, se configurando em uma manobra ideológica com o intuito apenas de não perder mão de obra para a indústria. Salientamos também, como nos expõe Leite (1999, p. 28), que neste período a forte ideologia colonialista buscou legitimar sua posição defendendo a importância do campo e com isso, “[...] mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores [...]”.

Como apenas o “*discurso*” não foi o suficiente para convencer os trabalhadores a continuarem no campo, na medida em que o real sentido das práticas promovidas pelos ruralistas permanecia intacto, a tática desenvolvida foi a de implementar reforços no campo educacional, sendo criada uma “nova” proposta, a qual buscava redefinir a educação voltada para a zona rural, originando assim o Ruralismo Pedagógico.

O objetivo do ruralismo pedagógico era de despertar o homem para a zona rural e fixá-lo no campo. **O projeto atendia os interesses de dois grupos, primeiro, dos fazendeiros, pois a ideia de convencer o homem da zona rural da qualidade de vida que se podia ter no campo era o plano de fundo do processo educacional.** Segundo, respondia também aos interesses daqueles que temiam a superpopulação das cidades. A consequência de tal projeto eram os fazendeiros continuarem tendo mão

de obra barata e uma população não ameaçadora (MARINHO, 2008, p. 62). (grifo em negrito nosso)

Compreendemos que esta ação proposta pelo movimento ruralista jamais teve como premissa um caráter de responsabilidade social para com os homens e mulheres do campo, um teor igualitário, visando justiça social e qualidade de vida anunciada. Em contrapartida, submeteu, mais uma vez, estes sujeitos a uma condição desigual de exploração da sua força de trabalho.

Ratificamos a compreensão de que a proposta educacional do movimento ruralista não tinha como finalidade propiciar aos homens e mulheres do campo desvelar a situação de opressão, desumanização, precariedade, expropriação e negação de seus direitos fundamentais. Mas sim, escamotear, através do “discurso” de que “[...] a escola deveria resgatar os valores do mundo rural, mantendo vivas ideias possíveis de serem esquecidas, entre elas a de que o Brasil era um país com uma natural vocação agrícola” (Almeida, 2005, p. 282), ou seja, o pensamento hegemônico que impera nesta “sociedade *desigualitária sem remissão*”.

Foi refletindo, compreendendo o funcionamento e a intencionalidade das práticas pedagógicas alienantes praticadas pelo Ruralismo Pedagógico que Paulo Freire (1987) desenvolveu em *Pedagogia do Oprimido* a concepção de Educação Bancária, interpretando que este tipo de educação está a serviço da classe dominante, regendo a seu favor a sociedade, servindo para reproduzir e legitimar os valores e interesses desta. O autor afirma que, neste sentido, para o dominante “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (1987, p. 58). Neste mesmo sentido, Freire concebe o educador também como reprodutor/promotor dessa educação, mesmo que, na maioria das vezes, este se encontre alienado frente ao autoritarismo e ao individualismo da sociedade capitalista. E ainda nos instiga a pensar:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 31).

O projeto bancário do ruralismo pedagógico, através de suas escolas rurais, não conseguiu atingir seus objetivos, visto que como afirma Werebe (1970, p. 56) seu fracasso deriva “[...] da ideologia do ruralismo pedagógico, que acredita poder

resolver tudo por meio da educação [...]”; além de considerar também que “[...] a realidade da zona rural com todos os seus problemas, era utópica a uma proposta como essa [...]”; e termina enfatizando “[...] que a tentativa de se formar um corpo docente especificamente para a zona rural não funcionou [...]”.

Marinho (2008, p. 75) reforça que, neste período, mesmo com o fracasso da proposta ora citada, continua crescente a intensa preocupação dos poderes políticos com a educação no meio rural, pois o índice de analfabetismo impedia o crescimento econômico-social do Brasil, reforçando assim o “[...] ideário desenvolvimentista que foi tomando conta do país”. O autor reitera a preocupação governista com a educação rural enfatizando que:

O clima do movimento “urbano-rural” se fortalece tanto que, em 1937, funda-se a SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO RURAL, tendo como objetivo a difusão da educação rural e a propagação do folclore da população rural, isso no intuito de mostrar o valor que tem essa população.

Trabalhando ainda com a proposta do Ruralismo Pedagógico, a partir da década de 40, a Educação Rural se torna ferramenta imprescindível, pois todas as alternativas de manter o trabalhador no campo foram fracassadas. Souza (2006, p. 54) nomeia uma série de organizações, comissões e parcerias criadas com a finalidade de desenvolver o meio rural com e através da educação. Cabe aqui salientar a criação, neste período, da atual EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. Com relação à EMATER a autora salienta que “A extensão rural foi um dos caminhos idealizados para a transformação dos trabalhadores do campo brasileiro. Um caminho cujo foco era o assistencialismo a uma ‘população carente’” (SOUZA, 2006, p. 54).

Importante considerar que a Extensão Rural tinha um caráter não formal da educação, baseado em um modelo americano de acordo com parcerias e contratos de ajustamentos firmados entre o governo brasileiro e organizações internacionais, principalmente dos EUA. Leite (1999, p. 34) desvela a intencionalidade do ideário extensionista, considerando que:

O projeto em si apresentava 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.

Assim, o autor esclarece que mesmo havendo algumas modificações positivas nas condições de vida dos trabalhadores rurais, no entanto, as matrizes ideológicas permaneceram e foram reforçadas e consolidadas nos seguintes campos:

- a) Político – a Extensão baseou-se num suposto movimento de grupos revolucionários, com orientação esquerdista, a exemplo de Cuba e outros grupos existentes na América Latina, os quais deveriam ser combatidos;
- b) Social – redução/contenção dos movimentos migratórios internos como medida preventiva aos problemas sociais surgidos nos grandes centros urbanos, além de controle e acompanhamento das reivindicações político-sociais levantadas na zona rural;
- c) Cultural – controle filosófico/ideológico das massas camponesas: grupo resistente à cultura urbana e modificações exigidas pelo planejamento desenvolvimentista;
- d) Econômico – a sustentação do processo industrial urbano, vinculação da economia nacional aos grupos e empresas multinacionais;
- e) Das relações internacionais – a dependência diplomática e econômica dos países periféricos, alinhados verticalmente às nações metrópoles (LEITE, 1999, p. 35).

Do exposto acima, podemos constatar as reais pretensões da Extensão Rural e a favor de que classe social este programa está subordinado.

Marinho (2008) afirma que mesmo com a crescente urbanização, entre as décadas de 40 e 50 a população rural ainda se encontrava superior a da cidade. No entanto, pouco se avançou nas propostas educacionais voltadas para zona rural e o entusiasmo em fixar os homens e mulheres no seu “ambiente original” logo é esquecido.

Vale considerar que na década de 50 são criados a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural que, segundo Leite (1999, p. 36) “Ambos desenvolveram projeto para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas³, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato etc.” Explicitando um pouco mais esta questão, o autor busca evidenciar a real participação dos sujeitos envolvidos neste particular, ressaltando:

[...] que os pequenos grupos rurais sem representatividade – trabalhadores sem-terra, arrendatários, boias-frias e outros – não tinham vez nem voz frente às decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados (LEITE, 1999, p. 37).

³ Sujeito que vive no campo. Também chamado de camponês ou agricultor.

Retomando o pensamento de Souza (2006, p. 54), a autora acrescenta que, mesmo com tais propostas e projetos, a migração dos trabalhadores rurais continuava crescendo em ritmos acelerados, visto então, que não seria apenas a educação que transformaria as relações e o modo de viver no campo, “[...] mas sim um projeto de nação que priorizasse os cidadãos brasileiros – fato que não ocorreu, uma vez que o movimento internacional do capital ditou as regras nacionais”.

A concepção histórica de Educação Rural que se formulou neste período até início dos anos 60, é a que Almeida (2005, p. 287) nos traz ao fazer um estudo sobre o documento expedido pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 1949:

A educação rural é vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. Ou seja, é a cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas nas ciências, etc. E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no país (ALMEIDA, 2005, p.287).

3.2 A Educação Rural no contexto das Políticas Públicas e Legislações Educacionais a partir da década de 60.

No início dos anos 60, após 13 anos de inúmeros debates e discussões, há a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 4.024/61, que surge em meio a um contexto de explosão demográfica e crescente industrialização. Na referida Lei, segundo Souza (2006, p. 54) “[...] ficou comprovada a marginalidade da Educação do Campo, uma vez que foi delegada aos municípios a estruturação da escola fundamental rural”. Leite (1999, p.38) reitera o exposto ao afirmar que os municípios, em sua maioria, são pequenos e sem condições físicas, humanas e materiais de arcar com esta responsabilidade, condenando a educação rural a “viver de migalhas” e submetendo esta a sobreviver sob o estigma da educação voltada para a cidade.

3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 4.024/61

A LDB de 61 traz em seu escopo três artigos nos quais cita a Educação no Meio Rural. O artigo 32 prevê que os fazendeiros, proprietários de terras, proporcionem aos seus trabalhadores rurais condições de acesso à escola, seja ela construída em suas próprias terras, sendo o mesmo financiador da construção material, ou possibilitar que as crianças possam chegar à instituição mais próxima. Compreendemos com isto, que há um relativo sinal de privatização do ensino rural, além de aparecer mencionado no referido texto apenas a preocupação com o ensino primário. O pensamento de Almeida (2005, p. 287) colabora com o exposto, pois não era vantajoso aos latifundiários verem seus empregados capazes de pensar e decidir os rumos de suas vidas.

Outro momento, desta legislação, que faz menção a educação rural é o artigo 57, o qual “compromete-se” com uma formação de professores que os integre no meio rural. Analisando o contexto socioeconômico da época, verificamos a impossibilidade desta ação, visto que o país passava por uma constante e intensa migração populacional do campo para a cidade, onde havia ofertas de melhores condições de trabalho e renda. Com esta realidade, das professoras que passavam por esta formação, poucas se dedicavam ao ensino na zona rural.

O último artigo da LDB/61 a dedicar-se à educação rural, artigo 105, responsabilizava os poderes públicos a garantirem os serviços educacionais básicos, amparando entidades e campanhas organizadas por grupos da sociedade, tendo como finalidade primeira “[...] adaptar o homem ao seu meio e estímulo de vocações e atividades profissionais” (BRASIL, 1961). Com efeito, sabemos que das leis criadas desde a década de 30, pouco se promoveu efetivamente para que houvesse a participação popular e/ou das classes menos favorecidas da sociedade nos processos de decisão e promoção da educação nacional.

É importante pensar que estes artigos foram apresentados com o intuito de atender aos interesses ainda nacionalistas que não conseguiram, com suas campanhas e políticas públicas fracassadas, conter o êxodo rural. Este aumento populacional desenfreado das grandes cidades contribuía para o inchaço social das

periferias urbanas, ocasionando a marginalização e exclusão social, pois em sua maioria, a população rural não possuía a qualificação mínima exigida para ingressar no mercado de trabalho industrial, sendo assim, “empurradas” a engrossar o cinturão de miséria.

Entendemos que a LDB nº. 4.024/61, mesmo direcionando três artigos para a educação rural, demonstra explicitamente a quem suas normas e regulamentações atendem, na medida em que visa adaptar, conformar os camponeses que o meio rural é seu habitat natural, e que estes devem ser ensinados para garantirem a legitimação tanto do poder econômico e político quanto da perpetuação das situações concretas de exploração a qual são submetidos pelos seus “senhores feudais”.

Com o advento do Golpe Militar em 1964, a concepção de educação para o meio rural permaneceu consolidando a ideologia imposta pelo movimento ruralista na década de 30, no entanto com uma nova roupagem. A premissa era de que a esfera educacional exercesse a função de divulgação e convencimento dos interesses e dos valores ditatoriais do governo instituído perante a população brasileira.

Na contramão desta ideologia, muitas organizações de caráter popular surgiram com propostas contra - hegemônicas, dentre elas destacamos o Movimento Eclesial de Base – MEB⁴, com a Pastoral da Terra que com sua proposta embasada na Teologia da Libertação, buscava, por meio dos valores religiosos, conscientizar os homens e mulheres do campo para lutarem contra a situação de opressão que vivenciavam. Não podemos deixar de dar uma especial atenção ao Movimento de Cultura Popular – MCP⁵, desenvolvido pelo Educador Paulo Freire em Angicos no Recife.

Nem educação formal, nem informal, mas a partir da práxis dos grupos de periferias urbanas e/ou da zona rural, Freire revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos (LEITE, 1999, p.43).

⁴ MEB – Movimento Social de Base foi idealizado por D. Eugênio Sales, sendo mais um recurso da Pastoral social da Igreja Católica. O movimento pretendia atingir o Nordeste, Norte e o Centro-Oeste brasileiro, mas a partir do Decreto nº. 52.267 do Governo Federal, em 1963, o MEB se tornou uma atividade de âmbito nacional.

⁵ MCP – Movimento de Cultura Popular de Pernambuco tinha como objetivo combater o analfabetismo e procurar elevar o nível cultural do povo. O MCP utilizava a arte como forma de expressão crítica da realidade social brasileira.

Com uma metodologia voltada para a “*leitura de mundo*” por meio da “*leitura da palavra*”, propunha alfabetizar os trabalhadores rurais através da problematização da sua realidade existencial, buscando a “*descodificação*” da realidade. Propondo uma “*práxis*” social emancipatória.

Evidenciamos a importância política e histórica destes movimentos sociais, pois

[...] ligados aos movimentos de esquerda, os CPCs e o MEB tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvidos pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja a culminância se deu na promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 02 de março de 1963 (LEITE, 1999, p. 40).

Estas práticas concretas potencializam, através de espaços educativos, que os sujeitos se reconheçam como seres políticos, históricos, sociais e culturais, capazes de fazer a transformação, denunciando as condições opressivas as quais são submetidos, ao mesmo tempo, anunciando a possibilidade de se construir uma nova sociedade com justiça social, solidária e equitativa. Em virtude desse caráter emancipatório e revolucionário, ambos os movimentos foram diluídos, perseguidos e massacrados pelo governo militar que os acusava de serem subversivos e incitar a população contra o regime vigente.

É importante, frisar novamente que, mesmo com o intenso controle e vigília militar, foi durante este período que o Estatuto da Terra se consolidou como uma proposta real para a reforma agrária. Ressaltamos a emergência deste documento, na medida em que houve uma intensificação dos movimentos, conflitos e revoltas no campo pela busca dos direitos fundamentais dos povos camponeses. No entanto, conforme Marinho (2008, p. 111) “A publicação do documento não contribuiu para cessar o conflito no campo, e a consciência de que a questão agrária não era só distribuição de terras para lavradores cresceu”. Ademais, Souza (2006, p. 55) reforça esta ideia afirmando que “[...] foram criados programas regionais de assentamento visando colonizar áreas de fronteira e áreas pouco desenvolvidas”. Nestas circunstâncias é nítido entendermos que não basta ter uma política de reforma agrária se esta não estiver agregada a outras políticas sociais como moradia, saneamento, condições materiais para o plantio, educação e lazer. Neste particular, de pouco adianta “fixar” os homens e mulheres na terra se não lhes é dado condições mínimas de existência.

3.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 5.692/71: o reflexo da ideologia militar.

Em pleno rigor ditatorial do Regime Militar, em 1971, é promulgada e sancionada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 5.692/71. Para o MEC (2007, p. 16) este documento “[...] fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo”. Vale salientar que esta Lei trouxe poucas modificações perante a legislação anterior, no entanto, como afirma Leite (1999, p. 46) “[...] acentuou as divergências sócio - políticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional”.

A Lei 5692/71, embora possa ser considerada uma nova LDB pelo número que recebeu, não encontra unanimidade nesta concepção, uma vez que chamar a referida lei de LDB, para alguns autores, significa ignorar nela a reforma nos Ensinos de 1º e 2º Graus, no bojo do conjunto de alterações que a caracterizou como reforma do Ensino. Tal qual aconteceu com as mudanças no Ensino Superior em 1968, não ultrapassando o significado de uma mera reforma.

O teor, na referida lei, do artigo 11, parágrafo 2º, revela pela primeira vez na legislação brasileira até então, que as escolas rurais podem organizar seus calendários letivos respeitando o período de plantio e colheita das safras. Constatamos que esta pseudo - autonomia possui um real sentido, o de proporcionar que sejam atendidos os interesses provenientes dos grandes latifundiários, na medida em que favorece suas extensas plantações, que necessitam de tempos maiores e diversificados, tanto para plantá-las quanto para colhê-las.

No que tange a privatização do ensino, esta é, mais uma vez legitimada pela legislação educacional. Esta prática se torna evidente no artigo 47 da referida norma quando obriga as empresas comerciais, industriais e agrícolas a ofertar o ensino, hoje concebido como Fundamental, aos filhos de seus funcionários ou mesmo contribuir financeiramente para este fim. Com o mesmo intuito, o artigo 49 vem a complementar o acima citado, obrigando aos donos de terras que não conseguirem

ofertar o ensino em suas terras, propiciar aos trabalhadores e a seus filhos o acesso a escolas dentro ou fora de suas propriedades.

É importante ressaltar que a LDB/71 em seu artigo 87 revogou o artigo 105 da LDB/61, o qual possibilitava as instâncias e grupos participativos da sociedade atuar ativamente na promoção de campanhas e projetos voltados para estimular a educação nos meios rurais. Objetivamente, compreendemos que esta ação, na conjuntura vigente do regime militar, visava coibir as práticas político-revolucionárias, originárias das manifestações populares, que se propunham a elucidar as contradições existentes na sociedade brasileira.

Em resposta a estes movimentos populares originados na década de 60, o governo militar, além de aniquilá-los, destitui-los e persegui-los, institui a partir da promulgação da LDB 5.692/71, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Este programa teve como finalidade alfabetizar os adultos, na maioria das comunidades mais longínquas, distantes dos grandes centros urbanos, concebendo alfabetização como apenas aprender a ler tecnicamente os manuais e a escrever o próprio nome. Tendo como conotação um viés educacional conservador, o qual propunha a domesticação e subserviência das populações através do ato de “educar e ser educado”. Com isso, visava “[...] exclusivamente à questão econômica e política do regime, isto é, promover o aumento e aceleração da produção, porém, inibindo avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora, não acatando a práxis natural desses mesmos grupos” (LEITE, 1999, p. 52). Fica, neste sentido, evidente a manipulação ideológica realizada pelo projeto governamental ditatorial.

Retomando aos estudos de Leite (1999, p. 47 - 48) ao assinalarmos que a LDB de 71 demonstrou em seu texto uma aparente preocupação com a educação rural, mas se mostrou insuficiente no que tange aos recursos e objetivos para com o campo. O autor procura explicar estas contradições, na medida em que concebe:

[...] a Lei 5.692/71, distanciada da realidade sociocultural do campesinato brasileiro, não incorporou a exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses.

Ademais cabe frisar que muitos artigos da legislação anterior foram suprimidos, com vistas a ameaçar as estruturas do poder militar.

Antes de nos atermos às políticas educacionais contemporâneas que dispõem sobre as condições reais das escolas do meio rural, cabe ainda, revisitar algumas ações governamentais anteriores a Carta Magna de 1988.

Sem políticas eficazes e com o número acentuado de analfabetos, o Ministério da Educação construiu o primeiro (1962) e posteriormente o segundo Plano Nacional de Educação – II PNE (1975-1979), com metas e objetivos destinados para o período de 1980-1985. Em seu texto apresentava viabilidades para ações que contemplassem a educação na zona rural, mantendo o pensamento desenvolvimentista do regime militar. Para Marinho (2008, p. 119) o II PNE “[...] tinha como objetivo subsidiar a elaboração de programas e projetos educacionais que contribuíssem tanto para expansão como para melhoria da educação, procurando reduzir as desigualdades sociais da zona rural brasileira”.

A suposta perspectiva de erradicação do analfabetismo e melhoria da educação do meio rural endossou a criação de projetos gestados pelo próprio MEC como, por exemplo, o EDURURAL. Segundo Leite (1999, p. 51), este programa surgiu entre os anos 80 e 85, no Nordeste brasileiro, tendo financiamento do BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento). Com o objetivo de garantir condições físicas e materiais para alavancar a escolaridade das populações rurais, além de organizar o currículo escolar com ênfase na “[...] formação cultural-intelectual de adultos e orientação para o trabalho”. O autor ainda afirma que

[...] esse projeto tentou viabilizar novos conceitos sobre a educação no meio rural, produzindo veemente crítica aos currículos urbanos introduzidos na zona rural e, a partir daí, criar uma “autonomia” pedagógica de modo a valorizar o trabalho de professores e alunos, enfatizando a realidade campesina (LEITE, 1999, p. 51).

Avaliando este programa, e em escala mais ampla os PNEs, o que podemos analisar é que quase nada houve de ações concretas que realmente promovessem justiça social e uma educação de qualidade no campo. Estas políticas educacionais serviram apenas para consolidar a hegemonia dominante, visto que o Brasil já era signatário de parâmetros e regulamentação internacionais e para receber financiamentos e investimentos teria que estar de acordo com as metas estabelecidas por instituições internacionais, garantindo com isso uma maior submissão a estes órgãos. Frigotto (2010, p. 25) faz uma crítica a este tipo de relação, chamando-a de “Capitalista Dependente”, classificando esta como “[...] uma

aliança e associação subordinadas da fração brasileira da burguesia com as burguesias dos centros hegemônicos do sistema capitalista, na consecução de seus interesses”. O autor ratifica esta combinação ardilosa, em prol dos grandes capitalistas, considerando que, nos dias atuais,

Esta mesma categoria permite compreender, de forma mais precisa, um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado. A aliança dependente e subordinada da burguesia brasileira com os centros hegemônicos do capital tem como resultado a combinação de nichos de alta tecnologia, elevadíssimos ganhos do capital, concentração abismal de capital e renda, superexploração do trabalhador, concentração da miséria e a mutilação dos direitos elementares para a grande maioria (FRIGOTTO, 2010, p. 25-26).

Com vistas ao que mencionamos acima, cabe frisar que os PNEs também contemplaram e/ou regularam órgãos governamentais nacionais que se propuseram a contribuir com a educação no meio rural, dentre eles a SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste), SUDESUL (Superintendência da Região Sul), SUPRA (Superintendência da Política da Reforma Agrária), IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária) e INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Ressaltamos, mais uma vez que, como estes órgãos refletiam os interesses e as ideologias das elites brasileiras, dos grandes latifundiários e do próprio governo, não contribuíram para que as mudanças fundamentais fossem realizadas, visto o caráter domesticador e conservador de suas práticas pedagógicas.

Em virtude de mais um fracasso na tentativa de alavancar a educação rural, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP promove em Ijuí, no Rio Grande do Sul, em meados de 1982, um Seminário sobre Educação na Zona Rural cujo “[...] objetivo [era] verificar os estudos e pesquisas sobre os problemas que a educação vinha enfrentando na zona rural e também verificar as experiências e alternativas que se operaram em relação a uma educação rural” (MARINHO, 2008, p. 126). O autor afirma ainda que a concretização deste seminário se deu porque o INEP vinha recebendo inúmeros pedidos de financiamento e também que havia muitos projetos sendo desenvolvidos com propostas exitosas para educação rural. Consideramos que, em pleno regime militar, esta é a primeira vez que o governo reconhece as práticas sócio-educacionais desenvolvidas por instituições e movimentos não governamentais.

Após analisar as contradições existentes nas propostas educacionais para o meio rural promovidas pelo governo militar, e buscando legitimar a conjuntura brasileira exposta por Frigotto (2010, p. 25-26), nos apoiamos no sintetismo de Leite (1999, p. 52) com a finalidade de “fechar” este período nebuloso da nossa história.

A crítica que se faz, atualmente, sobre as mudanças educacionais ocorridas no país com o advento dos militares, é que o sistema escolar controlado pela ideologia da caserna limitou-se aos ensinamentos mínimos necessário para a garantia do modelo capitalista-dependente e dos elementos básicos de segurança nacional.

Após o fim da ditadura militar, mesmo com toda a esperança renovada em um futuro justo, igualitário e com justiça social, durante os primeiros anos de abertura, poucas mudanças foram sentidas pelos brasileiros. Nas palavras de Saviani (2008, p. 227) podemos caracterizar este período.

A fase da chamada “Nova República” (1985-1989) foi caracterizada pela ambiguidade. Enquanto o *slogan* “Tudo pelo Social” sugeria que se pretendia colocar a “política social” no centro das atenções governamentais, as bases econômico-políticas mantiveram-se inalteradas, sem que nenhuma medida mais consistente de caráter social tenha se viabilizado.

Com a promulgação da nova Constituição de 1988, o Estado Brasileiro inicia um processo de reencontro com a educação nacional, visto que em seu artigo 205 resgata o caráter social e democrático da educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

3.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96: conquistas ou avanços outorgados?

Com o advento desta legislação, inúmeros movimentos sociais em prol da educação emergiram da sociedade civil organizada. Vale salientar também que, com vistas a um número ímpar de intelectuais e educadores retornando ao país, e que estes, por sua vez, propunham um processo de problematização e transformação nas estruturais, sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais brasileira. Ratificando este movimento, Frigotto (2010, p.31) afirma que: “No plano das concepções, pela primeira vez a qualidade da educação é disputada no horizonte da formação, omnilateral ou politécnica, e da escola unitária. Trata-se de concepções

vinculadas à luta pela superação das relações sociais e educacionais capitalistas”. No entanto, só após oito anos da promulgação da nossa Carta Magna, que em 20 de dezembro de 1996 constituiu-se de fato a atual Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96.

Mesmo com a promessa de que a nova LDBen/96 daria uma maior atenção quanto à educação das classes menos abastadas da sociedade brasileira, esta lei apesar de seu avanço quanto à obrigatoriedade do ensino, deixou muito a desejar na educação para o meio rural, contemplando especialmente, estes espaços educativos em apenas dois artigos de seu texto.

No primeiro destes, artigo 23, podemos enquadrar as escolas rurais quanto a sua organização curricular, visto que a estas são permitidas a continuarem se organizando em turmas multisseriadas, mesmo que não esteja explícito desta forma no texto da referida lei. Cabe aqui, neste momento analisar que tais adaptações e organizações estão regulamentadas se “[...] **o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar**” (BRASIL/MEC, LDBen 9.394/96, art.23). Chegamos aqui a um ponto crucial, o qual deve ser analisado e discutido, com maior profundidade, visto as contradições existentes nas formas de interpretação desta norma.

Em um primeiro momento, poderíamos pensar, ingenuamente, que haveria um instrumento, por parte dos Estados e Municípios ou mesmo do Governo Federal, capaz de avaliar as aprendizagens dos alunos nas diferentes concepções de organização curricular, para assim apontar qual seria a melhor maneira de potencializar os espaços e tempos educativos em prol de uma real aprendizagem por parte dos alunos. No entanto, com um olhar mais atento e crítico, indo além das aparências, encontramos sim uma forma sutil de mascarar as limitações ou mesmo incapacidades político-ideológicas e econômicas do Estado em proporcionar uma educação de qualidade para o meio rural.

No contexto da escola rural, é importante debatermos a organização escolar em regime multisseriado. Este regime, no qual um professor é responsável por uma classe que atende a estudantes de vários anos/séries, na mesma sala de aula, é geral na zona rural. Com esta prática pedagógica e com recursos financeiros escassos, assim como restrito apoio educativo, o professor absorve diversas

funções, como: faxineiro, diretor, coordenador, cozinheiro e secretário. Este particular, o limita em participar de processos de formação continuada ou ainda de propor práticas sociais concretas, nas quais contemplem todas as dimensões apresentadas nos variados níveis de ensino e, tampouco, os múltiplos e diferentes interesses e saberes dos demais sujeitos envolvidos no processo educacional.

Em seus estudos Almeida (2005, p. 286) demonstra que:

Muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiência na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros.

Embora não se possa generalizar, devido à grande diversidade apresentada nesta modalidade de escola em nosso país, há o discurso governamental quanto a enorme dificuldade para dispor dos recursos financeiros e materiais necessários a melhoria da qualidade deste ensino. Para estes, a escola rural multisseriada economiza recursos “públicos”, uma vez que se agrega a um só profissional, o professor, o desenvolvimento de seu trabalho fracionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Não podemos deixar de destacar que abandonar as classes multisseriadas e adotar o regime seriado, o qual também promove a competição, o individualismo, a fragmentação de conhecimentos, por si só não resolve a problemática do currículo da escola, podendo levar a desarticulação com a cultura, os saberes dos camponeses. Deste modo, pensar em uma escola da zona rural

[...] significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudos com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... (CALDART, 2004, p. 35).

A alternativa demonstrada pelo Poder Público Administrativo, tanto pelas Secretarias Municipais de Educação quanto pelas Secretarias Estaduais é aderir ao processo de Nucleação, o qual se constitui na desativação das escolas pequenas, multisseriadas, com poucos alunos, transportando-os – por meio de outra política educacional, o transporte escolar (hoje denominado de Caminhos da Escola) - para uma instituição educacional maior. A implantação das Nucleações significa uma

tentativa de se resolver os problemas mais graves referentes às escolas localizadas no meio rural, como as múltiplas funções dos (as) professores (as), salas multisseriadas e precariedade do espaço físico... Este fenômeno ainda ganha mais força com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF 9.424/96), sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB 11.494/2007), o qual estabelece que as pequenas escolas rurais se tornam dispendiosas para o setor público. Prova do exposto acima, é o Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE-MEC que desconsidera para estas escolas a democratização destes recursos financeiros, visto que as que não possuem o número mínimo de 21 alunos matriculados regularmente terão seus recursos alienados às Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação, sendo as mesmas responsáveis pela distribuição de materiais de consumo e pedagógicos para manter seu funcionamento.

Vários são os discursos que defendem as vantagens da nucleação. A separação das turmas por ano/série, o fato de, a partir dela, os alunos poderem contar com toda a estrutura física semelhante a existente nas escolas urbanas, a viabilização de uma melhor preparação de seus professores, a continuidade e conclusão do Ensino Fundamental, melhor qualidade na merenda escolar. Com efeito, enquanto as concepções político-pedagógicas para as escolas rurais não forem rediscutidas com todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, assim como a comunidade escolar, não adiantará reformular currículos, nuclear escolas, tendo como prioridade apenas a infraestrutura física e material. Vendramini (2000) concorda com a necessidade de estabelecer parâmetros e políticas voltadas para a educação rural. Mas afirma que:

[...] se tais adaptações não estiverem embutidas num projeto educacional que tenha como base o respeito pelas condições de vida, de trabalho e de aprendizagem de crianças e grupos sociais, que não estabeleça princípios claros acerca de uma educação democrática e um ensino com base num currículo que desenvolva as potencialidades do aluno a partir de suas habilidades, conhecimentos e experiências, não terão sucesso e dificilmente conseguirão ser implantadas na sua integralidade (VENDRAMINI, 2000, p. 167).

Este entendimento encontra fundamento e respaldo nos artigos da LDBen/96, assim, é importante frisar o exposto no art. 23, considerando o parágrafo 2º, onde

estabelece a autonomia dos sistemas de ensino em adaptar seus calendários letivos “[...] às **peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas** [...]” (BRASIL/MEC, LDBen 9.394/96, art.23, par. 2º). Ora, para que tais órgãos consigam esta proeza, seria imprescindível proporcionar as condições necessárias, ou seja, alto investimento na política pública educacional de transporte escolar tendo em vista a grandiosa territorialidade brasileira e a diversidade de culturas nas lavouras. Como adaptar assim, os calendários de cada escola para que se integrem às “peculiaridades locais” concomitante com as rotas estabelecidas do transporte escolar? É inegável a validade desta norma, no entanto, deixa um vácuo no que tange a operacionalidade da questão.

Considerando o artigo 28, aparece pela primeira vez à vinculação entre educação e população rural, e ao mesmo tempo, a desvinculação da escola rural com a urbana, na medida em que se viabiliza aos órgãos federados, por meio de seus sistemas de ensino, adaptar os currículos, metodologias, conteúdos, calendário escolar, a realidade do mundo rural aos quais os alunos estão inseridos ou mesmo da região de cobertura daqueles. Mais uma vez esta lei delega aos órgãos responsáveis pela educação municipal e/ou estadual a autonomia para gestar o funcionamento escolar, no entanto, do que se objetiva, como afirma Leite (1999, p.54-55) [...] não está explicitamente colocados [...] os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas. Ficando com isto, a mercê das ideologias dominantes (locais, regionais) a promoção ou não destas práticas sócio-educativas. O autor reforça o retratado acima, considerando que “[...] o papel da municipalidade torna-se imperativo, para fazer vigorar a lei, considerando a descentralização proposta e o papel regionalizador, contextualizador da ação pedagógica em si mesma”.

Mesmo concebendo que a LDBen/96 trouxe inúmeros avanços para a educação brasileira e a possibilidade em se concretizar uma educação a qual se desenvolva como humanizadora e libertadora no meio rural. Sabemos que há contradições nesta mesma realidade, que limitam ou impedem a materialização desta proposta. Sérgio Leite (1999, p. 55-56) identifica algumas destas contradições existentes entre a legislação educacional e a realidade objetiva das práticas escolares, as quais, em nosso modo de entender, acabam atuando como

condicionantes dessas. Assim, nos é possível salientar as condições subumanas em que os sujeitos que vivem no campo estão produzindo sua existência; a aculturação urbana; a formação precária e urbanocêntrica dos educadores e sua permanente desvalorização profissional; as grandes distâncias que contribuem para a pouca participação das famílias no processo educacional de seus filhos, também como a dificuldade gerada por tais distâncias para o aluno trabalhador.

Conscientes destas contradições os movimentos sociais e sindicais de luta pela terra, em que reivindicam melhorias nas condições de vida da população do campo iniciam um processo de desenvolvimento e apontamentos para que as Políticas Públicas Educacionais para o campo emergjam da construção coletiva, popular e social, possibilitando a construção de um novo paradigma de educação, capaz de se contrapor ao até então vigente. Se forja assim uma nova política social, nascida da raiz destes sujeitos políticos - sociais que não se cansam de exigir uma posição efetiva e concreta por parte do Estado brasileiro com o campo e seus trabalhadores.

3.3 Do geral ao particular: a criação do PRONERA

No campo de disputa contra-hegemônica surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em meados de 1998. Segundo seu Manual de Operações (Brasil/INCRA, 2010), o PRONERA iniciou seu processo de construção e elaboração no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), onde participaram diversos movimentos sociais, instituições governamentais e não governamentais como: MST, UNICEF, UNESCO, CNBB, INCRA. Engrossando este movimento, no mesmo ano instituições de Ensino Superior, na sua maioria federal, se organizaram para debater e discutir a educação no processo da reforma agrária. Deste encontro culminou o projeto educacional para os assentamentos rurais, se tornando um documento de referência e sendo apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em 1997.

Com vistas e esta parceria, entre movimentos sociais, instituições de ensino superior e INCRA, em 16 de abril de 1998 é criado e aprovado o PRONERA, por meio do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Posteriormente o PRONERA é incorporado ao INCRA. Atualmente, este programa se tornou uma Política Pública Federal de Educação do Campo, a partir do decreto nº. 7352, assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva já no apagar das luzes do seu mandato, em 04 de novembro de 2010.

Conforme estabelecido no Manual de Operações do PRONERA (BRASIL/INCRA, 2010, p. 11), é possível compreender sua filosofia e visão política para com o fenômeno da Educação do Campo.

O PRONERA é operacionalizado de forma estratégica, associado ao desenvolvimento territorial, para contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania de milhares de brasileiros e brasileiras que vivem no campo. [...]

[...] o PRONERA é o executor de práticas e de reflexões teóricas da Educação do Campo, (no âmbito do INCRA), tem como fundamento a formação humana como condição primordial, e como princípio a possibilidade de todos e todas serem protagonistas da sua história. Assim, criarem novas possibilidades para descobrir e reinventar, democraticamente, relações solidárias e responsáveis no processo de reorganização socioterritorial em que vivem.

Analisando este programa, cabe salientar que o fomento e estímulo às práticas educacionais que contribuam para uma vida melhor no campo, proporcionou que outras instâncias governamentais ingressassem na luta “Por uma Educação do Campo”⁶. Mencionamos, neste particular, o envolvimento e ação concreta, no ano de 2002, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que reconhecendo a pertinência desta política, aprovou, através da Câmara de Educação Básica – CEB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, sendo estas analisadas na sequência deste debate crítico.

Dentre os objetivos do PRONERA, destacamos os que buscam garantir a alfabetização e o aumento da escolaridade dos jovens e adultos da Reforma Agrária; os que potencializam a formação de educadores e consideramos de suma importância os que visam contribuir para a realização de encontros, seminários e pesquisas sobre esta concepção de Educação do Campo. Compreendemos que

⁶ O movimento social Por Uma Educação do Campo é originário da organização dos trabalhadores que reivindicam os direitos dos povos do campo, dentre eles o de uma Educação de Qualidade, aliando-se a outras instituições como Confederação dos Bispos do Brasil - CNBB, Universidades Federais e Estaduais.

estes objetivos proporcionam ampliar os debates sobre a emergência de se pensar em uma outra lógica educacional para além da lógica do mercado de trabalho, que, nas palavras de Molina (2010, p. 104) realmente viabilize o “[...] acesso ao conhecimento e à escolarização, como parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital [...]”.

3.3.1 A Educação do Campo nos Princípios do PRONERA

O PRONERA estabelece princípios políticos-pedagógicos que buscam uma “[...] relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável como condição essencial para a qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos” (BRASIL/INCRA, 2010, p. 21). Fazemos, neste sentido, menção a estes princípios que norteiam as práticas sócio-educativas promovidas pelo programa, como: *inclusão* – compreendendo este princípio como indispensável na busca da educação como direito social fundamental no desenvolvimento da cidadania; *participação* – concebendo que as necessidades de cada comunidade contemplada com o programa são construídas coletivamente entre os parceiros e os sujeitos inseridos nesta mesma comunidade; *interação* – a possibilidade em se estabelecer parcerias com diversas instituições governamentais e não governamentais; e *multiplicação* – a garantia de que os sujeitos participantes do programa atuem como multiplicadores em outras comunidades estimulando outros sujeitos a conquistarem seu espaço de cidadania. A *parceria* é tida como princípio Operacional e pedagógico, visto que por meio de uma gestão participativa poderá se desenvolver uma práxis sócio-educativa que busque a construção coletiva do PRONERA.

Além dos princípios operacionais e pedagógicos, as propostas pedagógicas que almejam participar do PRONERA deverão conter em sua essência, princípios teórico-metodológicos que fundamente a prática sócio-educativa, contemplando a diversidade cultural, a gestão democrática e os movimentos de transformação sócio – histórico – político - ambiental do campo. Ao analisar estes princípios, constatamos que estes estão embasados e fundamentados na Educação Problematizadora de Paulo Freire.

O primeiro princípio teórico-metodológico que pretendemos debater neste momento é o **Princípio do Diálogo**. De acordo com o Manual do PRONERA (BRASIL/INCRA, 2010, p. 27) “[...] é preciso garantir uma dinâmica de ensino-aprendizagem que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento”.

Este princípio, como já alertamos anteriormente, estão fundamentados em Freire (1987, 79-82) que estabelece os seus próprios princípios para que o diálogo se efetue. Parafraseando o autor, não há como haver diálogo sem *amor* ao mundo e aos homens, pois o amor é um ato de coragem, compromisso com a causa pela qual se luta. Correspondendo a este motivo, Freire enfatiza que não há diálogo sem *humildade*. Não podemos pretender o diálogo se não reconhecemos os outros como iguais, companheiros de luta.

Outro fundamento que é indissociável do diálogo, e por isso, como retrata Freire, deve vir *a priori*, é a intensa *fé* nos homens. Fé esta que acredita na capacidade dos homens e mulheres superarem as limitações que lhes são impostas na “concretude” de sua realidade. Para tanto, a *esperança* também se torna um pré-requisito para o diálogo, na medida em que “[...] o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança”. Nestas palavras do autor compreendemos que o quanto é necessário ter um posicionamento crítico perante a realidade objetiva que nos é imposta.

Assim, ainda fundamentando o diálogo a partir de Freire, podemos conceber que não há diálogo sem este pensar verdadeiro, sem um pensar crítico. É reconhecendo o mundo como repleto de contradições, em permanente movimento, como um constante *dever* que o transformamos em busca dos ideais de justiça social.

Compreendemos com isto o desafio a ser “enfrentado” pelo PRONERA, segundo nossas análises, a possibilidade da transformação do modo de vida da população campesina, em busca de uma realidade menos excludente, sedentária, fragmentária, individualista, onde não haja relações sociais baseadas nas relações de mercado e os sujeitos possam vislumbrar uma outra realidade mais solidária e fraterna, de tal forma que não sejam discriminados por pensar e agir assim, ou seja,

concebidos como seres exóticos, estranhos, em que na sociedade capitalista em que vivemos precisam ser eliminados.

Nos princípios teórico-metodológicos do PRONERA, cabe analisarmos o segundo, **Princípio da Práxis**. Este, por sua vez tem como propósito promover a ação-reflexão-ação tanto nas práticas educativas quanto no processo de intervenção na realidade objetiva com a finalidade de transformá-la. Corroborando com o exposto, novamente trazemos Paulo Freire com a finalidade de elucidar, ainda mais, este princípio, salientando que “[...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (Freire, 1987, p. 121). Compreendemos a prática, dialeticamente, como critério de verdade, entendendo que são tanto as ações, atividades planejadas e desenvolvidas durante o programa pelos sujeitos envolvidos (professores, coordenadores, alunos, comunidade) quanto às práticas originadas desta reflexão, exercidas por estes mesmos sujeitos que garantirão a validação e êxito do programa. Para ampliar nosso entendimento, trazemos uma síntese de Vázquez (2007, p.394) que contribui para sistematizar este princípio do PRONERA, refletindo que “[...] independente do grau em que cada indivíduo, grupo social ou sociedade participe dessa práxis [...], ela é a atividade pela qual o homem se produz ou se cria a si mesmo”.

O último princípio teórico-metodológico consiste no **Princípio da Transdisciplinaridade**. Segundo o Manual do PRONERA (Brasil/INCRA, 2010, p. 27) “[...] é preciso construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro”. Este documento ainda salienta que é no cotidiano das ações e práticas do programa que os sujeitos vão reconhecendo, se conscientizando da realidade concreta que estão inseridos e construindo novas formas de intervenção nas diversas instâncias sociais mobilizando para tanto os saberes transdisciplinares.

Não podemos deixar de destacar que os pressupostos metodológicos apresentados pelo PRONERA para desenvolver seus princípios estão embasados, em nosso entendimento, na proposta dialógica desenvolvida por Paulo Freire na investigação dos Temas Geradores, no qual tem como finalidade promover a

Educação Problematizadora. Compreendemos que uma metodologia que se pretende problematizadora tem na sua origem a possibilidade dos homens e das mulheres se situem no mundo, se reconheçam como sujeitos atores de sua própria história, capazes de investigar e compreender sua práxis.

Frente a isto, a primeira etapa a ser perseguida é a *investigação temática*, ou seja, a seleção dos temas geradores, na qual os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem elegem assuntos, situações que emergem de sua realidade concreta a serem pesquisadas, estudadas, analisadas pelos mesmos. Freire chama esta etapa de “*codificação da realidade existencial*”. Assim, ao realizarem o movimento de pensar sobre esta realidade - que não é desconexa, recortada da história - os sujeitos envolvidos no processo de codificação, passam ao movimento de abstração desta realidade. No momento em que a analisam criticamente, formulam, constroem novas concepções e maneiras de estar sendo no mundo, pois ao se aperceberem como pertencentes e capazes de transformar esta realidade visando à superação de suas “*situações-limites*”, impostas pelo modo de produção capitalista, refletem através de suas práticas sociais e políticas esta nova interpretação de seu mundo existencial. Freire caracteriza este processo como “*descodificação da situação existencial*”. Cabe ainda ressaltar que “Investigar o tema gerador é investigar, [...], o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1987, p.98).

Ao referendar esta proposta metodológica, o PRONERA, nos faz refletir que mesmo não havendo assentamentos rurais no município de São José do Norte e, mais especificamente na comunidade do Barranco, é possível desenvolver uma proposta problematizadora para a Educação da Escola Dom Frederico Didonet.

Ao nosso entender o PRONERA, enquanto uma ação governamental está contribuindo para a valorização da educação para o campo, possibilitando que projetos e programas sejam gestados, coordenados e organizados no seio das comunidades assentadas. Caberá a outras instâncias governamentais – municípios e estados - desenvolverem outras políticas sociais, econômicas, culturais e educacionais, com a finalidade de atuarem em parceria e dialeticamente com este programa.

3.40 Programa Escola Ativa: a serviço de quem?

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, se iniciou um processo de desenvolvimento de uma outra compreensão de educação, a qual devesse atender a todas as especificidades e a diversidade social, cultural, histórica e econômica de nosso país.

Neste sentido, baseado nos artigos 23 da LDBen/96, o qual trata da organização curricular, e no artigo 28 desta mesma lei - o qual visa que os sistemas de ensino adaptem seus tempos e espaços às necessidades da população rural -, em meados do ano de 1997 o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação – MEC implantou o Programa Escola ativa, seguindo o modelo colombiano então chamado de “Escuela Nueva”, ambos sendo financiados pelo Banco Mundial.

Gonçalves (2009, p. 24), em sua tese de doutorado, ao referenciar BURBULES, TORRES, 2004; FRIGOTTO, 1998; GENTILI, 2002; JIMÉNEZ, 2001, faz menção a finalidade e propósito de grandes instituições internacionais em financiar programas e projetos em países em desenvolvimento:

A orientação desses programas, em grande parte, foi definida pelos organismos multilaterais que financiavam sua implementação, e reflete políticas de financiamento, de avaliação, currículo e formação de professores compreendidas entre os teóricos da Educação como a versão neoliberal da globalização. Países e governos cedem às pressões para a adoção de mecanismos de mercado e para a redução do financiamento estatal sobre a educação, impondo modelos de administração e eficiência emprestados do setor empresarial.

Compreendemos com isto, que a ideia mestra é que os sistemas educacionais precisam se adequar a lógica do mercado de trabalho, reformulando e construindo políticas sociais com vistas a atender as matrizes ideológicas dominantes. Vale ressaltar ainda, conforme os estudos de Gonçalves (2009, p. 27) o caráter econômico destas reformas educacionais financiadas pelo Banco Mundial – BM na América Latina, as quais condicionam estas propostas a desenvolver práticas condizentes com a lógica do capital. Assim, sob o discurso de uma pseudo autonomia e descentralização no poder de gestão escolar, estas reformas estipulam mudanças organizacionais, pedagógicas, físicas e administrativas como: melhoria dos espaços físicos, capacitação e formação continuada de gestores e professores, participação da comunidade escolar com a finalidade de angariar recursos

financeiros para a melhoria dos espaços educativos e, não fugindo a visão neoliberal, construir uma avaliação baseada em habilidades e competências, considerando o desempenho e a eficiência dos seus “clientes”, ou seja, inserindo a escola na dinâmica empresarial. Desta proposta de educação emerge uma visão de mundo que considera os sujeitos do processo educacional como capital humano, consolidando assim, a concepção da educação como investimento (FRIGOTTO, 1989).

O Programa Escola Ativa se baseia em pressupostos teóricos, filosóficos e didáticos, conforme os expressos no caderno de Orientações pedagógicas para formação de educadores e educadoras (BRASIL/MEC, 2009): 1. O estudante é entendido como sujeito histórico; 2. O professor é sujeito do processo pedagógico; 3. O professor e o estudante são protagonistas do processo ensino e aprendizagem; 4. A escola é o lugar de apropriação de conhecimentos, que são instrumentos mediadores que promovem o desenvolvimento humano; 5. A aprendizagem se realiza através do trabalho cooperativo, dentro e fora do espaço escolar; e para finalizar, 6. Tem a ação-reflexão-ação como base da aprendizagem.

O Escola Ativa, de acordo com nosso estudo, visa resgatar ou até mesmo construir uma cultura do campo nos educadores e educadoras que trabalham nesse meio ambiente. O Programa Escola Ativa propõe como estratégia de formação continuada à realização sistemática e periódica de encontros de formação continuada denominados MICROCENTROS, com a finalidade de proporcionar aos mesmos reflexões sobre sua prática pedagógica e o processo de aprendizagem dos educandos.

O Escola Ativa em São José do Norte se desenvolve em seis escolas da Rede Municipal de Educação, contemplando apenas as escolas do campo multisseriadas dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando a parte os anos finais e as turmas seriadas, acarretando com isso que, por exemplo, em uma mesma escola possua duas concepção didático-pedagógicas diferentes, proporcionando a explicitação concreta das contradições existentes na escola e no programa.

Cabe frisarmos que o Programa Escola Ativa foi inserido no Brasil no momento em que o neoliberalismo tinha o suporte governamental de FHC, em contrapartida, após a eleição de Lula, este sofreu algumas transformações

pedagógicas, filosóficas e metodológicas, passando a incorporar as concepções, os princípios filosóficos e pedagógicos construídos pelo movimento “Por uma Educação do Campo” - o qual será debatido brevemente. No entanto, a sua essência continua a mesma, visto que permanece atrelado aos financiamentos de grandes órgãos e instituições econômicas internacionais, seguindo assim as metas estabelecidas por estes. Além disso, não avança no debate quanto às questões sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas da realidade dos homens e mulheres trabalhadores do campo. Talvez por isso lhe falte um maior aprofundamento e discussões históricas e teóricas.

Neste particular, entendemos que a implantação do Programa Escola Ativa em São José do Norte, pode se configurar como um primeiro passo, uma fissura, para que se construa uma Educação voltada realmente para os interesses e a valorização da população do campo. Com tudo, por não apresentar turmas multisseriadas nos últimos anos, a Escola Dom Frederico Didonet, instituição de nossa investigação, não desenvolve a proposta deste programa.

3.5 O Plano Nacional de Educação (2001-2010): muitas metas e poucas ações concretas para as Escolas do Campo.

O Plano Nacional de Educação – PNE, com metas e objetivos para a década de 2001 a 2010 foi fruto de inúmeros debates e discussões, os quais demarcaram um campo claro de intenções e disputas.

Um dos objetivos primordiais do PNE é “[...] a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública” (BRASIL/MEC, 2003, p.34). A partir de uma primeira reflexão sobre este objetivo poderíamos imaginar que este plano buscaria contemplar com uma maior ênfase a educação do campo, uma vez que se propõe a intervir nas formas desiguais de acesso e permanência na escola e, considerando as mazelas e o empobrecimento dos trabalhadores rurais vividos por décadas, teríamos realmente uma proposta consistente que estivesse voltada a atender as diversas diferenças sociais, regionais, culturais, econômicas, políticas e históricas existentes no país.

Ao tratar da primeira modalidade da Educação Básica, no que tange à Educação Infantil, o PNE não faz nenhuma referência à promoção de sua oferta na zona rural, nem mesmo traça diretrizes, metas e objetivos de implantação e instalação prioritárias para o campo brasileiro. Notamos com isto, duas questões primordiais para nossa análise: primeiro, o grau de importância, relevância e abrangência dado à Educação Infantil e em segundo a concepção aparente de que os meninos e meninas habitantes do meio rural não necessitam desenvolver suas potencialidades sócio-educativas em espaços formais de educação.

É no momento que estabelece as diretrizes para o Ensino Fundamental, que o PNE faz menção à educação rural, considerando que esta deva receber uma atenção especial visto a grandiosidade territorial de nosso país, assegurando a “[...] ampliação de oferta de quatro séries [anos iniciais] regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é a meta a ser perseguida [...]” (BRASIL/MEC, 2003, p.49), enfatizando com esta proposta os artigos 23 e 28 da LDBen/96.

Ao traçar objetivos e metas para esta etapa da Educação Básica (Ensino Fundamental) para o decênio, o PNE reforça o exposto, visando:

15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.

16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.

17. Promover transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio (BRASIL/MEC, 2003, p.51-52).

É possível analisar que estes objetivos demonstram nitidamente a preocupação do PNE em extinguir as classes multisseriadas, com vistas à precariedade físicas das escolas rurais e das fragilidades do ensino, contrariando com isso, a política educacional desenvolvida pelo MEC através do Programa Escola Ativa, o qual busca valorizar este tipo de organização curricular e cultivar por meio da escola unidocente o vínculo com a cultura, os valores e costumes da comunidade que está inserida.

Com vista a tais contradições, mesmo que em relação a outros municípios, ainda estejamos atrasados, São José do Norte tem avançado sobre o fim das escolas multisseriadas, pois mesmo com um número crescente de escolas nucleadas pelo interior do país neste início de século, a multisseriação agregou força e adeptos frente aos movimentos sociais do campo, gerando estratégias, programas, projetos e novas políticas governamentais que ainda assegurarão a permanência desta escola, embora a necessidade do campo esteja a exigir outra forma de escola.

3.6 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Explicitando as contradições existentes no PNE (2001-2010), as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo surgem da conquista dos movimentos sociais por uma educação que valorizasse as classes multisseriadas ainda existentes no meio rural. Baseadas no artigo 28 da LDBen/96, estas diretrizes visam integrar a Educação do Campo às diretrizes curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a EJA, a Educação Indígena, a Educação Especial, além de Educação Profissional em nível técnico e na Formação de Professores em nível médio na modalidade Normal (MEC/CNE, 2001).

Neste processo de análise, cabe atentarmos para as especificações traçadas neste documento quanto à definição da identidade da Escola do Campo.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL/MEC, 2002, p. 1).

Neste particular compreendemos a totalidade da Educação do Campo constituída por este documento, visto que se pretende integrar e abranger os sujeitos do campo em todas as suas dimensões (sociais, culturais, econômicas, históricas, políticas e educacionais), atribuindo com isto à Escola do Campo um papel potencializador destas dimensões, sendo capaz de problematizá-las em sua

realidade concreta em busca da transformação de como estes sujeitos produzem a sua existência.

Ainda com base nas Diretrizes Operacionais, o artigo 4º apresenta a educação escolar como proposta de constituição de um “[...] espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (BRASIL/MEC, 2002, p. 1). É importante atentarmos para o caráter coletivo e a preocupação sócio - ambiental promovidas por este documento, visto que entendemos a concepção de que o meio rural é o meio ambiente da população e é lá que estes produzem a sua vida, necessitando com isto de um lugar socialmente justo e ecologicamente sustentável. Explicamos nossa compreensão a respeito do tema com as palavras de Gadotti (2008, p.63) “[...] o conceito de desenvolvimento sustentável, visto de forma crítica, tem um **componente educativo** formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”. Assim, entendemos que a escola tem um espaço e tempo privilegiados para promover uma práxis revolucionária.

A Educação de Jovens e Adultos também é uma preocupação presente nas Diretrizes, estabelecendo ao Poder Público o dever de financiar programas e projetos voltados para o atendimento desta população. No Município de São José do Norte esta modalidade de ensino é oferecida apenas por duas escolas da Rede Estadual de Ensino, sendo inexistente tanto nas periferias urbanas quanto no meio rural. Não há uma política pública municipal para contemplar os jovens e adultos trabalhadores do campo.

Cabe salientar que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo estão embasadas na legislação vigente. Frente a isto reafirmam no artigo 7º e nos artigos 23º, 24º e 28º da LDB/96, frisando que:

§2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL/MEC, 2002, p.1).

Entendemos com o exposto acima que se configura a possibilidade em se pensar em uma organização curricular diferente da lógica urbana, contemplando outras possibilidades como a Proposta da Pedagogia da Alternância, a organização de classes multisseridas ou mesmo em ciclos. É notória a contradição existente entre as Diretrizes e o PNE (2001-2010), na medida em que este prioriza o ensino em regime seriado e estabelece metas a fim de acabar com esta modalidade de organização curricular, em contrapartida estas diretrizes estimulam a criação de outras formas, outras maneiras de pensar o espaço-tempo escolar, diferentemente do modelo urbano fragmentador e compartimentalizado.

Nesta conjuntura, quanto à formação docente, além de ratificar (artigo 12) o já estabelecido pela LDB/96, esta norma visa contribuir no que tange ao conteúdo e forma da formação continuada de educadores para atuarem na educação do campo, integrando e inserindo conceitos e práticas necessárias para que se promova uma verdadeira Educação do/no Campo.

Considerando o artigo 13 podemos verificar:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL/MEC, 2002, p.2).

Estas propostas para formação de educadores e educadoras do campo contribuem para pensar em uma prática pedagógica voltada para uma Educação Libertadora, que possibilite aos sujeitos envolvidos no processo educacional encontrar as contradições existentes na essência do seu modo de produzir a vida.

Para finalizar, as diretrizes reafirmam o dever do Poder Público com o financiamento da Educação do Campo e a remuneração e valorização do educador do campo, como já estabelecidos na LDB/96 artigos 13, 61 e 67 e no FUNDEB.

Segundo publicação da SECAD/MEC (2007, p.17), a regulamentação das Diretrizes Operacionais representa um ganho para as lutas dos movimentos sociais em prol da educação no meio rural. Salientando o

[...] reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada dos professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do movimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Compreendemos com o exposto que se pretendeu ancorar com esta legislação uma referência política e epistemológica a fim de servir como sustentação na promoção de práticas sócio-educacionais efetivas compatíveis com os anseios, desejos, especificidades e realidades concretas do povo pertencente ao meio rural brasileiro.

4. OS CAMINHOS DESENVOLVIDOS PELA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO NORTE, NO GERAL, E NA COMUNIDADE DO BARRANCO, EM PARTICULAR.

Relacionar e ligar a legislação e as políticas públicas voltadas à Escola do Campo e sua Educação, vai nos oportunizar apontar as contradições mais fundamentais vividas pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Frederico Didonet.

Para tal se faz necessário contextualizar o campo empírico de nossa investigação dentro de todas as questões preliminares trazidas até agora em nossa dissertação. Tais questões foram sugeridas por meio do estudo de documentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, nos dados do IBGE, da própria Escola Municipal Dom Frederico Didonet, como também por meio de nossa vivência e experiência como moradora da cidade de São José do Norte.

Assim, nesse estudo buscamos, a partir destas informações juntamente com os relatos das educadoras entrevistadas, compreender com que forma e com que conteúdo a educação é desenvolvida na Escola Dom Frederico Didonet.

4.1 O Município e o contexto educacional de São José do Norte

São José do Norte é um pequeno município, localizado no Sul do Rio Grande do Sul, situado entre o Oceano Atlântico e a Laguna dos Patos, com cerca de 25.503 habitantes. Hoje, a maior parte, cerca de 80%, da população se concentra na zona urbana da cidade. No entanto, há 40 anos atrás esta realidade apresentava um quadro diferenciado, visto que a maioria da população Nortense se situava no meio rural.

Este município, por se basear na monocultura da cebola, foi considerado o grande produtor nacional dessa especiaria. Com a entrada de outros concorrentes e da falta de apoio e incentivo pelas políticas públicas para o pequeno produtor rural, nesse mercado e, trazendo como consequência a desvalorização do produto, o

interior ou campo, iniciou seu processo de empobrecimento e miserabilidade, ocasionando, assim, um grande movimento migratório de sua população para a cidade.

O êxodo rural em São José do Norte se configura como a forte alternativa dos trabalhadores rurais para sobreviverem e sustentarem suas famílias. Na verdade, tal acontecimento só contribui para o aumento desmedido e desenfreado, sem planejamento da cidade, sendo que estas pessoas acabaram engrossando o cinturão de miséria da mesma, visto que nesta pelo grau de desenvolvimento que não há oportunidade de trabalho para todos.

Freire (1987) contribui para nosso entendimento da realidade apresentada no município, quando alerta que não podemos conceber tal situação como uma fatalidade, como um processo natural, em que os agricultores acabam por se conformar, abandonando seus projetos e se acomodando a nova possibilidade de vida. É preciso, pois, entender que tal fato está inserido em uma determinada sociedade, num dado momento histórico, cultural, social e econômico. Cabe à própria comunidade debater e discutir os fatores, as causas e encontrar as alternativas para o enfrentamento desse problema, reivindicando dos órgãos responsáveis mudanças nos encaminhamentos das políticas públicas para os homens e mulheres do campo.

O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1987, p.86).

Para esta ação se apresentar embasada na realidade existencial é necessário compreender que o município de São José do Norte está entre os últimos municípios do Rio Grande do Sul no que se refere ao índice de Desenvolvimento Humano – 0,7, além de possuir uma baixa expectativa de vida, de mais ou menos 65 anos.

Ainda se fez necessário analisar o contexto educacional, conforme informações coletadas pela SMEC. A Rede Municipal possui 16 escolas e 1 creche. Destas, 12 estão localizadas na zona rural e 4 localizadas na zona urbana, totalizando 2646 alunos matriculados. No ano de 2011, o Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica – IDEB na rede municipal foi de 3,6 para os Anos Iniciais e 2,8 para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O corpo docente se encontra representado por 251 profissionais. Todos possuem habilitação condizente com a função que desempenham no ensino, sendo que a maioria destes, cerca de 90%, é Pós-graduado.

No que se refere às doze escolas do meio rural, apenas duas destas são completamente multisseriadas, cinco possuem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma única turma. Outras cinco escolas, possuem algumas salas multisseriadas com dois adiantamentos de Anos Iniciais e outras três adotam totalmente o regime seriado.

Alertamos para o índice geral de repetência no ano letivo de 2011 disponibilizado pela SMEC. A rede municipal apresentou 50% de repetência, fato que ao nosso sentir, sinaliza que a educação desenvolvida na Rede Municipal de São José do Norte necessita ser repensada e mais, necessita de uma práxis de gestão transformadora, que revolucione o jeito da escola e a formação e valorização de seus docentes.

Ainda, segundo dados do Censo do IBGE – 2010, o município apresenta um alto índice de analfabetismo, sendo 3,7% da população de 10 a 15 anos e de 22,3% para a população de 15 anos ou mais. Cabe salientar que a maioria dos analfabetos reside no meio rural. A média do tempo em que os Nortenses passam na escola é de 6 anos. Tais dados corroboram, ao nosso entender, para que a apreensão da realidade por estes sujeitos se apresente de forma inconsistente e até mesmo ingênua perante as contradições vivenciadas no cotidiano.

Se alerta ainda, para o grande número de analfabetos presentes na Zona Rural, pois na maioria das vezes, os homens e mulheres do campo tem que trabalhar na lavoura desde criança, deixando de frequentar a escola. Além disso, outro grande fator que contribuiu muito para a evasão na escola da zona rural é a distância entre a instituição escolar e a moradia, fato este amenizado na última década com a implantação pelo Ministério da Educação – MEC do Programa de Transporte Escolar Caminhos da Escola.

A leitura que fazemos da situação a qual se encontra a Educação em São José do Norte, é que esta não está desconectada da totalidade que envolve a Educação Pública em todo país - mesmo sabendo dos seus avanços nos últimos anos. De acordo com Vitor Paro (2010, p.166) o atual modo de organização da sociedade mantém “[...] uma escola que distribuindo desigualmente o saber, ratifica as diferenças sociais inerentes à sociedade capitalista”. O que, ao nosso entender, impede que a educação desenvolvida nas escolas públicas promova além de o desenvolvimento de uma consciência crítica tanto por parte dos educandos quanto dos educadores, o desenvolvimento de práticas e ações que contribuam para uma mudança concreta das formas como estamos produzindo nossa existência.

Essa escola, ao manter uma existência mais formal que real, se presta, assim, à mistificação da verdadeira situação educacional das camadas dominadas da população, que continuam sem uma escola que atenda de fato a sua especificidade de instância privilegiada da apropriação do saber historicamente acumulado, ou seja, de instituição especificamente educacional (PARO, 2010, p. 167).

Frente ao exposto, é necessário desmistificar e compreender os movimentos que dificultam que a Educação, desenvolvida em São José do Norte no geral e a Educação desenvolvida na Escola Municipal Dom Frederico Didonet, na localidade do Barranco no seu particular, esteja comprometida em atender as reais necessidades dos sujeitos que ocupam o espaço-tempo escolar.

4.2 A Comunidade do Barranco

Não sabemos precisar quando efetivamente surgiu a comunidade do Barranco. Alguns relatos da população salientam que existem famílias cujas gerações vem morando neste local há cerca de mais de 150 anos, sendo as primeiras descendentes de imigrantes Portugueses.

Segundo levantamento da Secretaria Municipal da Assistência Social existe mais de 300 famílias morando nesta localidade.

O Barranco se localiza entre a comunidade São Caetano e Menino Deus do Retovado. Há 20 Km de São José do Norte.

A geografia local apresenta um grande Barranco, uma alta elevação de terra que circunda as margens da Lagoa dos Patos tornando uma paisagem única no município. Esta característica geográfica definiu o nome desta comunidade.

Os habitantes do Barranco produzem sua existência por meio da pesca da Corvina e do camarão nos períodos mais quentes do ano, assim como nos mais frios alternam seu modo de produzir a vida, passando a se dedicar ao plantio da cebola, exercendo assim, a profissão de agricultores. É neste contexto que garantem sua sobrevivência alternando, de acordo com períodos do ano, estas culturas.

A primeira escola da localidade foi construída lá pelo ano de 1962, no governo de Leonel Moura Brizola, sendo denominada pelo povo como escola "Brizoleta".⁷

4.3 A Escola Dom Frederico Didonet

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Frederico Didonet, localizada na comunidade do Barranco, 1º Distrito de São José do Norte, foi inaugurada no dia 30 de julho de 1991, com turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Após 19 anos em funcionamento, possui 160 alunos, muitos deles vindos de localidades próximas, configurando esta instituição como uma das quatro Escola Polo do interior do município, uma vez que oferece o Ensino Fundamental completo, pois as demais escolas menores das pequenas comunidades apenas desenvolvem o ensino de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Atualmente a escola possui uma diretora/responsável pela gestão escolar, sendo esta função dita de "confiança", escolhida pelo Secretário de Educação ou pelo Prefeito. Esta situação pode comprometer, ao nosso entender, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que atenda aos interesses concretos

⁷ Brizoletas – Escolas em madeira, fabricadas em modelo padrão, criadas durante o Governo Estadual do Rio Grande do Sul de Leonel Brizola (1959 a 1963), com a proposta de erradicar o analfabetismo no interior do estado.

de toda a comunidade escolar, uma vez que, fere um dos princípios fundamentais do Projeto Político Pedagógico, a Gestão Democrática.

Sabemos que este princípio não está apenas vinculado ao processo de eleição direta para equipe diretiva da escola, no entanto, compreendemos que este fato pode dificultar o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas democráticas, emancipatórias, autônomas, visto que o desenvolvimento desses princípios se encontra atrelado à proposta político-administrativa do partido que governa a cidade.

Com a inexistência de processo eletivo para direção escolar, a Escola Dom Frederico não possui o direito de constituir uma equipe diretiva completa (Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico e/ou Orientador Educacional), uma vez que, de acordo com o Plano de Carreira do Magistério Municipal, para adquirir tal direito, a escola deverá possuir mais de 200 alunos.

No ano letivo, 2012, foi o primeiro ano que esta instituição de ensino não apresentou os Anos Iniciais do Ensino Fundamental organizado em turmas multisseriadas. Este contexto é condição necessária na busca de uma qualidade no ensino do meio rural, uma vez que o aluno que estuda nesta forma de organização do currículo tem, em nossa compreensão, seu horário pedagógico fracionado pelo número de anos (séries) contidos naquele espaço-tempo. A necessidade de resolver esta contradição é justificada pelo Artigo 24 Inciso I da LDBen/96 a qual prevê que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais[...]”.

Ao (re) organizar os tempos e espaços pedagógicos, a Escola passou a possuir em seu quadro docente dezesseis professores, sendo cinco destes atuantes nos Anos Iniciais e onze nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Contando ainda com duas serventes/merendeiras e um secretário de escola.

É necessário considerar que mesmo possuindo um número adequado de educadores com formação inicial condizente para o trabalho no magistério e dispondo de um amplo espaço físico para a realização das práticas educativas, este estabelecimento de ensino ainda não possui autorização legal para a oferta dos

Anos Finais, sendo estas turmas registradas como anexas à Escola Municipal João de Deus Collares, uma instituição localizada na zona urbana de São José do Norte.

Esta situação contribui para aprofundar as contradições existentes tanto no funcionamento da escola, uma vez que não há distinção campo x cidade, pois a Escola do Barranco se apresenta com uma proposta pedagógica “do campo” para os Anos Iniciais e da cidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Restringindo, em nossa compreensão, também, o desenvolvimento do princípio da Gestão Democrática, como também o próprio desenvolvimento da prática pedagógica dos educadores, na medida em que não há uma proposta própria, definida de Educação voltada para atender a realidade e as necessidades do campo e a formação específica destas professoras.

Esta contradição demonstra que a mantenedora, SMEC, não estabelece diferenças entre a educação que se desenvolve no Campo e a educação da Cidade.

4.4 A Educação na Escola Dom Frederico Didonet

Após fazer uma análise do contexto educacional o Município de São José do Norte e, mais especificamente, do contexto geral da Escola Dom Frederico Didonet, a partir dos relatos e posicionamentos das educadoras que lecionam neste estabelecimento de ensino, buscamos adentrar nas práticas pedagógicas cotidianas apresentada no interior da Escola do Barranco situações que desvelem para nós como as contradições inerentes da escola são superadas pelo modo como a escola educa e se educa neste ambiente.

4.4.1 “Trabalhar a realidade do aluno”: um fundamento da prática docente?

Durante inúmeros estudos e leituras que realizamos se tornou concreto para nós que ainda há uma romantização do ser professor na escola do meio rural. A desprofissionalização é caracterizada pela comodidade, assim como sentimento maternal dos professores para com seus alunos, manifestada em práticas pedagógicas superficiais, apáticas e contraditórias.

Uma ingenuidade que a nosso modo de pensar, impede o desenvolvimento ontológico do ser humano em ser mais. Tais práticas condicionam as aprendizagens a não irem além do proposto, do estabelecido nos planos de estudos e nas listas de conteúdos enviados pela mantenedora homogeneamente para toda a rede escolar, seja escola do meio urbano ou escola do meio rural.

Assim, o risco, a ousadia, a criatividade, a criticidade, que necessitam estar no movimento de pesquisa, criação e elaboração da proposta da escola, ou mais precisamente, na gênese do saber – fazer docente fica fadado às “conversas” sobre o cotidiano dos alunos. Diante disso, nossa compreensão se fundamenta no pensamento de Paulo Freire (2001, p. 28-29) ao entender que “Ensinar exige rigorosidade metódica”. Ou seja, exige que os educadores proporcionem aos educandos a experimentação de práticas que possibilitem a ambos desenvolverem um pensar crítico. Para o ele, “[...] essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”, o que na realidade pesquisada, não nos foi possível identificar. As educadoras entrevistadas demonstram e, por vezes, manifestam certo desânimo com seu fazer pedagógico: *“Eu acho que deveria ter um projeto na escola para que ela consiga se emancipar, porque tem a sua própria realidade, seu próprio planejamento voltado para a realidade dela”* (PROF^a. E);

A comunidade tem vários projetos bons, mas se ficar assim ali do jeito que ta, não dá certo porque tu tens que cumprir os teus horários, a matéria que tu tens que dar, daí tu te apavoras e acaba não fazendo aquilo ali. Precisava ter alguém que diga: Bom, vamos nos reunir uma vez por mês, fazer, trabalhar com o projeto e aí daria, é o sonho de projeto que eu tenho! (PROF^a. F).

Estas intervenções nos revelam um posicionamento comodista, mesmo que em algumas falas expressem o contrário, em que delegam, elegem ou mesmo deveria ser eleito alguém para mudar os “rumos da escola”, para transformá-la. Estas professoras não se reconhecem como agentes de intervenção e transformação social.

A partir dessas manifestações das professoras também, é possível identificarmos o grande problema da Pedagogia e das práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nos cursos de licenciatura, além de não promoverem as condições defendidas acima, proclamam, em todos os momentos de formação didático-

pedagógica, o discurso de que “*se precisa trabalhar a realidade do aluno*” ou mesmo “o planejamento tem que estar de acordo com a realidade do aluno”, mesmo sem saber o que é realidade ou mesmo qual é a realidade do aluno.

Por meio de outros relatos das entrevistadas, podemos comprovar que nos cursos de formação de professores tal discurso é recorrente, pois em nosso modo de pensar, serve para justificar a dificuldade ou mesmo a limitação dos saberes desenvolvido nas salas de aula das universidades.

Ao discorrerem sobre este saber-fazer pedagógico, os educadores justificam que na *universidade* “[...] *falavam que a gente tinha que ver a realidade do aluno. De adequar a realidade do aluno, do local [...]*” (Profª. D); e ainda afirmam que “[...] *a gente ouve desde a faculdade: tentar trabalhar com problemas reais, com a realidade do aluno*” (Profª A). No mesmo sentido, ao discorrerem sobre as práticas desenvolvidas na escola reforçam este mesmo entendimento quando narram: “*Os professores fazem isto, eles passeiam muito com os alunos aqui nos arredores, mostram a realidade deles. Trabalham ali dentro, dentro da realidade*” (Profª B). É importante tanto refletir quanto revelar sobre a fragilidade desta compreensão do conceito de realidade, compreensão dos educadores em como trabalhar a partir da representação que o aluno demonstra ter de sua realidade, exposta também na fala da Professora C:

Eu conheço a prática do aluno, o aluno que é filho de pescador, a realidade dele. O aluno que é filho de agricultor. [...] Eu acho que isto também tem que ser levado em consideração: A prática, o conhecimento do aluno, o conhecimento que o aluno tem que ele carrega a bagagem que ele carrega [...].

É importante compreendermos que, neste estudo, estamos entendendo por realidade tudo aquilo que está fora de nossa consciência, independente da nossa vontade.

Por conta disso, é imprescindível saber que o desenvolvimento do entendimento que temos desta mesma realidade é condicionado por inúmeros fatores sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos que, de certa forma, orientam o modo como estamos vivendo.

O desenvolvimento dos saberes presentes nas práticas educativas necessita contemplar os conhecimentos produzidos pela história da humanidade. Entender a

realidade não significa a compreensão simplista do cotidiano em que se vive, mas ir além é buscar entender os processos e fenômenos históricos que nos capacitam a compreender que é possível a mudança das relações sociais. É partindo do reconhecimento destas e de como esses se apresentam organizados é que serão capazes de desenvolver práticas de intervenção social para a transformação.

Pistrak (2005, p. 32) ao nos ensinar sobre o pensamento pedagógico social, traz a contribuição para um melhor entendimento do que é trabalhar a realidade nas práticas educativas da escola. Para ele “A realidade é tudo que, na vida social de nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da nova vida”. Ainda nos cabe entender que:

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las e assim será feito, mas a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual [...], à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida em que se deve levar à sua liquidação (PISTRAK, 2005, p. 33).

Assim, ao entender os movimentos pertinentes ao ato de educar, nos é possível interpretar que esta realidade necessita ser abstraída, compreendida em sua totalidade, na maior rede de correlações possíveis pelos educadores, sendo a partir disto capaz de integrar os planejamentos didáticos - pedagógicos com propósitos de transformação desta mesma realidade. Salientamos que

[...] a escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente (PISTRAK, 2005, p. 33).

Paulo Freire (2001, p. 76-80) nos faz entender que um dos saberes docentes é “a apreensão da realidade”. Para Freire, entender a realidade, compreender seus movimentos contraditórios é essencial para um educador que busca o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda os interesses e necessidades dos seus educandos.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice da sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, deve estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*,

atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos (FREIRE, 2001, p.78).

Considerando o entendimento do autor na relação entre saberes dos educandos, saberes dos educadores e o modo como estes estão interpretando a realidade daqueles, nos é possível compreender, em um primeiro momento, que os estudos, as teorias e as práticas desenvolvidas nos cursos de formação de professores não se apresentam afinadas com uma teoria forte, concreta, a qual possibilite aos educadores compreenderem a diferença entre realidade, realidade do aluno, cotidiano e cotidiano do aluno.

Assim, cabe retomarmos a proposta desenvolvida por Pistrak (2005), com a finalidade de compreendermos melhor como seria possível trabalhar com a realidade tanto nas salas de aula e nos grupos de formação de professores quanto na escola, em particular, do campo. Para Pistrak, a realidade necessitar estar nas entranhas da escola e de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar, afirmando que

[...] é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe [...] (PISTRAK, 2005, p. 34-35).

Com Pistrak entendemos ser necessário buscar a essência deste “mito pedagógico”, problematizando tais discursos, avançando para a compreensão concreta do que seja “trabalhar a realidade do aluno”. E, ao nosso modo de pensar, a academia, os cursos de licenciatura são espaços e tempos privilegiados para desenvolver este conhecimento. Assim como, a própria Escola Dom Frederico Didonet também necessita codificar e decodificar o que é esta realidade, com a qual ela se encontra profundamente comprometida.

Paulo Freire (1987) advoga a favor deste método de investigação – apreensão da realidade existencial em sua totalidade - salientando a necessidade de tanto das professoras da escola do Barranco como de seus alunos desenvolverem esta postura crítica, investigativa, para que esta se torne uma ferramenta possível de ação na transformação da escola rural em escola do campo.

Conforme Freire, podemos compreender a codificação da realidade como o primeiro passo para esta transformação, pois neste processo é possível expressar a

forma como estamos compreendendo a realidade vivenciada. Podemos dizer que, em nosso estudo, as educadoras entrevistadas apenas codificam a realidade, revelam sua representação na forma como participam da escola.

A partir deste reconhecimento, frisamos a necessidade da formação continuada para que estas possam problematizar esta imagem social do seu saber-fazer educativo, uma vez que os momentos disponibilizados ao longo do processo de formação inicial e nas reuniões pedagógicas desenvolvidas na Escola Dom Frederico Didonet, apenas se limitam a “conversar” sobre as experiências de sala de aula, constatado na fala da Professora B: “[...] *todo o mês a gente tem um encontro pedagógico dos professores, porque faz falta conversar, eu acho que é isso que a gente precisa, para colocar eles (demais professores) a par de tudo, uma conversa entre eles [...]*”.

A escola da cidade, a escola do campo, a Escola do Barranco necessita desenvolver uma compreensão mais clara e consistente, assim como entender as diferenças existentes entre “reunião pedagógica”, formação continuada e “conversas” sobre a escola. Reforçamos que são nos movimentos de formação inicial e continuada institucionalizadas, concretas, de qualidade, que poderão oferecer maior sustentação para que a escola possa promover e aproveitar melhor este momentos de “pensar o fazer”.

Contudo, o que ainda predomina nos cursos de formação de professores, segundo Miguel Arroyo (1993, p. ix) é a tendência a serem

[...] excessivamente práticos. A educação é um campo tão concreto que ficamos impacientes por resultados e por formar profissionais “capacitados em resolver os graves problemas que afligem nossa escola”. Refletir com profundidade sobre a teoria da educação parece tempo perdido. O máximo que se passa aos futuros profissionais são as tendências pedagógicas no ensino escolar ou “a pequena pedagogia”

O desenvolvimento do saber-fazer das professoras, da escola que se apresenta no meio rural, a Escola Dom Frederico Didonet, pode acompanhar as mudanças necessárias para uma efetiva educação problematizadora da realidade do campo, se, enquanto crítica, for capaz de desvelar as contradições existente nas práticas pedagógicas.

A partir desse movimento e, compreendendo este objetivo formativo da escola do campo, que nos valem do pensamento de Roseli Caldart (2010, p. 71) quando afirma ser

[...] fundamental mexer (inventariar, tornar consciente, fazer a crítica, transformar, consolidar) com a visão de mundo dos educandos (e dos educadores pelo processo coletivo), o que na escola pode dar mais sentido ao próprio trabalho com a dimensão do conhecimento.

Neste estudo, entendemos ser mais que necessário problematizar, assim como propor novos rumos para as escolas do campo no país no geral e no município de São José do Norte no seu particular. E, as práticas docentes dos professores apontam que a formação inicial e a continuada precisam tomar outro rumo.

4.4.2 A Escola do Barranco como ferramenta de transformação da realidade do campo.

Para compreender as contradições existentes na proposta educacional da Escola Dom Frederico Didonet, é necessário identificar que práticas pedagógicas são desenvolvidas pelas professoras que lá lecionam.

A análise efetuada até aqui nas entrevistas realizadas, tem nos permitido conceber que a Escola do Barranco apresenta uma educação na qual contribui para aprofundar o abismo entre as reais necessidades dos alunos do campo e os conhecimentos socialmente responsáveis pela satisfação destas. Este entendimento é reforçado por um dos relatos apresentados pela Professora F: *“Hoje a gente ensina os filhos do pessoal do campo a serem urbanos, nós ensinamos toda a nossa aula é voltada para o urbano, isso aí é, nós teríamos que revolucionar nossos ensinamentos, nossa pedagogia para o campo”*.

A leitura que fazemos diante desta fala é que o que está em dívida tanto com os educadores e, principalmente, com os educandos do campo, é uma formação humana que tenha como princípio educativo o respeito e o comprometimento com a formação emancipatória destes sujeitos. De acordo com Ribeiro (2012, p. 299) podemos conceber emancipação “[...] como busca de uma humanização que se assenta na solidariedade, na justiça e na dignidade de todos”. Esta busca necessita estar ancorada nas práticas pedagógicas concretas das educadoras.

Pensar, planejar a mudança não é mudar. Para transformar a realidade e as práticas educativas é preciso ações objetivas, transformadoras.

Compreendemos, neste sentido, que quanto mais vivências formativas, as quais possibilitem aos educadores do campo e da cidade o desenvolvimento de uma consciência e de uma postura crítica, mais capacitados estarão para desmistificar as relações sociais superficiais, impostas pelo modelo de sociedade excludente. A fala dos professores, mesmo com pouca consistência em seus saberes e fazeres reivindica uma nova escola, com uma Proposta Pedagógica que realmente represente os interesses e necessidades dos sujeitos do campo.

Frente a isto, buscamos no pensamento de Caldart (2010, p. 69) indícios que podem oferecer uma crítica transformadora, quando nossas professoras compreenderem as necessidades da escola no exercício de suas funções sociais.

[...] que qualquer conhecimento mais avançado, que aconteça em uma escola concreta, terá como ponto de partida a escola que já existe. Daí a importância da análise rigorosa da realidade em que atuamos. É importante ter uma referência teórica, uma direção claro de onde queremos chegar (concepção de escola coerente com nosso projeto histórico), mas isso é apenas o começo da tarefa. E se já sabemos que a escola não se movimenta desde dentro, mas também e, principalmente, através de forças externas [...], também é preciso considerar que o movimento de reconstrução é próprio de cada local: não há padrão, regras fixas a seguir no processo de cada escola: o que deve haver são parâmetros de análise sistemática da direção do movimento desencadeado.

Os estudantes (crianças, jovens ou adultos) precisam estar no centro das discussões sobre a transformação da escola: é para eles e elas que a escola deve ser pensada. É o compromisso com sua formação que deve orientar nosso debate.

Será necessário considerar também, a forma com que a escola se apresenta integrada a comunidade a qual pertence. As educadoras da Escola Dom Frederico conceituam esta instituição como parceira da localidade do Barranco. Salientamos que esta participação se restringe a presença nas festas religiosas e populares. Contudo, a Professora F faz uma ressalva ao entender que “[...] a escola tem que ser mais abrangente, tem que ser sujeito da comunidade”. No entanto, a mesma reflete sobre a sua imobilidade e a incapacidade da escola como um todo em se desacomodar, se movimentar para alcançar o que foi por ela defendido.

Acho que para mim esta é a grande dificuldade. Nós teríamos que estar ali para servir a comunidade, não só para ensinar os filhos deles, mas também para ajudá-los para desenvolver projetos, mesmo sendo em nível de 8ª série. Mas também tem que ter condições para isto, basta nos orientar e saber aonde se quer chegar (PROFª. F).

Ao nosso modo de compreensão, esta fala revela, ao mesmo tempo, a fragilidade dos saberes – fazeres apresentados pelas educadoras da escola do meio rural, como também a complexidade do conhecimento que estes saberes e fazeres exige destas.

Aparentemente pode parecer correta a afirmação que a escola deve servir a comunidade integrando outras formas de intervenção social. No entanto, entendemos o verbo servir, nos relatos das educadoras, como se a escola do campo fosse a única via capaz de ajudar, salvar a comunidade. A leitura que fazemos da representação social da Educadora F, perante seu saber, no particular e também dos demais educadores no geral é que a carência da compreensão da sua função social enquanto trabalhador tem impedido a produção de saberes e fazeres voltados a uma prática pedagógica revolucionária.

Se partirmos da concepção de Paulo Freire (2010) sobre o papel de transformação radical da realidade concreta de que o trabalhador social, e neles as professoras da Escola do Barranco, necessitam para melhor compreender

[...] a necessidade que tem o trabalhador social de conhecer a realidade a qual se atua, o sistema de forças que enfrenta, para conhecer também seu “viável histórico”. Em outras palavras, para conhecer o que pode ser feito, em um momento dado, pois se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer (FREIRE, 2010, p. 48).

É possível analisar na fala da educadora que ela não concebe a prática educativa como uma forma de intervenção social. Como se os conhecimentos concretamente desenvolvidos na escola não contribuíssem para mudar as formas de pensar e agir nas práticas da comunidade. A partir disto, a concepção que defendemos parte do princípio de que, neste momento, as educadoras entrevistadas se encontram aprisionadas em práticas monótonas, superficiais e desconectadas da realidade, uma vez que não lhes é possível identificar quais são os seus “limites viáveis”, ou seja, quais são os condicionantes de suas ações pedagógicas, como, para quem, porque necessitam romper estes obstáculos? Sem tais problematizações, a prática educativa se esvazia, beirando a um artificialismo das formas de reproduzir e produzir conhecimento.

O relato da professora A nos ajuda a sentir a dificuldade encontrada pelo corpo docente da Escola Dom Frederico Didonet quando expõe sua concepção

sobre os conhecimentos dos sujeitos que moram nas comunidades rurais, e a necessidade de saber coisas “modernas”, atuais.

Então a gente também sempre tem que trazer coisas para eles! O mundo está girando e eles não estão tão por dentro assim. [...] nesse sentido também de trazer a informação para eles, para que não acabem se sentido atrasados em relação a outras escolas outras realidades.

O que nos é permitido também pensar, a partir desta fala, é que o conhecimento, o qual necessita ser desenvolvido na escola, é tido como informação e como algo estanque, longe do contexto dos alunos. No mesmo sentido em que deve ser “repassado” aos mesmos como forma de doação.

O que pretendemos deixar claro em nosso estudo é que o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade se constitui como uma herança legítima, de direito de todos os seres humanos, independente de sua classe social, gênero, etnia ou opção sexual.

A escola ao negar este direito está praticando a “Educação como prática da Opressão” e está contribuindo para o alargamento da divisão social de classes, como expresso por Freire (1987, p.66): “A educação como prática de dominação [...] mantendo a ingenuidade do educandos, o que pretende, em seu marco ideológico(nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”.

Nessa compreensão é necessário que a escola a qual se apresente no meio rural, desenvolva conhecimentos e saberes concretos, reais, que estejam imersos em uma proposta de mudança social que vá para além dos muros da escola. Entendemos que os conteúdos, as técnicas, as metodologias e conhecimentos desenvolvidos na Escola do Barranco precisam contemplar e discutir experiências e vivências do mundo do trabalho, possibilitando aos sujeitos além de compreenderem os processos que lhes afetam, possibilitar o desenvolvimento de uma consciência de classe trabalhadora e a produção de novas relações sociais.

Mézáros (2008, p. 76-77) também nos traduz a importância da educação como potencializadora da transformação radical da sociedade. Para ele

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora (**também no campo**). Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida (**também no**

campo) é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação no pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes da transformação social emancipadora e progressiva em curso. **(dizeres entre parênteses é nosso)**

Assim, reforçamos como Mézáros, nosso entendimento de que a escola como instituição privilegiada de desenvolvimento de conhecimentos e saberes pode se tornar uma ferramenta que possibilite aos sujeitos, educadores e educandos quer sejam do campo ou da cidade, compreenderem, problematizarem o contexto em que vivem com vistas à transformação.

Isto nos permite dizer com Vendramini (2010, p.132):

As escolas, por si sós, não são capazes de promover mudanças maiores. Assim, coloca-se a necessidade da sua estreita vinculação com as formas materiais de produção da vida, ou seja, com o trabalho. **A base da educação e da escola está na possibilidade concreta das pessoas produzirem seus meios de vida no campo** brasileiro, de terem acesso à terra, aos instrumentos de trabalho, à tecnologia, à informação e ao conhecimento, à água, à assistência técnica, entre outras. (grifo em negrito nosso)

Conversando com a Professora C a respeito da possibilidade da escola do meio rural promover práticas que atendam as necessidades do sujeitos do campo, esta relata o quanto a escola poderia ser mais autônoma, mais democrática, mais desenvolvida, salientando que *“[...] a diretora às vezes ela se acomoda, eu acho ela acomodada. Poderia ter mais, não precisava se acomodar tanto, não em relação aos alunos no caso, mas ao trabalho pedagógico”*. Ao ser questionada sobre este entendimento e suas possíveis causas, a mesma concebe como originárias da comodidade do cargo, o embate político com a mantenedora.

O que estamos constatando, com este estudo, é que há um disfarce, como o da imparcialidade, por parte da “responsável” pela escola para permanecer e manter seu status de diretora, coordenadora desta. Ao agir desta maneira, a diretora está anulando sua função social, ao mesmo tempo em que contribui para a cristalização das determinações impostas pela mantenedora, fato este acusado em sua fala:

Eu tento fazer o possível, o que está ao meu alcance. Eu tento fazer sempre o melhor para a escola. Se faço, não sei. Penso assim: fazer tudo para tentar conciliar (escola e SMEC), procurar estar sempre pedindo, a gente pede bastante. A gente pede muito e às vezes é pouco atendido [...] é difícil! Quando se trata, se precisa de outras entidades é complicado (PROF^a. B). (dizeres entre parênteses nosso)

O papel social de diretora é tido por esta como de “representante da escola”, com a função de mensageira dos pedidos dos professores e alunos. Este relato nos deixa claro a serviço de quem, para quem e porque esta professora foi escolhida pelo gestor da pasta da educação para ocupar esta função de responsável pela escola do Barranco.

Consideramos, a partir deste estudo, importante o “chamamento” de Roseli Caldart (2010, p. 67) quando argumenta que

[...] a escola precisa ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora [...] e muito menos para formar os trabalhadores para que façam uma revolução social e a torne-se um ser emancipado. A escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato das relações sociais que a constitui [...] e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que costuma ser hegemônica dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento.

É importante compreender que na forma como a Escola Dom Frederico Didonet se organiza neste contexto, se encontra acéfala, uma vez que está sendo pensada, gestada por princípios externos ao contexto do campo, os quais primam pela inércia, pela manutenção, pelo continuísmo, pela acomodação.

5. CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DA ESCOLA DOM FREDERICO DIDONET

5.1 Fundamento de uma Práxis Pedagógica Emancipatória?

Estudar um fenômeno material social sobre os saberes e fazeres das educadoras da escola que se apresenta no meio rural, se torna uma tarefa complexa no sentido de pretender abranger a totalidade do tema proposto, uma vez que o modo como cada sujeito desenvolve sua representação social da realidade concreta, o constitui enquanto ser humano.

Partindo do entendimento da realidade como uma totalidade e como a relação entre teoria e prática se apresenta nos cursos de formação de professores no geral, buscamos problematizar as contradições existentes na representação social das professoras que lecionam na Escola Dom Frederico Didonet, no particular, para compreender como essa relação se desenvolve no cotidiano de suas salas de aula.

Ao longo das últimas três décadas, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, diferentes propostas para a formação de professores foram se desenvolvendo. No entanto, compreendemos que a maioria destas serviu e continua a servir para o “mercado de trabalho” - a ordem social do capital -, uma vez que as práticas desenvolvidas na escola refletem a forma e o conteúdo desses processos formativos aligeirados e com um ecletismo pedagógico.

É importante entender que o papel desenvolvido pela escola tem sido de refletir as desigualdades, as contradições e a luta de classes da sociedade.

Mézáros (2008) nos mostra que a educação formal precisa ser compreendida como um tempo-espço de “*internalização*”, onde os valores, as normas, a cultura dominante é divulgada e reproduzida a fim de exercer uma naturalização sobre os comportamentos a serviço da ordem capitalista. Assim, ele ressalta:

[...] a principal função formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados

modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉZÁROS, 2008, p. 55).

Tendo a escola a função de divulgar, reproduzir os saberes culturalmente aceitos da classe que detêm os modos de produção, entendemos que no contexto da Escola Dom Frederico Didonet tal função não se apresenta de forma diferente. Podemos confirmar esta afirmação a partir dos movimentos que direcionaram as professoras entrevistadas em sua escolha profissional. É importante considerar que esta decisão se mostra condicionada pelo modo como estas estão produzindo sua existência.

A facilidade de ingresso na carreira docente é a premissa para tal ação, confirmada com a seguinte afirmação da professora F em que relata os motivos de sua imersão no magistério: *“Ter um emprego e um salário fixo”*. Ou mesmo pelo “discurso” da vocação para a docência: *“Desde criança pensava em ser professora e quando fiz o magistério (principalmente durante o estágio) tive certeza de que realmente era o que eu queria”* (Prof^a. A).

Neste particular, presenciamos uma representação social ingênua, frágil do que seja ser profissional da educação, da sua constituição, do seu saber-fazer histórico, político, cultural e social.

No primeiro caso o ato de ensinar é tido como um “bico”, pois não se vislumbra outra maneira de produzir as condições para sua própria sobrevivência. Também é sabido que principalmente na década de 80, anterior à promulgação da Constituição Brasileira⁸, a forma de ingresso no serviço público era por meio do apadrinhamento político, fato narrado pela professora F: *“No ano de 1986 estava faltando professor e recebi um convite do prefeito na época, tendo um contrato por tempo indeterminado”*. Já o segundo relato, condiciona a profissão docente a uma vocação, a qual, em nosso modo de pensar, serve para justificar a desvalorização social e econômica sofrida por esta classe. Entender a profissão docente como um bico ou como vocação estimula o comportamento de acomodação, conformismo perante as determinações impostas pela sociedade capitalista.

⁸ Constituição Brasileira – Art. 37, II: “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvada as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração”.

Miguel Arroyo (2000, p. 34) ratifica o exposto e nos possibilita compreender estes movimentos que dificultam ou impedem que os educadores avancem para além da ideia de vocação. Para ele, atrelar a profissão docente à ação vocacional “[...] É uma produção social, cultural que tem sua história. É a essa produção social e cultural que devemos nos voltar e contra ela nos revoltar”. Para tanto, às professoras da Escola Dom Frederico cabe conhecer esta história e as determinações sociais que os condicionaram a compreenderem a profissão docente desvinculada de uma missão divina.

Frente a isto, entendemos que a escola do Barranco é um espaço-tempo para mudar esta “autoimagem”, visto que é na práxis social que as professoras se constituem enquanto educadoras. Ou seja, o desenvolvimento de qualquer educador não se dá fora da relação dialética entre teoria e prática, entre sujeito e objeto.

Com isto, entendemos que as educadoras entrevistadas se constituem com e na experiência, com e no cotidiano do campo. Cabe salientar que destas profissionais, algumas são moradoras da própria localidade em que lecionam e, por isso, mantém certa cumplicidade e liderança comunitária; por outro lado, também existe aquela professora, natural do meio urbano, que carrega saberes e um imaginário sobre a escola que se apresenta no meio rural, a qual influencia sua prática docente, e tudo isto contribui para formar as práticas pedagógicas existentes na escola do e no campo, impossibilitando uma Formação Humana, entendida por Jesus (2004) como “[...] “o fundamento da educação porque através dela os sujeitos têm possibilidade de se constituir como ser social responsável pelo seus atos, inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e de dialogar, argumentando de forma ética com seus semelhantes”.

Ao enfatizarem elementos da sua trajetória de vida, constituindo os saberes e fazeres da prática educativa, as educadoras entrevistadas, desenvolveram uma representação pragmática do conceito de práxis social, o qual difere, em nosso modo de compreensão, de como entendemos o conceito de práxis.

Em suas falas, as educadoras assim relatam:

[...] porque têm coisas que na teoria é uma coisa mais ai vai para sala de aula é totalmente diferente (Prof^a. D).

Então o que se aprende mesmo posso dizer que é com a prática. [...] Mas eu acho que a gente aprende mesmo é fazendo! (Profª. E).

É importante considerar frente aos relatos das educadoras que a experiência empírica aparece como balizadora de práticas presentes e futuras, fato que ao nosso modo de compreender, compromete tanto a autoformação das próprias professoras, quanto à formação dos seus alunos, sendo os quais submetidos a um pragmatismo totalmente sem teoria que a fundamente, entavando assim, o desenvolvimento de uma educação emancipatória na sua plenitude.

Baseando-nos em Vázquez (2007) buscamos compreender esta relação, ao afirmarmos que toda atividade humana objetiva alcança determinado fim. Em se tratando de nosso fenômeno, as educadoras ao interagirem na realidade concreta de sua prática pedagógica projetam por meio de representações sociais ações que não conseguem intervir, atuar nesta realidade de modo a transformá-la radicalmente.

Assim, ao planejarem sua prática pedagógica, são capazes de prever, antecipar determinado fim ou objetivo, sem sair da ingenuidade, pois permanecem no nível de abstração.

É necessário entender que ao desenvolver o planejamento para sua prática pedagógica, as professoras da Escola do Barranco se confrontam com a totalidade das contradições materiais sobre as quais pretendem agir, fato que interfere sistematicamente na sua concretização, uma vez que necessitam ter desenvolvida uma postura crítica perante tais “situações limites”.

Frente a isto, é importante considerar o papel de uma consciência crítica na busca da realização das atividades pedagógicas, pois ao mesmo tempo em que projetam, planejam suas ações idealmente, para serem alcançadas na concretude das práticas de sala de aula, também atuam na “[...] produção de conhecimento, isto é, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade” (VÁZQUEZ, 2007, p. 223).

Entendemos que quando as professoras entrevistadas ultrapassarem os limites de sua representação social – atividade da consciência, agindo para alcançar o fim idealmente planejado, a atividade de sala de aula passa a ser real, objetiva, ou seja, práxis. É educando, no cotidiano de suas práticas pedagógicas que as

professoras pensam, refletem sobre seu saber-fazer, o que Paulo Freire denomina como ação - reflexão - ação. Para tanto, “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2001, p. 43-44).

Entendemos com isto, que falta às professoras da escola estudada um maior esclarecimento acerca do que seja este processo de ação-reflexão-ação e, conseqüentemente, a importância de uma teoria que ilumine a realização de uma prática pedagógica emancipatória, como narrado pela Professora C: “[...] *Eu acho que o que a gente aprende sempre fica e a gente vai vendo no dia a dia. É instantâneo, a gente percebe! Sempre vai respingar em alguma coisa que a gente aprendeu (graduação) dentro da sala de aula*”. (dizer entre parênteses nosso)

A partir deste relato, nos é possível compreender que a professora concebe a teoria como um receituário aprendido, “decorado”, nos cursos de licenciatura. Fica claro para nós, o quanto é necessário que a formação de educadores, sejam do campo ou da cidade, desenvolva com maior rigorosidade, processos formativos que promovam o estudo, a reflexão sobre a relação, que estamos chamando de prática e teoria.

Ao pensarmos para a escola do campo, na especificidade da Escola Dom Frederico Didonet, uma educação voltada para o social, para um outro mundo do campo possível, é importante entender que para construir esta prática sócio-educacional revolucionária no campo, é necessário uma teoria social revolucionária, visto que sem a qual as práticas continuarão se tornando momentâneas, esporádicas, imediatistas, culminando em um ativismo pedagógico, sem atingir a essência real do problema, apresentado nas diferentes falas de nossos sujeitos.

A prática pedagógica do corpo docente da Escola do Barranco é o que estamos compreendendo como critério de verdade. Para tanto, esta se apresenta em contradição com os objetivos e outras práticas anteriormente traçadas no PPP dessa escola, necessitando, então, serem (re) pensadas, refletidas para que estejam embasados em uma concepção de mundo, em uma teoria que busque uma educação que atenda as necessidades humanas dos sujeitos que moram no campo.

Entendida desta forma, a teoria considerada por nós como o fundamento da filosofia da escola “[...] tem de nutrir-se constantemente da análise da atividade prática humana (prática pedagógica) condicionada por ela, particularmente da práxis revolucionária” (VÁZQUEZ, 2007, p. 253). (dizeres entre parênteses nosso)

Com esta compreensão, o educador que não se afasta da leitura, do estudo, de uma teoria, cria e recria sua prática, não se baseia em modelos pré-estabelecidos e nem em receituários metodológicos. É lendo a realidade concreta, sua prática docente, com que se defronta cotidianamente que desenvolve uma nova práxis. Contudo, é importante que as professoras da escola Dom Frederico Didonet desenvolvam também seu potencial criativo, que se reconheçam como agentes ativos neste processo, como “militantes” de um novo projeto social, que na esperança de mudança age, interfere, modifica, transforma.

Contudo, a Professora B descreve, no seu modo de pensar que:

[...] o trabalho tem que ser sempre voltado para um embasamento teórico. Prática e teoria têm que estar sempre juntas. [...] Eu trabalho com projetos. [...] Mas às vezes, tu chega à sala de aula, nem sempre a gente consegue dar todo o planejamento que se tem. Às vezes as crianças querem outras coisas, e eu faço a vontade deles, porque é o 1º Ano.

A leitura que fazemos desta fala, nos permite compreender que o trabalho pedagógico precisa, necessita estar voltado para atender as reais necessidades de conhecimentos dos alunos. Que precisa, necessita ter “rigoriedade metódica”, saber e ter compromisso com o que se está ensinando. Ou seja, para o desenvolvimento de uma educação emancipadora com vista à formação humana, é crucial conceber o conhecimento como fruto do trabalho e da cultura da humanidade, como ferramenta para a transformação da sociedade.

Afirmamos que as professoras, da Escola Dom Frederico Didonet, ao não entenderem a real unidade entre teoria e prática, ou seja, que a teoria necessita da prática tanto quanto a prática necessita da teoria para se (re) fazer permanentemente, se torna igualmente difícil a estas compreenderem o significado da experiência, visto que para as mesmas, a experiência é vista como uma ferramenta do pensamento que fornece informação para a repetição de práticas anteriores, afastando, ao nosso sentir, mais uma vez, o seu saber-fazer pedagógico do movimento de “ação-reflexão-ação”. Fato este comprovado no depoimento da Professora C: “[...] que a gente vai, vai passando com o tempo, vai adquirindo muita

experiência, um ano tu experimentas no outro tu tenta fazer mais ou menos parecido [...]”.

Diante do exposto acima, reforçamos nosso entendimento, de que falta às professoras conhecimento, investigação da realidade concreta, uma postura radical de mudança nas práticas pedagógicas, abandonando a superficialidade das aparências que se apresentam no cotidiano da escola, para se tornarem pesquisadoras dos movimentos objetivos e subjetivos de seus alunos, da escola do campo e da sociedade em geral a fim de transformá-los.

Assim, entendemos que as professoras da Escola do Barranco compreenderão suas práticas pedagógicas na medida em que conseguirem interpretá-las, o que, para tanto, requer uma teoria anterior que os auxilie a “ver” além do fetiche das aparências.

Buscando elucidar, desmistificar a visão fragmentada entre teoria e prática, exposta pelas professoras da Escola Dom Frederico Didonet, vale ressaltar o papel que tem a experiência nesta relação. Para as educadoras entrevistadas a experiência se mostra como de fundamental importância e como sustentação de práticas futuras, como segue neste depoimento: *“Acho que a prática do dia-a-dia, tu aprende de um jeito daí tenta passar daquele jeito, daí tu vê que aquele jeito não deu, que o aluno não entendeu e aí tu tenta mudar e assim tu vai indo...”* (Profª. A). Outra relata que: *“Eu acho que a prática é tudo, o que eu aprendi muito foi lidando com os alunos”* (Profª. D).

Frente aos posicionamentos destas professoras, compreendemos que a experiência é gerada na vida material, na prática real, mas não pode ser concebida como mero empirismo, pois enquanto este concebe a prática pela prática, a experiência requer um processo de desenvolvimento entre teoria e prática.

Segundo Thompson (1981, p.15 - 16, apud Vendramini, 2009, p. 28 - 29) a experiência “[...] compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. Para ele “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque

homens e mulheres são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e a seu mundo”.

Então, nos é possível compreender que as experiências geradas pelas professoras entrevistadas, em suas práticas pedagógicas, necessitam ser problematizadas para que novas práticas sejam desenvolvidas a partir dos saberes produzido por essas experiências. Uma vez que compreendemos todas as relações sociais, inclusive as práticas que acontecem na Escola do Barranco, como movimento, é necessário que ao se transformarem em experiências estas sejam superadas.

O uso da experiência como pressuposto de práticas futuras é o momento em que a teoria – concebida como conhecimento prático e teórico já reelaborado – é capaz de antecipar idealmente um determinado fim. No entanto, como nos orienta Vázquez (2007, p. 260-261), esta antecipação não pode ser considerada como critério de verdade ou mesmo que este resultado ora antecipado se efetive na prática, visto que há forças reais que entrarão em choque com o idealizado, ocasionando um outro resultado, uma nova práxis, uma nova experiência para os professores uma nova verdade.

5.2 A Formação Docente como fundamento da Prática.

As professoras da Escola Dom Frederico Didonet por caminhos e motivos diversos buscaram sua formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento.

Ao ser questionada sobre sua formação, a professora F entende que “[...] *na universidade eles nos ensinam a pensar. A gente entra lá verde, entra com uma visão e sai com outra. [...] Porque nos ensinam muita coisa, a refletir, ser um aluno ou um profissional que está pensando além [...]*”, e ainda questiona: “[...] *mas como?*”.

Aparentemente esta proposta de formação de professores proporcionou, aos “estudantes-professores”, compreenderem o mundo e as relações sociais dentro de

uma outra visão que os interroga, questiona o senso comum, o status quo, fazendo com que estes possam pensar e refletir sobre a realidade concreta.

Contudo, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras na Escola do Barranco nos indicam que estas não se sentem seguras, capazes de realizar tal tarefa. Para nós, a fala da professora reflete uma formação docente que nos demonstra estar baseada em métodos, técnicas e metodologias de ensino alienadoras, em que priorizam o como fazer? Deixando de se interrogar sobre o que fazer? Por que fazer? Para quem fazer?

Vale frisar que este questionamento da professora F sobre como trabalhar com a nova visão de mundo aprendida na graduação deixa transparecer a superficialidade das teorias e práticas desenvolvidas na universidade, quando são vivenciadas no cotidiano das práticas pedagógicas, uma vez que só uma teoria consistente e uma prática coesa que atenda as reais necessidades humanas é capaz de proporcionar aos educadores uma reflexão sobre os problemas vividos, experimentados no seu saber-fazer, sendo estes identificados tanto na sala de aula como na Escola Dom Frederico Didonet, no órgão mantenedor ou mesmo nas Políticas Públicas Municipais, Estaduais ou Federais para a Educação Nacional.

Gadotti (1995) nos ajuda compreender a problemática dos cursos de formação de professores nas universidades e/ou institutos de educação. Para ele, a universidade se encontra distanciada das práticas pedagógicas, principalmente, da Educação Básica a ser desenvolvida com os filhos de camponeses no geral, trazida para a Escola do Barranco enquanto longe/afastada da zona urbana. Tais cursos de formação docente utilizam e estabelecem modelos, técnicas e procedimentos que entravam os “educadores-estudantes” de desenvolverem práticas emancipadoras com base em uma Formação Humana.

E ainda salienta:

É inaceitável o modelo educacional vigente concebido apenas para alunos que não trabalham, num país onde os salários estão entre os mais baixos do mundo e onde a mão de obra infantil é uma das causas primárias da evasão e da repetência escolar (GADOTTI, 1995, 106).

Com nosso estudo, a partir do relato das professoras entrevistadas, podemos salientar que o que está em dívida na escola do campo não só uma concepção teórica mas, principalmente, uma concepção prática que possibilite aos professores

entender o movimento que esconde as tramas e as amarras do modo de produção atual que condicionam os homens e as mulheres em sua práxis social.

Minasi denuncia em sua tese doutoral, ao resgatar a gênese das políticas públicas para a formação de professores no Brasil, que as instituições de financiamento mundiais, em especial o Banco Mundial, estabelecem demandas políticas e educacionais como propulsoras de reformas que oferecem sustentação ao capital. Tais metas são geradoras de reformas e não de revoluções educacionais que garantam o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Com isto afirma que:

A formação do professor (**do campo**) constitui aspecto angular da educação básica, e o interessante seria que houvéssimos docentes com formação avançada para atuar num nível de educação em que são definidos os valores e as condições básicas para o aluno apreender o conhecimento mínimo e elaborar a visão estratégica imprescindível a compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico (MINASI, 2008, p. 39). (Dizer em negrito nosso)

O autor ainda faz uma crítica aos cursos de formação de professores, os quais mesmo estando em consonância com a legislação vigente – LDBen nº 9394/96 – demonstram em suas práticas a inadequação a uma proposta de formação humana que vise às transformações das relações sociais de produção de nossa existência.

Para tal, é importante considerar a afirmação da professora entrevistada ao discorrer sobre seu processo de formação acadêmica e a relação com a prática escolar:

A gente encontra muita dificuldade na escola que a gente é preparada para trabalhar com Ensino Fundamental, daí quando chega a qualquer série e um aluno não sabe uma tabuada, não sabe fazer uma conta de mais, de menos, é uma coisa que dá um baque. Então acho que a gente neste sentido, teria que ter sido mais preparada para tentar resgatar aquele aluno (Profª A).

Nos valem das palavras de Arroyo (2000) e ratificar Minasi para entender o abismo existente entre a formação docente e as práticas concretas da escola. Relata a especificidade da Educação Básica e da ineficiência dos cursos de licenciatura em promover este tempo-espço para que o estudante possa realmente entender o movimento atual desta etapa da educação.

Assim expõe:

Lamentavelmente a formação de professores (as) não tem como horizonte a especificidade da Educação Fundamental. A culpa não é deles. Ao longo de sua formação como profissionais da Educação Básica, fundamental e média pouco aprenderam sobre como foi se configurando historicamente o direito da infância, adolescência e juventude à educação, ao conhecimento e à cultura. Pouco aprenderam desses tempos-ciclos de formação humana (ARROYO, 2000, p. 91).

Compreendemos neste momento, frente ao questionamento do autor que as atuais propostas de formação de professores têm presente em seus currículos como um todo, uma visão idealista da realidade, a qual prioriza a prática desvinculada da teoria, um pragmatismo imediatista que reforça e escamoteia o papel social reservado aos docentes nesta sociedade, que é reproduzir as estruturas e os interesses dominantes, fato observado por nós nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da Escola do Barranco.

Enquanto as práticas pedagógicas, apresentadas no cotidiano da escola - que se localiza no meio rural -, se encontrarem impregnadas de matrizes ideológicas e filiações pedagógicas que cristalizam o poder hegemônico, “pregando” a neutralidade da prática educativa frente aos tencionamentos dos movimentos históricos e sociais contemporâneos, despolitizando o ato pedagógico e a desvinculando dos interesses de classe, a Escola Dom Frederico Didonet não poderá desenvolver uma Educação Emancipadora.

Enquanto as professoras desta escola não entenderem que educar é tarefa de partido, ou seja, assumir um posicionamento crítico frente aos homens e mulheres em favor de um determinado tipo de educação, estarão legitimando práticas alienadoras que mascaram a realidade excludente em que vivem

Salientamos que a “inculcação” de que a educação deve permanecer neutra, apolítica frente ao modo de produção da vida em sociedade favorece o desenvolvimento de uma consciência ingênua no professor que trabalha no campo, o qual se encontra limitado a não conseguir ir além da aparência, da percepção, de não compreender que a educação é um dos instrumentos sociais de perpetuação ou de mudança da ordem social estabelecida e que, ao se por como neutra e/ou apolítica, consolida seu posicionamento a favor de uma minoria dominante.

A tentativa de desvinculação tanto do político perante o educativo ou mesmo do educativo perante o político traz consigo uma visão ideológica que não concebe

que os efeitos transformadores quando por meio da educação se possa desenvolver a humanização dos homens e das mulheres com o rompimento das relações de poder e discriminação existentes em nossa sociedade; assim como as ações políticas podem adquirir efeitos emancipatórios quando traz consigo o ato educativo no sentido de construir juntos, coletivamente um mundo mais fraterno.

Silva (1989, p.41) direciona nosso pensamento para que possamos compreender que o educador que trabalha na escola do campo também “[...] é educado, como todos os homens, em e pela práxis transformadora das circunstâncias e dos homens, isto é, na e pela ação concreta histórica que só pode se dar em conjunto com todos os homens”. Com isto, é possível entender que a relação dialética entre teoria e prática é imprescindível para uma formação continuada das professoras da Escola do Barranco, assumindo, esta escola, um caráter formador também dos educadores que nela atuam.

Na formação docente encontramos contradições e deficiências históricas, as quais condicionam os educadores no geral, e as professoras da escola do meio rural, em seu particular, a desenvolverem saberes e fazeres que ressignifiquem o valor sócio-transformador da Educação. Pistrak (2005) responsabiliza a formação “ecletica” dos educadores no que tange a superficialidade das teorias pedagógicas apresentadas em suas práticas, não permitindo que estes compreendam a emergência em se buscar uma teoria educacional que emerge de uma prática pedagógica revolucionária.

Reforçamos que uma das barreiras a ser derrubada é este ecletismo pedagógico, que não possibilita o aprofundamento do debate teórico sobre as práticas e metodologias de ensino a serem desenvolvidas na escola do campo, visando à perpetuação e manutenção de atitudes pedagógicas fragmentadas, descontextualizadas, restringindo o conhecimento à informação, impedindo a emancipação tanto dos educando quanto dos próprios educadores. A proposta em voga de formação docente para os educadores que trabalham no campo, no que tange a superficialidade e a diversidade de teorias pedagógicas apreendidas, não permite que as professoras da Escola Dom Frederico Didonet compreendam a emergência em se buscar uma teoria educacional que emerge da prática social dos educandos do campo.

Nos rumos desta discussão podemos afirmar que os professores da zona rural são os que mais sofrem com a negligência e o abandono do sistema educacional. As políticas públicas para a educação pouco se têm ocupado com a questão da formação, qualificação e mudança desse quadro de precariedade, dessa imagem negativa, que, como comenta Arroyo (2000), “[...] sempre proclamadas como prioritárias em cada LDB e em cada Plano Decenal e sempre deixados para a próxima década” (p. 203).

No que tange a formação continuada se precisa considerar a atividade educativa do professor como processo permanente de produção e construção do conhecimento, colocando-se como necessária uma articulação entre teoria e prática no cotidiano de seu trabalho. Ao ser questionada sobre o assunto a Professora C reconhece a importância da formação continuada, argumentando que: *“[...] eu acho que a gente tem que estar em constante aperfeiçoamento, em constante construção, sempre tem coisas novas para a gente aprender, para aperfeiçoar a tua prática”*. Assim, entendemos que é fundamental aos educadores do campo o desenvolvimento de uma política pública de formação continuada que os ajude a compreender os rumos, os nexos, as complexidades tanto da vida no campo quanto da vida na cidade, pois na medida em que, não só os educadores do campo, mas também o Governo, as Políticas Públicas, os gestores entenderem esta totalidade poderão agir com o intuito de superar as práticas descontextualizadas que se apresentam no cotidiano da educação rural/campo.

Isabela Camini (2009) ao identificar os movimentos atuais para a formação dos educadores, nos mostra a ineficiência dos cursos de licenciatura que, ao negarem a urgência de uma práxis que auxilie os educadores a compreenderem a totalidade educacional, histórica, cultural, política e econômica, permanecem disseminando conhecimentos e práticas fragmentadas, lineares, individualistas, contribuindo com isto, ainda mais para o aumento das desigualdades sociais.

Com isto, entendemos que é necessário o desenvolvimento de uma proposta de formação de educadores que contemple a educação dos educadores do campo, a qual vislumbre uma educação emancipatória para os filhos dos trabalhadores rurais, que lute contra o modelo social imposto e atenda as reais necessidades humanas existentes no campo.

6. CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS EDUCADORAS RURAIS NO DESENVOLVIMENTO DOS SEUS SABERES E FAZERES.

Sabendo que na escola convivem sujeitos totais e não apenas mentes sem história, sem corpo sem identidades, também são equacionadas como conteúdos da docência formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e vontade de conhecer, de indagar a realidade que vivem, sua condição de classe, raça, gênero, sua idade, corporeidade, memória coletiva, sua diversidade cultural social... (ARROYO, 20002, p.120).

Com o intuito em se discutir os movimentos desenvolvidos pelas educadoras da Escola Dom Frederico Didonet na constituição dos seus saberes e fazeres, partimos do entendimento de Miguel Arroyo, destacado na epígrafe deste capítulo. Para facilitar tal compreensão, buscamos percorrer os caminhos mobilizados por estas na trajetória de suas práticas pedagógicas.

Como é sabido, nos últimos anos, têm sido incentivados e implementados programas para a formação e qualificação dos professores. Estes, ainda que oportunizem as condições para a formação de educadores do meio rural, por meio de cursos em períodos especiais, carecem de um currículo voltado para a Educação Ambiental em uma perspectiva crítica transformadora, ao ambiente do campo e todas as suas mazelas enfrentadas no seu cotidiano. Assim, a formação do educador do campo também necessita ser pensada na sua continuidade, como possibilidade de reflexão crítica sobre a prática.

6.1 Todo o Saber Docente é um Saber Social.

Em nosso estudo, todas as professoras entrevistadas são graduadas e pós-graduadas, sendo que a maioria dessas realizaram seu processo de formação inicial na modalidade semipresencial ou mesmo a distância. Fato este que entendemos comprometer o fazer educativo destas, uma vez que ao longo de nossa pesquisa foi

possível identificar a fragilidade com que mobilizam seus saberes no cotidiano da prática docente. Pelos relatos destas educadoras, fica saliente o anúncio da necessidade de formação inicial ser de qualidade, assim como, haver continuidade neste processo.

É possível compreender no depoimento da Professora C que durante o desenvolvimento de formação inicial, os conhecimentos e saberes que tratam das especificidades da escola do campo foram negligenciados, negados neste processo, ficando relegado ao interesse manifestado pela entrevistada na produção de seu trabalho de conclusão de curso.

A minha monografia mesmo, do curso de graduação, eu fiz sobre o trabalho, a construção do conhecimento da escola de zona rural, [...] ah nós tínhamos multisseriado. Para mim foi muito difícil, trabalhar com multisseriado dentro da proposta do meu curso de Pedagogia (PROFª. C).

Entendemos ser necessário que nos cursos de formação inicial e continuada, os educadores possam desvelar a sua prática, debater e discutir seus saberes e fazeres para que a partir desta “reconheçam a teoria” (FREIRE, 2000, p.106). É por meio do desvelamento de sua prática que os educadores poderão desenvolver outros saberes, criticizando o “saber de experiência feito”. Com esta compreensão, podemos constatar que no desenvolvimento da formação inicial das professoras da escola Dom Frederico Didonet não houve problematizações, provocações que contribuíssem para o ensino e a aprendizagem dos sujeitos do campo, também é possível identificar neste relato que as experiências docentes, vivenciadas pelas já professoras rurais/do campo, não foram tratadas como experiência social coletiva, um conhecimento válido para pensar as práticas pedagógicas concretas que se desenvolvem na escola do Barranco.

Ao serem provocados neste processo dialético e dialógico, os professores superarão sua curiosidade ingênua, originando a curiosidade epistemológica, desenvolvendo a criticidade. Para tanto, também se faz necessário haver uma formação continuada que considere a atividade educativa do educador como processo permanente de produção e desenvolvimento de conhecimento, apresentando articulação entre teoria e prática no cotidiano de seu trabalho (FREITAS, 2012).

A partir desta investigação, na Escola Dom Frederico Didonet, que se desenvolve no meio rural, foi possível constatar que nesta não há reconhecimento, por parte das professoras, de práticas formadoras ou de formação continuada. Seus relatos nos indicam atividades desenvolvidas pela mantenedora a partir de um projeto específico, como por exemplo, o Programa Escola Ativa.

Entendemos a necessidade de a escola do campo/cidade ser reconhecida também como um ambiente formativo-educativo dos educadores. Roseli Caldart (2004, p. 46) enfatiza a necessidade e a diversidade dos saberes desenvolvidos na prática educativa serem problematizados, (re) pensados a luz de uma teoria que os oriente. Para ela:

Trata-se de saberes ligados ao mundo da cultura, incluindo os da arte e da estética, saberes ligados ao mundo do trabalho, saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, e também os saberes ligados ao mundo do conhecimento, ou específicos dos processos de aprendizagem escolar [...].

Para compreender melhor os saberes e fazeres mobilizados pelas professoras da escola do Barranco em suas práticas pedagógicas buscamos aporte teórico nos fundamentos de Paulo Freire (1987, 2001, 2010) e em outros autores como Tardif (2004) e Pimenta (2005) que afirmam existir saberes necessários e provenientes da prática docente.

Os educadores querem sejam da cidade ou do campo, desenvolvem em sua prática cotidiana saberes sociais os quais resultam de relações sociais travadas não só no ambiente da escola. Este saber é social, na medida em que é produzido, reproduzido por seres sociais, históricos, culturais, que desenvolvem práticas sociais com finalidades sociais, sejam elas transformadoras e humanizadoras ou perpetuadoras, opressoras.

Identificamos esta concepção de saber social nas educadoras entrevistadas quando estas manifestam as adversidades das vivências docentes, suas preocupações quanto às perspectivas de um futuro melhor para seus alunos, como também frente ao comprometimento com sua carreira docente e sua prática pedagógica no campo.

Assim relatado:

“[...] os professores deveriam ser comprometidos com a Educação e não olhar para os alunos do meio rural de maneira diferente ou que ele sabe menos que o aluno aqui da cidade” (Profª. C).

“[...] eu acho que tu está ali (na escola) não é em vão. Tu está ali é pelas crianças mesmo, senão não tinha porque ter professores ali [...]” (Profª. D).

“[...] não é porque tu és mal remunerada que tu vais deixar de fazer o teu trabalho, que vais ser desleixado com o trabalho. Eu acho que tem que haver comprometimento” (Profª. E).

Assim, compreendemos que quando as professoras manifestam seus saberes sociais refletem sobre sua função social como profissionais da educação, afirmando que a educação desenvolvida por elas necessita estar comprometida com a formação de cidadãos críticos para atuarem no mundo, na sociedade em que estão inseridos, expressado na fala da Professora E: “[...] *Preparação para a vida profissional e socialmente. Preparar o educando para a vida*”.

A partir deste fragmento, podemos entender que a professora reproduz um saber, o qual podemos considerar como sendo inerente a todos os educadores, sobre o papel e as finalidades da educação.

Argumentamos que não poderemos compreender a natureza do saber dos professores sem estabelecer relação com o seu trabalho cotidiano, sua práxis pedagógica, sem ouvi-los e respeitá-los pelo que pensam. Do mesmo modo, em que não se pode considerar tal saber como individual, pois esse está “[...] sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2004, p.15).

Contudo, no cotidiano de sua prática pedagógica esta “identificação” é manifestada, por meio de sua representação social, como uma impossibilidade, incapacidade em alcançar este fim, sendo esse condicionado por inúmeros fatores: a Escola Dom Frederico Didonet é carente de material pedagógico atualizado, não há encontros para que os professores possam discutir as propostas e metodologias de ensino no meio rural, a precária ou mesmo inexistente apropriação das ferramentas digitais, dos conhecimentos tecnológicos.

Fatos estes comprovados pela Professora E, a qual demonstra entusiasmo por ganhar uma coleção de livros ultrapassada: “*A bibliotecária, acho que foi no ano*

de 2010, nos deu uma coleção da Barsa, que estava já antiga, desatualizada e que ela disse que ia se desfazer, então ela doou para eu levar para a escola, ela fez a doação para o Barranco”.

A questão central desta fala, em nosso modo de compreensão, é que o trabalho pedagógico desenvolvido com recursos escassos, precários, desatualizados, pobres de conteúdo, contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas escassas, precárias, desatualizadas, pobres de conteúdo. Além disso, identificamos, mais uma vez, o conformismo, a apatia perante este tipo de violência aos saberes e fazeres docentes, para Arroyo (2012, p. 143) “A compreensão fechada de mundo, de conhecimentos leva irremediavelmente a uma compreensão fechada de produtores de conhecimento”.

O reconhecimento das limitações dos seus saberes e fazeres, por parte das professoras da escola do Barranco, comprovam a historicidade e generalidade das práticas pedagógicas e metodologias de ensino no meio rural. Por exemplo, a maioria afirma a importância da tecnologia na educação, como também identificam a necessidade da reformulação dos objetivos e uma discussão mais atenta para a escolha dos conteúdos da sua área de atuação, ressaltando a finalidade em atender as reais necessidades dos alunos nos dias atuais. No entanto, se sentem condicionadas pela forma com que a mantenedora responde a tais limitações, expresso no relato da Professora A ao denunciar que “[...] a lista de objetivos vem igual para a cidade e para o interior. [...] Teria que reformular os objetivos. Teria que ver o que realmente é importante [...]”.

É possível analisar, a partir desta denúncia, que as professoras da escola do meio rural investigada, se sentem aprisionadas a um currículo que imobiliza os seus fazeres docentes, uma vez que dificulta ou impede uma outra forma de produção de saberes, com fins de desenvolver uma educação voltada para as necessidades dos sujeitos do campo. Arroyo (2012, p. 25) nos ajuda a esclarecer esta contradição didática, argumentando sobre o poder do currículo tanto nos cursos de formação de educadores quanto na própria escola em que estes trabalham ou irão trabalhar. Segundo o autor, nos processos formativos são solicitadas práticas conservadoras, aulistas, “[...] uma exigência totalitária dirigida aos professores, que vinha [vem] de uma concepção conteudista do currículo”.

Entendemos que esta concepção ainda se faz presente nos cursos de formação inicial e continuada de educadores, uma vez que mesmo afirmando que a concepção de Educação desenvolvida na Escola Dom Frederico Didonet é uma educação com vistas à emancipação, as professoras manifestam contradições entre o seu pensar e o seu agir. Em suas falas é possível identificar a defasagem dos seus saberes ao não se reconhecerem enquanto sujeitos também em formação. Para estas, o processo de formação na escola, no cotidiano da prática docente se restringe, como no relato da Professora E, em “*trocar figurinhas*” nas reuniões ditas “pedagógicas”.

Os educadores no geral e as professoras da escola do Barranco no seu particular necessitam estar atentos para a produção de novos saberes e fazeres se tornando capazes de desenvolver práticas educativas que concretamente possibilitem aos alunos o desenvolvimento de uma consciência crítica, criativa e interventora na realidade social. Como também, estar em vigília, em luta permanente contra os processos ideológicos que promovem o esquecimento, o atraso, a inércia da escola que se desenvolve no campo do Município de São José do Norte.

6.2 Todo o Saber Docente é Profissional.

Os saberes das professoras da Escola Dom Frederico Didonet são provenientes de sua formação profissional, sendo considerados como pedagógicos, disciplinares e curriculares, aqueles incorporados por essas por meio dos cursos de formação inicial e continuada.

Por meio dos relatos das professoras entrevistadas, nos foi possível compreender que é necessário à formação docente o desenvolvimento de conhecimentos e saberes que permitirão aos educadores problematizar a sociedade, a escola, sua ação educativa. Isto implica não só conceber teorias e concepções educacionais, mas entender e saber como estas se manifestam em suas práticas cotidianas, como também, a partir destas se pode desenvolver uma práxis transformadora.

Os saberes pedagógicos se encontram manifestados nos relatos das professoras da Escola do Barranco, quando esses estão relacionados às práticas e metodologias de ensino e a necessidade, aparente, de mudança das mesmas.

No entanto, como já afirmamos em outros momentos, identificamos certo comodismo, adaptação com as práticas já vivenciadas, ocasionados pelo medo de se arriscar, uma vez que as práticas e teorias desenvolvidas em seus cursos de formação não lhes deram convicção, segurança para transformar seus fazeres pedagógicos. Prova do exposto, é o que salienta a Professora F:

[...] aí seja erro meu, seria uma forma, uma maneira de trabalhar, por exemplo, trabalhar com o computador, ter alguns slides para trabalhar, uma forma que, se eu estou trabalhando com vulcões com eles, eu falando ou eu fazendo o desenho no quadro não é a mesma coisa que eu mostrar um vulcão ali. [...] Eu acho que talvez seja isso, eu tenho que trabalhar mais estas ferramentas com eles para deixar o abstrato e trabalhar mais o concreto (Profª. F).

A Professora F entende a necessidade em desenvolver práticas concretas em sala de aula, nas quais os alunos possam melhor compreender o conteúdo trabalhado. Contudo, admite sua dificuldade em transpor suas ideias para a prática real de sala de aula, recaindo assim, em atividades monótonas e que contribuem para a alienação dos educandos.

Este estudo nos possibilita entender que há nas práticas pedagógicas das professoras da escola do meio rural condicionamentos que entram o desenvolvimento de uma práxis transformadora. E para nós, estes se manifestam na carência de saberes profissionais, pedagógicos, curriculares os quais necessitam estar sustentados em uma teoria crítica da educação.

Com relação às metodologias de ensino desenvolvidas pelas professoras, observamos que ao serem questionadas sobre o trabalho com pesquisa na sala de aula, nenhuma das entrevistadas manifestou desenvolver esta proposta metodológica. Compreendemos ser componente indispensável do saber docente o desenvolvimento de uma prática pedagógica em que o educador é pesquisador de sua própria prática. Assim como, que as professoras possam participar de processos formativos – Formação Continuada - em que a pesquisa se apresenta fundamento do conhecimento, do desenvolvimento de uma atitude investigativa, crítica e problematizadora da realidade.

Ao não promoverem práticas pedagógicas de pesquisa em sala de aula, as professoras da Escola Dom Frederico Didonet estão dificultando o desenvolvimento um pensar autêntico, crítico, criativo, impedindo práticas transformadoras que estejam a serviço da formação humana destas e dos alunos do campo. Uma educação que tenha como princípio educativo a pesquisa possibilitará o desenvolvimento de uma postura inquieta, curiosa, que conhece agindo e age conhecendo.

6.2.1 O Planejamento Pedagógico é inerente ao Saber Docente.

Consideramos um saber docente a produção e o desenvolvimento do planejamento de ensino. Neste estudo, foi possível constatarmos que as professoras entrevistadas entendem e se referem de diferentes formas ao processo de planejar.

Para a Professora A, o trajeto - tempo gasto no transporte escolar - percorrido diariamente do centro da cidade de São José do Norte até a comunidade do Barranco, onde se localiza a Escola Dom Frederico Didonet, é entendido por esta como: “[...] *bom, pois no caminho a gente vai pensando: o que eu vou fazer em cada turma?*”

O entendimento do ato de planejar é considerado “fácil” para a Professora F, pois salienta que, além da experiência, já ter organizados todos os conteúdos e as respectivas atividades para cada Ano do Ensino Fundamental no qual leciona. Mesmo assim, admite que precisasse se dedicar mais ao ato de planejar.

[...] já se tem um caminho percorrido, já dá para naquele assunto, dou uma lida com eles e já começo a discutir [...], eu faço vários rodeios em aula, porque um assunto do livro pode se fazer várias coisas. [...] talvez seja uma falha minha, teria que me preparar mais (Prof^a. F).

O planejamento das educadoras, a partir de suas falas deixa evidente, ainda, a falta de diretividade no seu saber-fazer pedagógico.

Se compreendermos que no planejamento necessita haver uma intencionalidade político-educativa, com objetivos previamente projetados com finalidade em uma prática emancipatória, não há como conceber que no trajeto para a escola ou mesmo em listas pré-estabelecidas de conteúdos e atividades este compromisso está sendo assumido.

Gandin (2008, p. 15-16) frisa o caráter domesticador e alienador das listas de objetivos e conteúdos pré-estabelecidos, os quais contribuem para a alienação tanto dos educadores quanto do educando, sendo os primeiros desenvolvendo a função de meros instrutores e reprodutores.

No entanto, o planejamento que tenha uma proposta emancipatória, pode se tornar uma importante ferramenta do saber-fazer docente, desde que esteja integrado ao planejamento da escola, ao seu Projeto Político Pedagógico.

Há por parte das professoras entrevistadas, uma inconformidade perante o reconhecimento da falta ou mesmo ausência prática de uma Proposta Político - Pedagógica que atenda as reais necessidades de toda a Escola Dom Frederico Didonet. Estas, por sua vez, criticam a inércia dos dirigentes educacionais perante a situação irregular a qual a escola se encontra, visto que os Anos Finais do Ensino Fundamental não se apresentam legalizados, sendo considerados como anexos a uma escola da cidade.

O desconforto das professoras da Escola do Barranco é demonstrado quanto salientam:

[...] aqui o nosso projeto é meio complicado [...] porque a escola não pode, é de séries iniciais, as séries finais não podem entrar nele. Então, porque as nossas não são nossas, é anexo [...]. Então o nosso projeto ele teve que ser elaborado só pensando nas séries iniciais (Profª. B).

A escola já oferece [...], se ele for colocado em prática, realmente, eu acho ele tem importância muito grande. [...] O que não acontece lá com a gente, porque nós lá, é só currículo (Profª. C).

Não há PPP da escola, a nossa escola é anexa [...] ela consta como se fosse do CAIC [...]. Então o PPP é diferente é do CAIC com uma realidade muito diferente, então não existe um projeto nosso mesmo! [...] Eu acho que deveria ter já um projeto na escola para que ela consiga se emancipar [...] (Profª. E).

A Escola Dom Frederico Didonet é considerada pela SMEC como uma Escola Polo do interior do Município de São José do Norte, pois agrega alunos de comunidades próximas a comunidade do Barranco.

Contudo, neste estudo, estamos compreendendo como um saber-fazer necessário às professoras da escola que se desenvolve no campo o direito de reivindicar sua valorização perante a mantenedora, ao governo, às Políticas Públicas.

6.3 Todo Saber Docente é Prática de uma área de conhecimento.

Os saberes disciplinares, assim como os pedagógicos, surgem da formação científica dos professores; estes saberes são provenientes de várias áreas do conhecimento, estes dão ao profissional uma especialidade no campo da educação.

Os saberes disciplinares se refletem nos relatos das professoras da Escola do Barranco como a legitimação de sua identidade e comprometimento profissional, como o exemplo, a afirmação da Professora A: “[...] *eu sou comprometida com a matemática que eu estou ensinando!*”

Este relato, em nosso entendimento, demonstra dois pontos que estão intimamente relacionados na formação docente em áreas específicas. O primeiro ponto, o qual consideramos importante, é o fato de a professora demonstrar que estuda e tem rigorosidade no ensino de sua disciplina. No entanto, e aí entra o segundo ponto, identificamos a carência na formação disciplinar das professoras do campo, a qual escamoteia, anula, ignora, o pedagógico da prática educativa. Fato este, que podemos identificar, ao logo deste estudo, nas práticas pedagógicas das professoras da escola Dom Frederico Didonet, em que se ensina a Matemática pela matemática; o Português pelo português; a Geografia, pela geografia..., impedindo o desenvolvimento de uma Educação Humana.

Assim, ao salientarem a importância do conhecimento de suas disciplinas, relatam as dificuldades enfrentadas no cotidiano de suas práticas educativas.

[...] é fundamental para o professor a gente saber o que está ensinando e muito além do que está ensinando! (Profª. A).

[...] um pouquinho mais difícil é a produção textual, a escrita, porque os alunos resistem muito em trabalhar com isto (Profª. E).

[...] eu vejo que é mais difícil [...] trabalhar com o capitalismo, socialismo, isto é, difícil, tu passar isto aí para eles (Profª. F).

Entendemos ser necessário que nos cursos de licenciatura e de formação continuada sejam proporcionados, às educadoras, o desenvolvimento deste saber-fazer disciplinar. Para que estas consigam ir além das amarras de suas disciplinas específicas, sendo capazes de, na dinâmica de suas práticas, trabalharem este conhecimento, analisá-lo e contextualizá-lo com a realidade concreta, inserindo-o no contexto econômico, cultural, político, histórico de nossa sociedade.

6.4 A Experiência como um Saber-Fazer.

A partir da representação social das professoras da Escola do Barranco, nos foi possível identificar como estas manifestam seus os saberes e fazeres que são provenientes da experiência ao longo da profissão docente. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de fazer-ser”. (TARDIF, 2004, p.39).

Os momentos vivenciados nas reuniões pedagógicas são descritos pelas educadoras como essenciais e necessários para o enriquecimento de suas práticas cotidianas, sendo considerados por estas como momentos de “trocas de experiências”. Ainda salientam a dificuldade em conseguir realizar tais encontros nos últimos anos, visto a falta de planejamento dos tempos educativos na escola, organizados pela direção e pela SMEC. Fato este questionado pelas educadoras:

[...] é importante os professores sentarem para discutir os objetivos [...] (Profª. A).

Nem que fosse duas vezes, uma vez por mês, ou uma vez em cada semestre, para o professor ver o que está fazendo. [...] a gente fizesse encontros para conversar sobre as escolas, sobre as turmas, trocar experiência (Profª. B).

Não sei se reuniões ou encontros para [...] conversar sobre o que se está trabalhando [...]. A troca de experiência entre os professores [...] eu acho interessante. [...] faz falta a troca, esta conversa, porque de repente tu tens uma ideia e eu tenho outra. Eu acho muito interessante, de muito proveito para nós professores [...]. Eu acho que a diretora se acomoda tanto com relação ao trabalho pedagógico da escola (Profª. C).

Quem sabe marcar reuniões, que a SMEC fosse até a escola, poderia ter um horário diferente ou em determinado dia, reduzir o período [...] (Profª. E).

Fica evidente nestes relatos que as educadoras desejam e necessitam de um tempo-espaco para sua formação continuada. Entendemos que as reuniões para planejamento e diálogo sobre e com os saberes já produzidos permitem a estas educadoras, também momentos de reflexão sobre sua própria prática.

Pimenta (2005, p. 20-48), salienta que por meio dos saberes da experiência podemos saber muito sobre os professores, descobrir o que pensam, como agem e trabalham. Para a autora “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de

reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” [...] “A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática”.

A partir desta investigação, nos foi possível entender que é necessário que os saberes e fazeres manifestados nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da Escola Dom Frederico Didonet precisam ser (re) pensados, (re) elaborados a partir do questionamento da função social do educador na escola do campo. E, também, que os processos formativos de professores possam estar problematizando estes saberes.

7. POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO CAMPO: caminhos possíveis.

No encaminhamento de nossos estudos sobre a educação do campo no geral e a educação desenvolvida na Escola Dom Frederico Didonet no interior de São José do Norte no seu particular e, considerando os saberes e fazeres das educadoras que lá lecionam, se torna necessário fazermos uma reflexão crítica a respeito de uma proposta de Educação Ambiental que seja transformadora, nos moldes pensados pelo educador Carlos Frederico Loureiro, para a comunidade do Barranco. Ao citar um dos princípios estabelecidos no tratado de Educação ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a qual concebe essa educação “*tendo como base o pensamento crítico e inovador em qualquer tempo ou lugar*” (Loureiro, 2004, p.30) fornece, de certo modo, indícios para serem adotados, em nosso entendimento, pela escola que se desenvolve no campo ou mesmo na cidade, na medida em que tenha também como princípios educativos, o trabalho, o movimento e a transformação social.

No campo de influência da educação, precisamos nos convencer da realidade de buscar uma teoria que contemple a totalidade das relações sociais e que ilumine práticas pedagógicas revolucionárias concretas como alternativas de metodologias para uma educação que vá além dos objetivos propostos atualmente nas escolas, pois estas, ainda priorizam técnicas e metodologias que dificultam e, muitas vezes, impedem a emancipação dos sujeitos que ocupam este ambiente.

Paulo Freire (2000, p.100) defende uma mudança radical na forma como se apresenta a educação e, conseqüentemente, a escola em nossa sociedade. Segundo o autor, “[...] a educação de que precisamos capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos”. Isso significa dizer que a educação no seu todo transita por questões que constitui o ambiente como espaço de relações sociais e é neste sentido que pensamos ser necessário à escola do campo – na especificidade da Escola Municipal Dom Frederico Didonet revolucionar sua prática.

A escola quer seja ela do campo ou da cidade, e a educação que nela se desenvolve, quer seja ela ambiental ou tradicional assumem um papel importante, que é o de oferecer sustentação e apoio a lutas e movimentos sociais que aspiram um futuro sem desigualdades e exclusão, como as que têm ocorrido, principalmente nas do campo.

Podemos considerar que as propostas de Educação para o meio rural, promovidas por políticas verticais, expressam conflitos, contradições antagônicas, como por exemplo, temos de um lado a UNESCO e o Banco Mundial estabelecendo, financiando e promovendo metas e políticas mundiais de acordo com os interesses do grande capital, os “donos do mundo” e de outro lado, os movimentos sociais organizados que pressionam os governos constituídos para que se leve em consideração a construção coletiva, popular e social de uma outra política educacional, a Educação do Campo, nascida da raiz destes sujeitos políticos - sociais que não se cansam de exigir uma posição efetiva e concreta por parte do Estado brasileiro, com o campo e seus trabalhadores.

Embora não se possa generalizar, devido à grande diversidade apresentada nesta modalidade de escola em nosso país, muitos são os discursos que garantem que há uma enorme dificuldade para dispor dos recursos financeiros e materiais necessários à melhoria da qualidade deste ensino, mascarando com isto a real intenção de perpetuar as práticas manipuladoras, excludentes e desumanizadoras que contribuem para a manutenção da negação dos direitos fundamentais dos homens, mulheres, crianças, jovens e velhos do campo.

A educação, neste sentido, também é um desses direitos, pelo qual é preciso mobilização, organização e lutas em nosso país, pois entendemos que esta ainda na forma como se apresenta se constitui como um dos mais efetivos instrumentos de controle e manipulação social.

Este tipo de educação é vista por Freire (1987) como bancária, na qual o conhecimento é transmitido ao aluno sem fazer nenhuma referência com sua existência, tendo como função fazer com que esse se torne um padrão, um modelo, um ser adaptado. Segundo Freire, a educação que busca a libertação dos indivíduos, a qual denomina “problematizadora”, tem como papel fundamental situar os sujeitos no mundo em que estão inseridos, ajudando e possibilitando, aos

mesmos, uma inserção crítica na realidade que oprime, para que possam transformá-la, superá-la. É por meio desta práxis que estes sujeitos se tornarão mais atuantes e mais participantes na sociedade com a intencionalidade de transformá-la.

A realidade educacional, na forma como apresenta seu desenvolvimento, principalmente pelas práticas observadas na Escola Dom Frederico, é possível, quando compreendido os critérios que distinguem a escola rural de uma escola do campo, estabelecer estratégias de ensino para que a educação ali desenvolvida seja transformadora, trabalhando o ser humano em sua totalidade.

Estamos compreendendo esta educação como Educação Omnilateral. Para tanto, é necessário que sejam envolvidas todas as dimensões e multiplicidades do ser humano, não priorizando apenas um aspecto dos sujeitos, como presenciamos nas atuais escolas tanto urbanas como rurais, onde há a primazia do trabalho intelectual sobre o trabalho manual, caracterizando a divisão social de classes e perpetuando as práticas da sociedade capitalista.

As escolas rurais de São José do Norte, em especial a situada na localidade do Barranco, objeto de nosso estudo, tem mostrado pelas práticas de seus professores a dificuldade de desenvolver um tipo de educação que caminhe na direção mais próxima possível da omnilateralidade, pois aquela que ali é realizada apenas reproduz grotescamente as sugestões de conteúdos enviadas pela mantenedora da rede pública municipal de ensino, impedindo dessa forma que esta se volte para seu meio e suas necessidades.

Desenvolver uma educação que forme seres pensantes e cidadãos do mundo requer da escola uma concepção de ensino e aprendizagem que extrapole a unilateralidade da educação vigente alimentada na compreensão de mundo expressada nas práticas das escolas. Por isso, defendemos nesse estudo uma formação omnilateral, em que a Educação Ambiental, com fortes tendências críticas de integrar todas as demais disciplinas de modo a atender os objetivos gerais da escola.

A escola do meio rural, e nesse específico a Escola Municipal de Ensino fundamental “Dom Frederico Didonet” – na localidade do Barranco – São José do Norte, como todas as demais escolas situadas na “zona Rural”, em nosso

entendimento, não poderiam privar seus alunos de uma “educação ou de formação humana que busque levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p.265).

Neste sentido, uma vez termos compreendido a complexidade dos movimentos formativos e das práticas pedagógicas das educadoras entrevistadas pretendemos organizar uma proposta de Educação Ambiental do Campo que possibilite as escolas (re) pensar, organizar e desenvolver um trabalho pedagógico que realmente tenha como função social um projeto de formação humana.

A escola rural de São José do Norte, como a denominamos, precisa de uma Educação em que os sujeitos sejam respeitados e ouvidos; onde os currículos e conteúdos trabalhem a realidade concreta vivida pelos homens e mulheres do campo, tornando-se agentes ativos no seu processo de ensino e aprendizagem. Uma educação forjada com e não para os sujeitos. Por isto a necessidade em se desenvolver uma educação do campo e com o campo. Conforme o Texto-Base da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (1998, p. 29): “Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político – pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, a sustentabilidade e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Cabe também salientar nesse estudo que a pretensão em discutir as escolas da rede municipal, na realidade de São José do Norte, que pela situação geográfica fica pouco diferenciada a escola do campo e a escola da cidade cuja proposta pedagógica contém os mesmos conteúdos desenvolvidos em qualquer outra escola, inclusive de outros municípios.

O processo pedagógico da educação desenvolvida nas escolas do meio rural está desvinculado de qualquer movimento social do campo, servindo apenas para justificar a cultura urbana e o modo de se produzir as relações sociais.

Para uma educação que possa se constituir emancipadora entendemos a necessidade de religar o ser humano a todas as suas dimensões, como condição essencial para a integração dos mesmos tanto em suas lutas de existência cotidianas como também a violência simbólica sofrida pela discriminação imposta à

população da “zona rural”. A forma como é discriminada pela mantenedora, em suas necessidades, a Escola do Barranco não tem conseguido criar seu próprio programa de ensino.

Nosso estudo vem apontando para uma retomada das finalidades da Educação no seu geral e as necessidades da escola situada no campo, como temos considerado a escola da zona rural, dentro da especificidade do Município de São José do Norte. Se desejarmos desenvolver uma educação do campo que contribua para que os sujeitos reflitam sobre o modo como estão produzindo sua existência, será preciso, dentro do contexto em que se encontra a Escola Municipal Dom Frederico Didonet integrar em seu PPP, e em suas práticas pedagógicas a vivência de princípios que a Educação Ambiental pode oferecer como forma de ampliar o processo educativo no campo.

A educação do campo, enquanto “apelido” da escola rural em São José do Norte, dentro das novas nomenclaturas das Políticas Públicas da Educação Campesina, necessita de uma prática que avance para o processo de construção de uma sociedade, que se paute em patamares distinto dos atuais, preconizados dentro de uma ética que se afirme como prática emancipatória dos sentidos humanos.

Em estudos realizados sobre Marx e a Educação, Manacorda (2010, p.94) nos faz compreender que é impossível o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora com a proposta de Educação Ambiental, também no campo, que visa de alguma forma a omnilateralidade no seio de uma sociedade capitalista como a nossa, pois, na medida em que para a primeira acontecer, há a necessidade em abranger a totalidade das forças produtivas, sendo primordial a supressão desta última. Ou seja, não há como formarmos homens, mulheres, crianças, jovens livres, completos, solidários se estão inseridos em um modo de produção que aliena, manipula e exclui.

Frente a isto, pensamos que o movimento que a educação Ambiental precisa realizar para se tornar realmente crítica e emancipatória se dará no momento que desenvolver práticas, atividades que visem à produção de experiências de uma educação omnilateral, independentemente do local que for desenvolvida.

A Educação Ambiental transformadora que temos constatado ser a necessária para as práticas do povo que vive no campo, ou como temos anunciado nesse estudo na “zona rural”, é uma educação proveniente de processos históricos, contra-hegemônicos - vivenciados pelo campesinato, principalmente o MST – o qual concebe a escola do meio rural como proposta pedagógica de transformação da realidade. Proposta esta, que lute para transformar a sociedade como um todo, não só a do campo, que tenta destruir qualquer possibilidade de liberdade humana. Ou seja, há na educação do campo a possibilidade de desenvolver um embrião de práticas educativas, as quais serão responsáveis pela disseminação de novas relações sociais. Para tanto, tais práticas vão requerer o compromisso dos educadores das escolas do campo com o desenvolvimento de conhecimentos vinculados à sua práxis social e ambiental.

É possível compreender que trabalhar com Educação Ambiental na Escola do Campo é promover, proporcionar que os educandos possam refletir sobre a realidade objetiva que lhes condiciona, lhes é imposta cotidianamente, se tornando sujeitos críticos e agindo politicamente contra as questões que assombram os habitantes da zona rural, como: o êxodo rural, a escassez de água, as plantações de pinus e eucaliptos, o uso indevido dos agrotóxicos, o analfabetismo rural, a falta de incentivos e políticas públicas para o produtor rural, buscando, constantemente, elucidar, desvelar as contradições existentes entre o currículo escolar e esta realidade vivida pela população do campo.

Certamente se a Escola do Campo incorporar a Educação Ambiental como proposta pedagógica, terá mais possibilidade de desenvolver uma ação educativa condizente com seus fundamentos.

7.1 ProblematizaÇÕES/ProvocaÇÕES no desenvolvimento de uma Educação Ambiental do Campo

Frente a algumas compreensões da realidade objetiva em que se encontra a escola do Barranco e as condições concretas da pedagogia proposta ou possível emanada da SMEC anunciadas pelas contradições existentes da escola rural e

urbana de São José do Norte ao longo deste trabalho, às análises dos saberes e fazeres que tenha se constituindo as práticas pedagógicas das professoras entrevistadas, suas concepções teóricas e metodológicas refletidas em suas representações sociais, entendemos ser necessário, no momento em que nos encaminhamos para finalizar este estudo e seguir outros caminhos no campo da Educação, lançamos algumas problematiz(ações) como fase conclusiva dessa investigação, apresentada aqui também como possibilidade de vir a ser uma Educação Ambiental do Campo.

- Construir uma proposta pedagógica adequada para cada comunidade do campo, que seja democrática e participativa. Nesta, a educação necessita atender os interesses da população do campo, desenvolvendo conhecimentos produzidos pela humanidade, ao mesmo tempo em que reforça sua própria identidade, a fim de valorizar os saberes, a cultura e o meio socioambiental em que esta está localizada. A partir desta compreensão, a escola do campo se vincula organicamente a comunidade e a totalidade;
- Organização de formas de engajamento da escola do campo com as questões do meio rural, ou seja, a escola necessita se tornar atuante, participativa na busca de resolução para os problemas da comunidade. Assim, ao responder aos desafios de seu tempo histórico, será possível sua vinculação com a realidade rural, estimulando os educandos a problematizarem e criticizarem a situação da população do campo;
- Reconhecimento da Educação Omnilateral, enquanto proposta de Educação Ambiental transformadora, ou seja, que esteja voltada para as várias dimensões do ser humano, entendendo este como um ser de possibilidades. Ao organizar seu trabalho pedagógico a escola do campo necessita abarcar a gama de processos formativos originários das relações sociais contraídas não só no cotidiano da comunidade como também as relações contraditórias da sociedade capitalista, principalmente a relação educação e trabalho;
- Estabelecer relações de “sustentabilidade” do ambiente com homens, mulheres, jovens, crianças, preferencialmente neste estudo, do campo,

refletindo sobre as questões socioambientais. A escola do campo tendo então, o compromisso com o ambiente, vai necessitar desenvolver práticas que possibilitem o debate, o trabalho e a pesquisa de alternativas para o manuseio da terra e dos bens naturais pelo trabalhador do campo;

- Ter a compreensão que a existência social de cada pessoa é de onde precisa partir sua educação;
- Diante disso, saber que a proposta político-pedagógica da escola do campo não é a - histórica, pelo contrário, esta deve estar aberta às necessidades e anseios dos sujeitos e de sua comunidade, um processo histórico que é desenvolvido nas relações entre ambiente e sociedade. Frente a esta proposta político pedagógica, cabe à escola do campo desenvolver o processo da gestão democrática, promovendo vivências de trabalho coletivo;
- Organizar um currículo de escola voltada para o campo de acordo com os tempos e espaços do meio rural, para que este o currículo sirva de instrumento para o desenvolvimento de novas práticas sociais;
- A Formação dos Educadores para atuarem na escola do Campo que esteja vinculada a um projeto educativo voltado para a realidade sócio-histórica-ambiental.

Nossa intenção em trazer tais reflexões, para o que estamos considerando problematizações, não as impõe como únicas, mas como as necessárias deste estudo. Nele ficou destacado que, para uma escola do campo se realizar como humanizadora e emancipadora do “povo” que a ela pertence, dentro dos parâmetros da ambientalidade do tempo-espaço em que é preciso ela se desenvolver, será necessário de educadores capazes de articular, com cada vez mais competência teorias transformadoras do meio socioambiental para que práticas transformadoras sejam vivenciadas dentro da realidade rural/urbano.

Este movimento onde a teoria serve a prática no processo pedagógico de ensinar e aprender, onde a prática ilumina o caminho da teoria. A teoria separada da prática se transforma em qualquer situação, inclusive na proposta da educação do campo, da educação da Escola Municipal Dom Frederico Didonet, em flor estéril. E a

prática aí realizada, não iluminada pela teoria, fica condenada a vagar nas trevas, como anunciado subliminarmente nas falas das professoras.

Neste sentido, salientamos que uma educação voltada para atender as necessidades do meio rural, a qual pretende contribuir para o desvelamento da realidade e possibilitar aos homens e mulheres que vivem no campo, desenvolverem uma nova prática social, sendo esta voltada necessariamente para mudança da situação de opressão e alienação em que se encontram, vai necessitar de meios, caminhos, princípios e diretrizes para objetivar tais fins.

O verdadeiro sentido da Educação Ambiental no campo é revelar nos sujeitos suas capacidades, potencialidades e multiplicidades, contribuindo para a formação de um ser humano participante, integrante de uma nova sociedade, onde a solidariedade, a cooperação, a coletividade e a cidadania são realmente para todos.

Embora de forma implícita, foi nossa pretensão desenvolver uma concepção de Educação do Campo afinada com os princípios e fundamentos da Educação Ambiental, uma vez que compreendemos que é necessária uma ação crítica, transformadora, a qual valorize e promova novas relações sociais, as quais sejam humanas, justas, solidárias e ecologicamente responsáveis.

Ao encontrar estas problematizações no cotidiano da escola do meio rural Dom Frederico Didonet e procurar resolvê-las ou superá-las criará nela um lugar não só de desenvolvimento coletivo do conhecimento, mas um tempo/espço de socialização e pluralidade de ideias e ideais, permeados pela sustentabilidade, ética, justiça social e pela democracia.

Tais práticas podem se configurar como problematizaÇÕES/provocAÇÕES para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental do Campo. Mas este é outro movimento!

Ao compreender a possibilidade que a escola, que se desenvolve tanto no campo como na cidade, tem de revolucionar suas práticas, com propósito de desenvolver uma formação emancipatória de seus sujeitos, estamos nos aproximando do entendimento de Mézáros (2008, p. 71-72) ao proclamar que a educação tem como função primordial romper com a ordem capitalista que rege a

sociedade atual, a qual promulga as desigualdades e agravam cada vez mais a dicotomia social, política, educacional e econômica entre o campo e a cidade.

A partir deste entendimento, consideramos que “O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito” (MÉSZÁROS, 2008, p. 72).

Nessa perspectiva, é imprescindível compreendermos que não basta pensar em educação como um sistema fechado em si mesmo, é relevante entendermos que as relações de aprendizagens estão presentes muito além dos muros das escolas, numa relação dialógica e dialética com a realidade; entender que nos grupos sociais, nas comunidades organizadas, se plantam a todo instante, sementes de esperança na educação.

Educar, hoje, é tão difícil quanto necessário. Educar, mais do que nunca, é acumular saber para humaniza-lo, distribuí-lo e dar-lhe um sentido ético, isto é, solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano e do mundo. [...] Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade (ALENCAR, 2002, p. 100).

Para superarmos o modo como nossa sociedade está organizada é necessário que busquemos práticas sociais e linhas de ação, políticas e metodologias que visem uma educação baseada na formação humana, na cidadania, na cooperação, na coletividade, na humanização e no amor: pela terra, pela natureza, pela educação, pelos homens e mulheres que constroem e reconstroem o mundo a todo instante.

O CAMINHO NOS DIZ QUE É NECESSÁRIO CONCLUIR, MAS O MOVIMENTO NÃO TERMINA...

É momento de concluir o que ao longo de alguns anos estamos buscando compreender, que saberes e fazeres estão sendo mobilizados pelas educadoras que lecionam na Escola Dom Frederico Didonet, na comunidade do Barranco, no município de São José do Norte? Durante este trajeto, podemos analisar a concretude das práticas pedagógicas destas educadoras, a situação existencial de cada uma, e assim a representação social que têm da educação desenvolvida na escola do meio rural.

Concluimos com a compreensão que no município de São José do Norte não há Escola do Campo. Ao longo deste trabalho alternamos a nomenclatura entre escola do meio rural ou escola do campo com o propósito de intrigar, criticizar estes conceitos. Com este entendimento, podemos afirmar que a escola que se apresenta na comunidade do Barranco se caracteriza por escola do campo apenas por sua localização geográfica, uma vez que, se organiza nos mesmos moldes das escolas rurais instituídas pelo Movimento Ruralista do século XX, como também pelo seu difícil acesso à cidade, e mais ordinariamente pela denominação estipulada pelo MEC para escolas desta natureza.

O que a distingue da Escola do Campo é sua função social, pois seus fundamentos e princípios não estão voltados para atender as reais necessidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo e sim para manter e perpetuar a ideologia dominante que exclui, aliena, individualiza a classe trabalhadora. Em nossa compreensão, esta escola do meio rural é uma cópia fiel das escolas desenvolvidas no meio urbano, desconectadas da realidade existencial, as quais também necessitam ser revolucionadas tanto quanto as do interior.

Essas contradições se apresentaram expressas nos saberes e fazeres das educadoras da escola estudada, em diferentes momentos. Primeiramente, entendemos que a formação de professores tem um papel fundamental neste movimento dialético, uma vez que, permite, promove práticas pedagógicas amorfas,

decadentes, desatualizadas, descontextualizadas, superficiais as quais contribuem para a produção, ou mesmo reprodução, de outras práticas, as quais se desenvolvem pelo mesmo caminho. Assim como, compreendemos que muitos dos processos educativos para professores são aligeirados, não permitindo o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e fazeres concretos e adequados ao trabalho de uma escola do campo.

Neste estudo se tornou possível compreender as limitações dos conhecimentos e saberes desenvolvido na escola do campo/rural Dom Frederico Didonet, na medida em que as práticas lá existentes expressam contradições que resolvidas sem a luz de uma teoria, dificultam um entendimento das causas geradoras dos limites que a condicionam, no seu todo, estar sendo como é impedindo o fazer pedagógico das professoras que nela atuam ser transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. – 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A Educação Rural como Processo Civilizador**. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 279-295.

ARROYO, Miguel G. **Apresentação**. In: ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Currículo, território em disputa**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024/61. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: [HTTP://WWW.HISTEDBR.FAE.UNICAMP.BR/NAVEGANDO/FONTES_ESCRITAS/6_NACIONAL_DESENVOLVIMENTO/LDB%20LEI%20NO%204.024,%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.HTM](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm). Acesso em: 18 de jul. de 2011.

BRASIL. Lei nº. 5.692/71. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: [HTTP://WWW.EDUCACAO.SALVADOR.BA.GOV.BR/SITE/DOCUMENTOS/ESPACO-O-VIRTUAL/ESPACO-LEGISLACAO/EDUCACIONAL/NACIONAL/LDB%20N%C2%BA%205692-1971.PDF](http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/educacional/nacional/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf). Acesso em: 18 de jul. de 2011.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/CONSTITUICAO/CONSTITUICAO.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 de março dec2012.

_____. **Lei nº 9.394/96. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Disponível em: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/L9394.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 de nov. e 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2003.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Manual de Operações. – Brasília: MDA, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e a educação do campo**. – Brasília : Secretaria de Educação Básica/MEC, 2006. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 9)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** – Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007. (Cadernos SECAD 2).

_____. **LEI Nº 11.494/07. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.** Disponível em: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2007-2010/2007/LEI/L11494.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 18 de jul. de 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa - Orientações Pedagógicas para a Formação de educadoras e educadores.** – Brasília: SECAD/MEC, 2009.

_____. **DECRETO Nº 7.352/10. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Disponível em: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2007-2010/2010/DECRETO/D7352.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm). Acesso em: 27 de out. de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2011. Município de São José do Norte - RS.** Disponível em: [HTTP://IDEB.INEP.GOV.BR/RESULTADO/RESULTADO/RESULTADO.SEAM?CID=35331](http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=35331). Acesso em: 24 de agosto de 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Catagna et al. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** – Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

_____. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.** – 1ª ed. – São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010.

_____. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola.** 1ªed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

COELHO, Mônia Gonçalves. **Semeando Educação na luta pela Terra.** In: MOMENTO, Revista do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. – vol. 16 – Rio Grande: Editora da FURG, 2003. P. 153.

FERTZNER, Andréa Rosana. **Ciclos e democratização do conhecimento.** In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.** – 1ª ed. – São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** – São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2001.

_____. **Professora SIM tia NÃO:** cartas a quem ousa ensinar. – 12ª ed. – São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 2002.

_____ et al. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. – 11ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** – 11ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo:** desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio et al. **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e Compromisso.** 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Pedagogia da Práxis.** 2ª ed. - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

_____. **Pedagogia da Terra.** 2ª ed. – São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil cidadão)

_____. **Educação e Poder:** Introdução à Pedagogia do Conflito. 15ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na Sala de Aula.** 8ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa:** educação do campo e trabalho docente. Rio de Janeiro: UFRJ/PPFH. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, 2009. Tese de Doutorado.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [HTTP://WWW.IBGE.GOV.BR/CIDADESAT/DEFAULT.PHP](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php). Acessado em: 22/4/2012.

JESUS, Sonia Meire Azevedo. **Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire Azevedo (Orgs). **Por uma Educação do Campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. - Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº5).

KOSIK, KAREL. **Dialética do Concreto.** - 2ª ed. – São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

LEITE, SÉRGIO. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: SP, Cortez, 2004.

_____. **Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária**. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação Ambiental: repensando o espaço de cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. – 2ªed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARINHO, Ernandes. **Um Olhar sobre a Educação Rural Brasileira**. – Brasília: Universa, 2008.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. – São Paulo, SP: Martin Claret, 2002.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. – (Coleção Mundo do Trabalho)

MINASI, Luís Fernando. **Formação de Professores em serviço: contradições na prática pedagógica**. Porto Alegre; UFRGS/FACED. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. Tese de Doutorado.

MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios teóricos e práticos nas execução das políticas públicas de Educação do Campo**. In: MUNARIM, Antônio et al. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

MUNARIM, Antônio et al. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

PARO, Vítor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. – 16ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 4ªed. – São Paulo – SP: Expressão Popular, 2005.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3ª ed. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Jefferson Ildefonso. **A educação do educador**. In: **A formação do Educador em debate**. Cadernos CEDES 2 – São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, J. G. da. **A reforma agrária no Brasil, frustração camponesa ou instrumento de desenvolvimento?** – Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SOUZA júnior, Justino de. **Marx e a crítica da Educação:** Da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. – Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 4ª ed.– Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução A Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 1ªed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. – 16ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, Trabalho e Educação:** experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. – Ijuí, RS: Unijuí, 2000. (Coleção Ciências Sociais).

_____. **Experiência humana e coletividade em Thompson.** 2009. Disponível em: [HTTP://WWW.PERIODICOS.UFSC.BR/INDEX.PHP/ESBOCOS/ARTICLE/VIEW/344](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/344). Acesso em: 20 de set. de 2012.

_____. **A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético.** In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** – Brasília: MDA/MEC, 2010.

VINHAS, M. **Problemas agrário-camponeses do Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1972.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil.** – 4ª ed. – São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

APÊNDICES



QUESTÕES DE PESQUISA

1. Lembras alguma disciplina da Licenciatura que considerastes interessante e básica em tua formação?
2. E dentro da filosofia teve algum teórico que tu consegues relacionar com a questão da escola? Lembras de alguma teoria que estudastes na universidade? Consideras que essas teorias desenvolvidas na tua formação – graduação - te ajudam efetivamente na tua prática?
3. Em relação à proposta do curso de Licenciatura que fizestes e a tua prática docente na zona rural, há aproximações entre as práticas propostas no Curso com as exigidas pelas tuas aulas, alunos, realidade rural?
4. Tu te achas teoricamente bem preparado para desenvolver teu trabalho docente? Por quê?
5. Pensas que a formação desenvolvida na tua Licenciatura necessita aperfeiçoar-se para estar à altura das práticas necessárias na busca da emancipação dos alunos?
6. Que recomendações farias, pela experiência de docente que já tens, aos cursos de formação de professores para melhorar a prática do professor da zona rural?
7. Conheces o Projeto Político Pedagógico da tua escola? Que importância das ao PPP da tua escola? Fazes diferença entre um PPP de escola de zona rural e o da zona urbana?
8. Estas a um bom tempo como professor desta escola? Quais seriam, segundo teu ponto de vista, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da tua prática real? (Incluir pelo menos três) Quais seriam as causas dessas dificuldades?
9. Que recomendação farias aos teus colegas professores, para melhorar seu nível de qualidade de ensino desenvolvida na escola do meio rural?
10. Como considera tua vida como professora de zona rural nesta escola?
11. Há algum divórcio entre o aprendido e o ensinado na escola?
12. As práticas existentes na tua escola facilitam a permanência das crianças na sala, na escola?
13. Como organizas o teu tempo pedagógico na rotina diária e semanal da escola?
14. Como te organizas para estudar e preparar tuas aulas? Estudas para preparar aulas?
15. Como tens “tratado” com o conhecimento trabalhado na escola rural? Diferencias do trabalhado na zona urbana?
16. Em relação aos materiais e recursos para a aprendizagem dos alunos, como ocorre sua utilização e qual teu posicionamento sobre estes materiais?

17. Como a Biblioteca da escola aparece em teus planejamentos de sala de aula?
18. Em tua área de atuação, quais conhecimentos encontras mais dificuldades de ensinar? Quais os que mais gostas de trabalhar?
19. Trabalhas com algum tipo de pesquisa com teus alunos, como acontece isso?
20. Tens aprendido coisas novas que levas para teus alunos?
21. O que achas que é positivo e negativo no trabalho que realizas?
22. Como consideras a proposta e o trabalho de supervisão escolar do município ou da escola?
23. Tens algumas sugestões de trabalho que poderias propor para a SMEC?
24. Como te sentes frente à organização e funcionamento da escola, e da SMEC?
25. Qual é o esclarecimento que precisa ter um professor, ou um supervisor de ensino, sobre a proposta de Educação do/no Campo?
26. Saberias me dizer que tipo de educação tem tua escola?
27. Qual seria a maior dificuldade no momento para realizar teus planos, sonhos como professor?
28. Como pensar que poderia ser a forma de organização dos tempos pedagógicos na escola da zona rural?
29. Como deveriam ser os professores que atuam na zona rural de SJN?
30. Tu entendes que o trabalho na escola da zona rural apresenta possibilidades de uma formação do ser humano que o liberte de suas amarras, dificuldades?
31. Qual o significado da escola e da escola no meio rural?
32. Como professora que planos pensas para a escola do meio rural?
33. Como pensas que precisaria ser a Pedagogia da Escola do Campo?

RESUMO DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1- Professora A
 Entrevistada 2- Professora B
 Entrevistada 3- Professora C
 Entrevistada 4- Professora D
 Entrevistada 5- Professora E
 Entrevistada 6- Professora F

Formação Docente

<p>Professor 1</p>	<p>Eu estudo bastante, porque na graduação coisa que a gente dá aula a gente não vê, na graduação a ideia é a gente dá um salto, a gente vê 10% do que a gente trabalha.</p> <p>A gente encontra muita dificuldade na escola que não, que a gente é preparada para trabalhar com ensino fundamental, daí quando chega a qualquer série e um aluno não sabe uma tabuada, não sabe fazer uma conta de mais, de menos, é uma coisa que dá um baque. Então acho que a gente neste sentido, teria que ter sido mais preparada para tentar resgatar aquele aluno.</p> <p>Acho que é importante, mas também na graduação não foi trabalhado isto, eu sei muito pouco sobre estes projetos, o que eu sei é o que eu li para concurso. Então neste sentido, também eu não tenho grandes conhecimentos.</p> <p>Então é uma coisa que eu não imaginava. Eu imaginava que eu ia encontrar aluno padrão, um pouco com dificuldade, mas dentro do padrão desejado. Então isto foi uma coisa que agente nunca foi preparado.</p>
<p>Professor 2</p>	
<p>Professor 3</p>	<p>A minha monografia mesmo do curso de graduação eu fiz sobre o trabalho, a construção do conhecimento da escola de zona rural, [...] ah nós tínhamos multisseriado, então assim, para mim foi muito difícil, trabalhar com multisseriado dentro da proposta do meu curso de Pedagogia, dentro da proposta do meu curso.</p> <p>Então assim me fez pensar muito na minha prática, na minha monografia na minha prática.</p>
<p>Professor 4</p>	<p>Na faculdade nos tínhamos aulas duas vezes por ano, nas férias e tínhamos que fazer o projeto de 6 meses, o que eu achei interessante, era à distância, mas ao mesmo tempo, enquanto a gente estava trabalhando, depois que tava fora da faculdade, à gente tinha que trabalhar em cima do projeto, que eles exigiam naqueles 6 meses, né? De intervalo entre o julho e o janeiro a gente sempre tinha um projeto para fazer com os alunos,</p> <p>Elas sempre falavam para a gente, que a gente sempre tinha que ver a realidade do aluno.</p>

	<p>Falavam que a gente sempre tinha que ver a realidade do aluno, né? De adequar a realidade do aluno, do local e tudo.</p> <p>O que elas queriam que depois nós fizéssemos com os alunos, que a gente fosse crítico,</p> <p>Tinha uma professora lá de Sociologia mesmo que não tinha uma aula que a gente não tivesse que se expor na aula e seminários, [...] Isto tudo aí, elas falavam que nós tínhamos que fazer com os alunos.</p>
Professor 5	<p>Durante a faculdade mesmo, eu tinha dificuldade em inglês, que eu não tive um cursinho de formação, não tinha condições financeiras para isso, condições materiais para isto, então eu tive muita dificuldade.</p>
Professor 6	<p>Não, voltava sempre para questão urbana, né? Sempre pra questão urbana, não para o espaço rural, apesar de a gente trabalhar a com a geografia agrária.</p> <p>Então a universidade, eu acho que tem que fazer um currículo que teria que ter de repente, ir lá ao campo, fazer um estudo pra ver o que pode se fazer para essa população fique no campo.</p> <p>E a nossa universidade tem que preparar esses aí não, não quer dizer que ele vai ficar no campo e vai ser agricultor ou fazer com o que agricultura renda mais né? Do que os pais, hoje, deles conseguem né.</p> <p>Na universidade eles nos ensinam a pensar, né? A gente entra lá verde, entra com uma visão e sai com outra.</p> <p>Porque nos ensinam muita coisa a refletir, ser um aluno ou um profissional que está pensando além, mas como?</p> <p>Mas eu gostaria de fazer um trabalho de pesquisa, pegar um tema, alguma coisa lá e a gente fazer uma pesquisa.</p> <p>Vontade eu tenho, ta faltando como fazer! Mas eu tenho este plano para mim, mas como fazer é o que está dificultando.</p> <p>Até porque a gente vem da universidade é urbana a gente acaba ensinando coisas urbanas para eles e não ensinando coisas do campo.</p>

RESUMO DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1- Professora A
 Entrevistada 2- Professora B
 Entrevistada 3- Professora C
 Entrevistada 4- Professora D
 Entrevistada 5- Professora E
 Entrevistada 6- Professora F

Formação Docente

<p>Professor 1</p>	<p>Eu estudo bastante, porque na graduação coisa que a gente dá aula a gente não vê, na graduação a ideia é a gente dá um salto, a gente vê 10% do que a gente trabalha.</p> <p>A gente encontra muita dificuldade na escola que não, que a gente é preparada para trabalhar com ensino fundamental, daí quando chega a qualquer série e um aluno não sabe uma tabuada, não sabe fazer uma conta de mais, de menos, é uma coisa que dá um baque. Então acho que a gente neste sentido, teria que ter sido mais preparada para tentar resgatar aquele aluno.</p> <p>Acho que é importante, mas também na graduação não foi trabalhado isto, eu sei muito pouco sobre estes projetos, o que eu sei é o que eu li para concurso. Então neste sentido, também eu não tenho grandes conhecimentos.</p> <p>Então é uma coisa que eu não imaginava. Eu imaginava que eu ia encontrar aluno padrão, um pouco com dificuldade, mas dentro do padrão desejado. Então isto foi uma coisa que agente nunca foi preparado.</p>
<p>Professor 2</p>	
<p>Professor 3</p>	<p>A minha monografia mesmo do curso de graduação eu fiz sobre o trabalho, a construção do conhecimento da escola de zona rural, [...] ah nós tínhamos multisseriado, então assim, para mim foi muito difícil, trabalhar com multisseriado dentro da proposta do meu curso de Pedagogia, dentro da proposta do meu curso.</p> <p>Então assim me fez pensar muito na minha prática, na minha monografia na minha prática.</p>
<p>Professor 4</p>	<p>Na faculdade nos tínhamos aulas duas vezes por ano, nas férias e tínhamos que fazer o projeto de 6 meses, o que eu achei interessante, era à distância, mas ao mesmo tempo, enquanto a gente estava trabalhando, depois que tava fora da faculdade, à gente tinha que trabalhar em cima do projeto, que eles exigiam naqueles 6 meses, né? De intervalo entre o julho e o janeiro a gente sempre tinha um projeto para fazer com os alunos,</p> <p>Elas sempre falavam para a gente, que a gente sempre tinha que ver a realidade do aluno.</p>

	<p>Falavam que a gente sempre tinha que ver a realidade do aluno, né? De adequar a realidade do aluno, do local e tudo.</p> <p>O que elas queriam que depois nós fizéssemos com os alunos, que a gente fosse crítico,</p> <p>Tinha uma professora lá de Sociologia mesmo que não tinha uma aula que a gente não tivesse que se expor na aula e seminários, [...] Isto tudo aí, elas falavam que nós tínhamos que fazer com os alunos.</p>
Professor 5	<p>Durante a faculdade mesmo, eu tinha dificuldade em inglês, que eu não tive um cursinho de formação, não tinha condições financeiras para isso, condições materiais para isto, então eu tive muita dificuldade.</p>
Professor 6	<p>Não, voltava sempre para questão urbana, né? Sempre pra questão urbana, não para o espaço rural, apesar de a gente trabalhar a com a geografia agrária.</p> <p>Então a universidade, eu acho que tem que fazer um currículo que teria que ter de repente, ir lá ao campo, fazer um estudo pra ver o que pode se fazer para essa população fique no campo.</p> <p>E a nossa universidade tem que preparar esses aí não, não quer dizer que ele vai ficar no campo e vai ser agricultor ou fazer com o que agricultura renda mais né? Do que os pais, hoje, deles conseguem né.</p> <p>Na universidade eles nos ensinam a pensar, né? A gente entra lá verde, entra com uma visão e sai com outra.</p> <p>Porque nos ensinam muita coisa a refletir, ser um aluno ou um profissional que está pensando além, mas como?</p> <p>Mas eu gostaria de fazer um trabalho de pesquisa, pegar um tema, alguma coisa lá e a gente fazer uma pesquisa.</p> <p>Vontade eu tenho, ta faltando como fazer! Mas eu tenho este plano para mim, mas como fazer é o que está dificultando.</p> <p>Até porque a gente vem da universidade é urbana a gente acaba ensinando coisas urbanas para eles e não ensinando coisas do campo.</p>

RESUMO DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1- Professora A
 Entrevistada 2- Professora B
 Entrevistada 3- Professora C
 Entrevistada 4- Professora D
 Entrevistada 5- Professora E
 Entrevistada 6- Professora F

Teoria e Prática

<p>Professor 1</p>	<p>Eles também não têm uma boa recepção com uma matemática mais aplicada à realidade, eles têm uma resistência a isto.</p> <p>Acho porque talvez outros profissionais fiquem naquela coisa de mais teoria,</p> <p>Só que mesmo aqueles que têm facilidade e vai tentar aplicar num problema real tem uma resistência. “Ah! É muito difícil!”</p> <p>Eu acho que é dificuldade desde o começo, porque eles não têm a prática de trabalhar com a matemática assim, só com a matemática pura, solta. É só fazer a continha colocar o resultado e não sabe para quê que serve, não sabe da onde veio.</p> <p>Eu nunca chego boto um conteúdo do quadro. Eu começo falando de algum assunto, relacionado, eles começam a falar o que eles sabem. E daí sim, depois eu vou para o quadro, mas sempre com a aula preparada. Às vezes ficamos uma aula todinha só em discussão, vendo o que eles sabem o que eles não sabem!</p> <p>Agora algumas coisas que eu aprendi, eu não ensino do jeito que eu aprendi, porque daquele jeito não funciona. Acho que a prática do dia-a-dia, tu aprende de um jeito daí tenta passar daquele jeito, daí tu vê que daquele jeito não deu, que o aluno não entendeu e aí tu tenta mudar e assim tu vai indo.</p> <p>Eu trago exercícios práticos, eu trago pra realidade, mas eu não posso ficar só trabalhando baseada em problemas, porque ano que vem talvez eu não esteja trabalhando nesta escola e algum outro professor que vai seguir a lista de objetivos, vai precisar da teoria, então eu não posso largar de mão, então teria que se mudarem os objetivos.</p>
<p>Professor 2</p>	<p>Então eu acho que facilitou muito ser à distância, e tudo que a gente estuda eu acho que em função de eu já trabalhar aqui, de eu estar aqui, tudo que tu estuda já busca trazer para a realidade</p>

	<p>da gente. Tudo que eu estudei lá, tudo que eu vi lá, eu sempre procurava trazer pra cá.</p> <p>A relação entre teoria e prática tem que estar sempre junto, porque para a prática ser boa tu tem que estar embasado em alguma teoria, porque senão não vai valer de nada.</p> <p>É o que realmente me faz pensar muitas vezes é quando o aluno tem dificuldade, né? É quando eles têm dificuldade, que quando eu voltei mesmo, a primeira coisa que eu pensei, assim, em que nível eles estão? A gente aprende lá na nossa graduação para ver porque tem aluno que não sabe nada e tem aluno que sabe praticamente tudo.</p> <p>Eu acho que o quê a gente aprende sempre fica e a gente vai vendo assim ó, no dia a dia! É instantâneo, a gente não percebe, mas sempre vai respingar em alguma coisa que a gente aprendeu dentro da nossa sala de aula e a gente vai acabar fazendo, a gente vai acabar fazendo!</p> <p>O que dá mais medo na alfabetização é não conseguir chegar ao final do ano e o aluno não conseguir aprender. É o que dá mais medo, mas depois chega ao final e a gente vê que eles aprendem, eles conseguem.</p> <p>Eu, eu tenho que estudar mais sobre isso, eu acho que eu já procuro sempre algo sobre este assunto, alguma revista, já procuro ler para ver se eu consigo me achar, porque por enquanto eu acho que é o que mais me dá medo esta questão da inclusão, saber lidar com aquele diferente que precisa da tua ajuda. Então é uma coisa que é difícil, é complicada. Porque tu os atendes e têm também os outros que te querem.</p> <p>Eu acho que o trabalho tem que ser sempre feito, tem que ser sempre voltado para um embasamento teórico. Prática e teoria têm que estar sempre juntas, né? E o professor ele tem que ter consciência de que tem que procurar se formar, estar sempre dentro do hoje para trabalhar com os alunos.</p>
Professor 3	
Professor 4	<p>Quando fiz a faculdade de ficar sabendo que muitas coisas que eu fazia na prática, que depois via na faculdade, na teoria que era o caminho certo, assim, né? Que eu tava fazendo com os alunos</p> <p>O que me chamou bastante atenção é que o que as professoras falavam coisas que muitas vezes eu já fazia com meus alunos, que elas estavam me dando à parte teórica ali, falavam.</p>

	<p>Porque a gente com a prática, a gente vai sempre aprendendo e vai fazendo cursos também e tudo.</p> <p>Sim, também! Até para mudar algumas coisas também, me serviu muito também para isso.</p> <p>Eu consegui assim fazer assim e eu acredito assim que eu consegui fazer um trabalho legal com eles, nesta parte assim, todos queriam participar, até aqueles que chegaram tímidos.</p> <p>Só que alfabetizar, eu não consegui e isso eu lamento muito assim, porque é triste né? Eu me puni muito de não conseguir alfabetizar todos assim, eu queria alfabetizar todos, mas eu acho que a dificuldade da turma era muita e até eu questionei isto as gurias na SMEC, para procurar pelo menos o 1° e 2° ano nunca colocar a mesma professora, porque isso é o que vai acontecer sempre, que elas mesmas, as próprias colegas lá da escola que me disseram, quase sempre acontece isto.</p> <p>Porque eu também acho assim que tu não deve ir sem um planejamento para a sala de aula, eu acho que tu tens que ir até que seja flexível, que possa haver mudança com aquilo ali, algumas vezes tem mudança daquilo que tu planejou em casa, até no final de semana, mas eu acho assim, que tu tens que ir com alguma coisa pronta pra eles, né? Este ano como eu tava muito ansiosa assim com a alfabetização e que eu não esperava assim que a turma com um pouco de dificuldade precisasse tanto de mim assim, eu quase que fazia diário assim, meu planejamento diário, fazia em casa à noite ou durante o dia, porque tava sempre querendo fazer de acordo também com o que eles necessitavam assim aí eu tava mudando sempre também, às vezes eu seguia uma linha, e já via que aquilo ali já não dava certo, já, eu partia para outra já, porque eu sempre queria facilitar para eles conseguir aprender.</p> <p>Este ano eu aprendi muita coisa, assim! Que eu tava esquecida, né? E claro, coisas também que eu, porque eu também não vou usar, eu já alfabetizei há muitos anos atrás. Eu não ia usar o mesmo método, né? Com os meus alunos de agora né? Então a gente está sempre aprendendo e bastante, assim mesmo, através de livros e de troca de ideias com as colegas.</p>
Professor 5	<p>Também porque eles têm mais dificuldade na escrita e porque não adianta eles memorizarem regras de gramática ou de sintaxe se eles não souberem colocar em prática. O importante é a prática, eles saberem escrever.</p>
Professor 6	<p>A questão de São José do Norte mesmo, agente sempre procura</p>

ver o espaço de São Jose do Norte voltado à questão do livro dele né? Pela questão to espaço habitado, a metamorfose do espaço habitado está mudando São José do Norte. Onde era a vila já daqui a pouco já era parte de uma casa maior já, né? Então esta mudança da pra ver certinho em cima do livro dele.

Eu procuro dar uma lida nos livros que vem da, pra escola, né? E procuro colocar dentro disso o que eu aprendi na universidade

Se fosse bem discutido, se fossemos bem trabalhados e ali fazer um, a escola tem uma razão de ser né? Bom, nós temos que chegar, nós temos esse caminho aqui pra chegar lá naquele ponto e nos temos que seguir isso aqui. Acho que isso seria fundamental e acho que é fundamental o PPP, mas tem que ter todo um trabalho em cima disso dele.

Na universidade eles nos ensinam a pensar, né? A gente entra lá verde, entra com uma visão e sai com outra. Mas até levarmos, até chegarmos pra a aula faz bastante diferença.

RESUMO DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1- Professora A
 Entrevistada 2- Professora B
 Entrevistada 3- Professora C
 Entrevistada 4- Professora D
 Entrevistada 5- Professora E
 Entrevistada 6- Professora F

Campo x Cidade – prática pedagógica

<p>Professor 1</p>	<p>O que a gente fazia era mais, digamos assim universais, a gente via maneiras de como trabalhar com os alunos, mas nunca assim, no campo a gente vai para um lado, na cidade a gente vai por outro, isto nunca foi discutido.</p> <p>Que eu te falei, quando a gente estudava os conteúdos, como trabalhar os conteúdos, nunca foi diferenciado campo e cidade.</p> <p>Tu dás um trabalho para fazer no outro dia todo mundo traz, eles não vão te dar desculpas, tem esta entrega, eles fazem tudo. Desde que eu comecei a trabalhar no campo. Tu dás uma tarefa para fazer, é eu acredito, já trabalhei na cidade, às vezes a metade não fazia, não estavam nem aí. Aqui todos fazem e eles respeitam, eles respeitam o professor, ele tem medo do professor. Tanto que se um aluno não fizer a tarefa ele vai ganhar um negativo, se o aluno falar mais do que deve naquele dia, se ta fora dos propósitos aí ele ganha um negativo. E eles têm medo do negativo, tanto que muitos alunos não têm.</p> <p>A realidade aqui é diferente da realidade da cidade. A gente saber um pouco sobre eles é importante. Saber que os pais não têm estudo. Saber o que eu devo e o que eu não devo pedir para ter. Saber que a maioria não tem acesso à internet. Então eu acho que tem que ter um discernimento.</p> <p>A única maneira deles não serem agricultores, não que seja ruim ser agricultor, o meu pai foi agricultor a vida toda, é uma profissão igual a qualquer outra, só que as condições financeiras são difíceis.</p> <p>Tu não podes dar a tua aula por dar! Principalmente no campo! Que eles não tem muita oportunidade depois, né? Vão ter que acabar indo embora para a cidade. Eu acho que o principal é estimular eles a estudar. Tem que dizer que falta pouquinho vai lá, vai dar!</p> <p>Então eu acho que a gente sempre não pode dar as coisas de mão beijada para eles. Eles sabem que tem que correr atrás para</p>
---------------------------	---

	<p>passar! Sabem que tem que cumprir algumas regras. Eu acho que isso vai formar pessoas melhores, com certeza. Pessoas com mais autonomia, com vontade de seguir adiante, pessoas com mais responsabilidade, que é fundamental, eu acho!</p> <p>Então a gente também sempre tem que trazer coisas para eles! O mundo ta girando e eles não estão tão por dentro assim, né?! Então são várias coisas, eu acho, nesse sentido também de trazer a informação para eles, para que não acabem se sentido atrasados em relação a outras escolas outras realidades!</p>
Professor 2	<p>Quando se trata de educação do campo isso é tão assim, cada ano que passa, a gente que trabalha aqui a gente percebe que, nos alunos também, que não é mais uma educação tão diferenciada da cidade, não sei assim como tu acha, como tu percebe isso, mais eu acho que educação do campo, assim, ate quando eu fiz a minha faculdade já mudou tanto, hoje em dia os alunos eles já são tão urbanizados, eu acho assim que eu acho que não tem mais tanta diferença de alunos da cidade propriamente dita. O que ainda gente tenta, eu ainda tento passar pra eles que aqui ainda é muito bom é até melhor do que a cidade, pra eles terem este estímulo de estar aqui, aqui ainda, mas diferença não vejo assim que as escolas do campo já são tão maiores assim, os professores começaram a se especializar, porque antes não tinha né, porque antes professores nem especialização tinham que trabalhavam na educação do campo no interior, e agora não, a gente vê uma escola como esta aqui mesmo é muito assim ó, é muita informação que eles tem do todo, e antes eles não tinham, por exemplo, o laboratório de informática mesmo, um computador para eles, pra mim que morava aqui, eu fui ver um computador quando? Depois de adolescente, agora o meu de oito tem em casa, e eles tem na escola, então assim ó, foi muito rápido essa, e foi muito bom, e eles têm que saber lidar com esta mudança, eu acho assim que foi esta mudança que aconteceu na educação do campo principalmente, houve principalmente uma mudança muito grande, eu acho assim eu não sei, eu vejo isso, que a escola melhorou muito e com a escola eles também assim, eles já não são tão fechados assim pro mundo, eles já tem mais um contato com tudo, então é muito bom, assim, eu ao mesmo tempo eles já não tem tanta vontade de continuar no campo.</p> <p>Precisariam de mais professores, porque tipo assim, as escolas do interior teriam que ter os professores que viessem para as escolas do interior teria que ser só do interior. Pra se conseguir fazer um calendário diferenciado e isto é viável?</p> <p>Professor, ele é lotado na SMEC e não tem que pegar vínculo com a escola. Não pode ter porque hoje tu ta is aqui, amanhã</p>

	<p>pode ta lá!"Eu acho que, eu acho que eu tenho vínculo aqui e vou morrer aqui dentro desta escola, porque aqui é minha casa".</p> <p>Enquanto a gente pode, a gente faz de tudo para os alunos não desistirem de estudar, né? Mostrando a importância que é o estudo, seja qual for o rumo que tornar a vida deles. O estudo tem que estar em primeiro lugar para tudo!</p> <p>A gente fala tanto em realidade, é como eu te falo, é uma realidade que se mistura muito com a realidade urbana. Hoje em dia, é como eu te falo, não está tão mais distante né? Não está tão mais longe da realidade de lá, é tudo muito misturado, tudo muito junto assim, né? Mas eu acho assim ó: que tem que saber, eu acho que o professor tem que saber que o aluno está aqui e ele têm que gostar de estar aqui! Como ele vai gostar de estar aqui? O teu trabalho tem que ser sempre pensando nisso; eles vão gostar?</p> <p>Se o professor vem da cidade, vem, estuda e chega disposto a fazer um trabalho todo voltado para o que os alunos tem interesse, eu acho que não precisa, necessariamente, se do campo para tu fazer um trabalho bem feito.</p> <p>Que se eu fosse para a cidade, dar aula em outro lugar que não seja o campo, eu ia tentar procurar fazer meu trabalho de uma maneira que os alunos gostassem de estar ali, né? Seja da maneira que for eu acho que vai muito do professor.</p>
<p>Professor 3</p>	<p>No Pós me fez pensar muito na minha prática, na pós não, na minha monografia na minha prática. Assim, porque a gente sabe que multisseriado é muito difícil. Então assim, ai, claro a educação no campo a gente sabe que é diferente, até certo ponto trabalhar com aluno do campo e o aluno no caso agora aqui da cidade, porque eu acho que hoje, nos dias de hoje, quase a maioria, a maioria de todos os nossos alunos tem as mesmas condições, no caso, assim ó ta, não tem o acesso tão fácil, a internet já ta mais igualado os alunos, embora eles sejam diferentes, eu nunca trabalhei aqui na cidade, mas a gente vê que são diferentes, são alunos mais calmos, são crianças mais calmas, mais até certo ponto.</p> <p>O que tem que priorizar os cursos de Educação do Campo, para trabalhar na zona rural, para trabalhar no campo, é a prática, é o que os alunos já trazem de casa. Porque, eu nasci e fui criada lá no Barranco sempre. Eu conheço a prática do aluno, o aluno que é filho de pescador, a realidade dele.</p> <p>Eu acho que na parte teórica não tem necessidade, mais as práticas ali, mas eu acho que não tem, é que não tem necessidade de ter muita diferença, porque sinceramente eu não</p>

	<p>acho muita diferença na Escola do Campo para a Escola da cidade.</p> <p>Ah! Porque ele é aluno do interior, ele é aluno de escola do campo, ele, ah! Lá a professora não deixa por isto mesmo, assim não puxa pelo aluno, o que ele sabe é menos que o aluno daqui ““! Eu acho que não, tem que ser tratado igual e hoje tem que ser igual, porque se eu tenho formação, hoje eu acho que a maioria dos professores todos tem condições de dar para o teu aluno do campo o mesmo que tu vai dar para o da cidade</p> <p>É a escola, eles criam um vínculo muito grande com a escola ali, da Zona Rural. É porque, por ser uma escola menor, né? Tem alunos que eles vêm juntos desde o primeiro ano, da primeira série, então eles criam aquele vínculo ali. Então a escola, no caso a escola da zona rural par eles é um alicerce para a Educação futura deles, que eles vão lembrar sempre,</p> <p>Todo o professor fosse comprometido, com a educação, com o desenvolvimento do aluno e eu acho que também não olhar o aluno da Zona Rural de maneira diferente que ele é igual ao aluno da cidade, não tem diferença, ele é criança igual, ele é aluno, ele tem as mesmas condições que o aluno que daqui tem sempre olhar, direcionar por este lado.</p>
<p>Professor 4</p>	<p>O 1º ano que eu fui para a zona rural e encontrei esta diferença, até nos assuntos assim com as crianças da cidade, bem diferente assim.</p> <p>Mas achei uma baita diferença das crianças da zona rural, o respeito e tudo assim, a dedicação para fazer as coisas, sabe? Tinha um maior interesse nas tarefas, não precisa estar cobrando muito, eu achei muito bom!</p> <p>Então isto aí a gente até já faz, claro que na zona rural já é outra, diferente, né?</p> <p>Agora nós conseguimos estagiárias, este ano, pra dividir todas as turmas, não ficamos com turmas juntas, né? O 1º e o 2º ano, o 1º que saiu que veio para o 2º ano parece totalmente diferente do 2º ano que eu peguei. Crianças lendo até leitурinha e quem não está lendo leitura está lendo palavras, copiando do quadro tudo bonitinho, então já está bem diferente, a gente deu para notar a diferença, né? Mas aí, então a gente notou uma baita diferença assim, principalmente onde tem alfabetização onde tem que se dedicar muito,</p> <p>Mesmo com a dificuldade, com a perda de tempo, ter que sair mais cedo de casa, o dar aula para os alunos da zona rural,</p>

	<p>ainda compensa, mesmo com esta perda de tempo compensa, compensou bastante eu amei. Adorei a experiência, tanto é que eu pedi, é que eu estou para me aposentar, né? Então se eu continuar agora ano que vem já ate estou no quadro lá da escola, porque eu pedi para ficar lá porque eu gostei.</p> <p>Tem, eu acho que pelos próprios alunos, pela clientela dos alunos, pela família, eu não sei assim te dizer, esta diferença assim. Eu acho que tem, tem diferença. Até na sede, de uma escola para outra eu noto a diferença, na própria escola, eu já trabalhei em todas aqui eu vejo esta diferença nas escolas. Na própria sede, não precisa ser da zona rural.</p> <p>O tema era né? O tema era, porque aqui dificilmente o professor pode ter até alguma disciplina que trabalhe sobre agricultura e pesca, não sei, alguma professora pode até falar, mas lá é visível aquilo ali todo o dia. Era uma coisa presente, que não é na cidade né?Então eu acho que a diferença é essa aí? Porque eu já trabalhei na cidade e eles não ficavam conversando que o pai pegou um boi, laçou que o terneirinho nasceu. Esta conversa não tem aqui na cidade, né? O que, o ano passado eu não ganhei dinheiro na cebola, o meu pai colheu mais cedo ou mais tarde. Estes assuntos todos nós gente tem lá e não tem aqui.</p> <p>Eu acho que eles têm que, que saber que eles estão trabalhando na zona rural, eles tem que saber esta diferença! O professor que vai par lá, porque tem esta diferença!</p>
Professor 5	<p>O que muda é a facilidade que a gente tem de se envolver, por ser uma escola pequena, mas em termos de ensino não, eu não vejo tanta diferença assim! Considero a mesma coisa, que há pessoas que dizem ainda que o nível seja o mais baixo, não existe isto de nível mais baixo, porque os professores têm a mesma formação e os alunos também têm a mesma inteligência, a mesma capacidade de aprender, então não vejo diferente muito neste aspecto. A diferença é o que já citei, em termos de recursos, não que haja menos aprendizagem ou menos ensino.</p>
Professor 6	<p>Aí agente discutia alguma coisa, trabalhava a questão até dos Sem-Terra, mas, mas a geografia de um modo geral, somente geografia humana que agente chama né? Que ela discuti essa mudança que é do campo/cidade, né? Cidade/campo que às vezes agente não sabe qual é a diferença. O campo está na cidade e a cidade está no campo, porque a mercadoria que é produzida no campo é consumida pela população urbana, então eu vejo esta diferença campo x cidade. Na geografia agente discute muito isso.</p> <p>Que aí vocês vão ver que o mundo aqui é melhor que na cidade.</p>

A cidade é a grande ilusão que a televisão passa pra nós. Novela, tu vê que tudo é fácil na cidade, mas não e assim.

Mas a nossa educação agente, às vezes até sem querer, agente acaba fazendo, promovendo o êxodo rural, porque agente fala tanto no emprego na cidade, estudam.

Nós não somos uma ilha um interior né? A gente vive num contexto, até se me lembrar bem do Gilberto Gil fez uma canção já mudou, não sei se chegou a ouvir: "... o mundo era pequeno do tamanho da antena parabólica...".

A diferença que tem, eu trabalho da mesma forma, a diferença que tem são os exemplos, né? Se eu vou dar um exemplo, tenho que dar exemplo voltado para que eles vejam lá. Eu vou dar um exemplo, por exemplo, se eu to dando sobre rochas, né? Aqui na cidade, na 5ª série, eu digo para eles, eu posso os mandar caminhar na rua e olhar os paralelepípedos e ver os diferentes minerais que tem ali. Já lá no Barranco, se eu os mandar irem para a rua, a rocha que eles têm ali é areia, né? É uma rocha sedimentar. Eu tenho que levar o exemplo do que está mais perto deles né? Mas a forma de trabalhar é a mesma, porque eu vejo geografia com muita, o dia-a-dia, então o dia-a-dia mesmo no campo, tu tem que estar informado como está o mundo. Então, as mesmas coisas, só que os exemplos que eu procuro puxar para cada lugar que eu estou.

É mais difícil, porque para trabalhar com o capitalismo, socialismo, isto é difícil para eles entenderem, és difícil, tu passar isto aí para eles.

Ação! Primeira coisa é arrumar uma maneira, uma forma de a gente se reunir e fazer, bom: A escola do Barranco vai supor. Qual é a potencialidade daquela região? É turismo? Bom, vamos fazer um projeto, mas a escola vai ser voltada para um projeto de turismo daquela região, ali. Então nós temos que trabalhar tudo em cima dali. Vamos pegar um professor de geografia, matemática, história e vamos ver o que podemos fazer para cativar os alunos e para a gente poder investir para desenvolver essa região. Isso é uma das coisas que eu faria com a SMEC.

Geografia, assim, eu tenho esta grande dificuldade cidade/campo, eu tenho esta dificuldade eu vejo os dois juntos, mas vê o diferencial. Falar assim: ver as potencialidades do campo. Então nós teríamos que trabalhar com tanto com o pessoal da SMEC, voltar assim: Bom nós temos eu trabalhar diferente na nossa escola do campo porque ela, nós temos que desenvolver um projeto em que o aluno se sinta bem, né? Que ele possa a partir dali querer fazer uma carreira, seguir uma

carreira voltada para o campo, no curso superior e assim vai. Talvez em cima disso aí, fazer um trabalho voltado especialmente para o campo em que o aluno, como vou te dizer? Ele se encontra; bom, eu estou eu moro no campo to recebendo uma educação voltada para mim com perspectiva de que futuramente eu possa investir no campo e melhorar minhas condições de vida.

Fazer uma pedagogia para que eles possam levar os ensinamentos para o campo. Hoje a gente ensina os filhos do pessoal do campo a serem urbanos, nós ensinamos toda a nossa aula é voltada para o urbano, isso aí é nós teríamos que revolucionar nossos ensinamentos, nossa pedagogia para o campo. Não esquecer a cidade, mas hoje as aulas no norte aí e acho até que de todo interior, no Brasil eu acho que até tem exceções, mas os professores acabam,

RESUMO DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1- Professora A
 Entrevistada 2- Professora B
 Entrevistada 3- Professora C
 Entrevistada 4- Professora D
 Entrevistada 5- Professora E
 Entrevistada 6- Professora F

Saberes docentes

<p>Professor 1</p>	<p>É fundamental para o professor isto, a gente saber o que se está ensinando e muito além do que está ensinando!</p> <p>A minha idéia sempre é essa de tu conheceres bem a realidade deles, passar a mensagem mentirosa, digamos assim, de que são eles que estão fazendo a aula e não eu, porque a idéia é sempre tentar não empurrar as matérias, eu acho que em qualquer disciplina pode ser assim, mas acho que não seria só no campo, seria pra todos.</p> <p>Até é bom que no caminho a gente vá pensando: o que eu vou fazer em cada turma, vai me organizando.</p> <p>É em função de tu teres que trabalhar com as dificuldades. Geralmente um conteúdo tu conseguiria, se os alunos fossem padrões, se eles soubessem, se eles tivessem chegado à sua série exatamente do jeito que tem de chegar, daria pra se cumprir, mas às vezes tu ficas um mês trabalhando um conteúdo, não tem como, daí fica difícil, mas os feriados, também têm os pontos facultativos.</p> <p>Eu sou comprometida com a matemática que eu to ensinando.</p> <p>E não só o comprometimento com a matemática, eu tenho sempre um comprometimento com, digamos assim, com a formação de alunos éticos, justos, né? É geralmente eles entregam trabalho naquela data, se eles sabem se eles entregarem fora da data eles sabem que vão perder um pouquinho de ponto, se bateu e tem que chegar no horário, chegar muito depois eu vou falar eu vou ter que te dar um negativo, a gente tem que estar aqui no horário.</p> <p>Mas até nas próprias discussões os professores se mostraram que não estavam muito afim, então fica uma coisa complicada. Se eu pudesse individualmente dar a minha opinião, colocar por escrito as coisas que eu gostaria que mudasse é importante, mas no coletivo é complicado. Porque infelizmente, nem todo mundo</p>
---------------------------	--

	<p>tem tanto comprometimento, então.</p> <p>Saber como é a vida deles para eu poder junto com isto ir articulando algumas coisas, né? E saber também é, na verdade, o objetivo do que tudo aquilo que a gente está fazendo.</p> <p>Mas é uma amarra que a gente tem. Porque a matemática dá para ser a coisa mais linda para dar aula, ser muito aplicada. Dá pra fazer um monte de coisa, só que teria que reformular os objetivos. Teria que ver realmente o que sou importante que ele precise para depois.</p> <p>Eu acho que tem que ser, tem que tentar ser muito inspirador para eles, assim ó: eu acho que a idéia sempre é vir para cá pensando em formar um máximo de gente possível! Eu acho que é a primeira coisa assim: eu vou para lá, vou incentivar eles todos os dias: vamos estudar, vamos estudar! E tentar também não deixar nenhum aluno para trás, tentar puxar aqueles que estão mais, mais atrasados.</p> <p>Eles até reclamam que eu dou muita tarefa, dou muito exercício, mas eu acho que em matemática é importante! Não só para passar, mas eu quero que eles aprendam, eu não quero que semana que vem eles tenham esquecido o que eles viram né?! Então a ideia é continuar este trabalho e sempre com esta coisa: para o aluno se formar, falta pouco. Já incentivar depois a fazer o Ensino Médio. Tentar conversar o que eles querem ser quando crescer?! Quando crescer não porque já estão bem grandinhos. O que pensa em fazer futuramente e que para isso tem que estudar! É colocar na cabeça deles que eles podem tudo que eles quiserem são sós eles seguirem, né?! Acho que é importante!</p>
Professor 2	<p>O professor tem que fazer senão o aluno coitadinho vai ficar como na sala de aula? A gente acaba tendo que fazer vários tipos de trabalho dentro da sala de aula, para não deixar o aluno cansado de ta ali! Porque se for trabalhar, 50% da minha turma já é alfabetizada, e aí eu trabalhar para eles e os outros vem vindo?! Não tem como. Eu vou ter que trabalhar de uma maneira diferente com eles, porque senão eles vão estacionar ali e não vão aprender nunca. Então o trabalho tem que ser diferenciado. É obrigatório!</p> <p>E tu tens que fazer diferente, se tu não fizeres diferente, o aluno vai estacionar e tu nunca vai conseguir alfabetizar se tu não trabalhar diferente com ele.</p> <p>E quando eles trazem às vezes eles falam as respostas, cada um traz uma resposta diferente e aí a gente conversa, faz aquela</p>

	<p>rodinha, e aí conversa sobre todas as respostas.</p> <p>O estar na sala de aula e na direção, às vezes eu acho que deixa o teu trabalho, meio que é um ponto negativo porque a gente acaba se preocupando aqui, se preocupa lá e aí fica tudo muito junto.</p> <p>Porque às vezes tu és do campo e acaba não fazendo. Eu acho que vai muito do professor, do professor comprometido com a Educação. Porque se tu és um professor comprometido, em qualquer lugar que tu estejas, tu vai querer fazer um trabalho de qualidade.</p>
Professor 3	<p>A necessidade de ter alguém, um professor específico para trabalhar, para desenvolver estas coisas com os alunos, porque eles adoram, porque os computadores estão ali parados.</p> <p>Não, até este ano, este ano não! Já trabalhei! Já fiz experiências com eles e tudo, mas este ano, no caso, o quarto ano, por ser a turma como te falei, muito agitada, aí eu não fiz, não trabalhei.</p> <p>Eu sempre procuro, agora com esta função da internet mesmo, a gente sempre estar pesquisando alguma coisa. Datas comemorativas e tal. Alguma coisa de diferente né? Para trabalhar com eles. Em casa eu tenho, então sempre estou procurando, nos livros mesmo nas coleções procuro sempre alguma coisa porque por eu no caso já ter trabalhado com eles né? A turma mesmo de quarto ano é o quarto ano, coitadinhos das crianças comigo! Então quatro anos lá, e no caso se eu der aula para eles no próximo ano para elas, vão ser quatro anos comigo. Então eu já sei, fala ah! Isso aqui eles já sabem, nunca foi trabalhado. Então fica mais fácil para trabalhar para procurar uma coisa diferente.</p> <p>No ano que eu trabalhei com alfabetização que me foi imposto trabalhar com alfabetização, que eu não tive escolha, pra mim foi primeiro ano muito difícil. Então assim, eu fiquei com medo, aquele ano, no caso no negativo de não conseguir alfabetizar os alunos, né? Foi para mim um ano muito difícil, tanto que depois foi o ano passado, não retrasado,</p> <p>Primeiro e segundo ano juntos, 23 alunos numa sala de aula com duas turmas, aí tu fica com aquela coisa, com aquele medo. Com aquele medo de não estar conseguindo passar o que realmente, o que tu querias passar né? Pros alunos. Então é, a insegurança, de não estar conseguindo passar o que tu achas que é necessário pra eles né.</p> <p>Olha, eu acho que deveriam ser professores comprometidos com</p>

	a Educação e não olhar para o aluno do meio rural de maneira diferente ou que ele sabe menos que o aluno aqui da cidade.
Professor 4	<p>Porque eu acho que a gente tem que ser comprometido com o aluno. Tem que ver se tu consegues e pode fazer um bom trabalho pelo menos que vai facilitar um pouco para eles, não digo que vai facilitar ao máximo,</p> <p>O que eu acho que aí há uma falha do sistema também, eu não concordo com este sistema de a criança, mesmo que não saiba ler, tem que ir para o 2º ano, não sei, nem sei se estou muito certa, mas eu acho assim que a criança tinha que meio que sabendo ler alguma coisa, nesta turma que eu peguei só uma menina era alfabetizada porque a mãe tinha alfabetizado no verão, uma mãe muito dedicada, sempre comprometida também com a filha tinha, mas o resto dos meus alunos eu meio que me apavorei assim, queria até largar a turma.</p> <p>A minha turma, com a função de eu ter que alfabetizar eles, teve muitos objetivos assim, que eles vão ver também no 3º ano, eu ficou para trás, porque isso aí foi um acordo que eu fiz com a direção da escola e da SMEC então eu achei interessante, entendesse? E elas também me ofereceram até a turma até por conta disso, para eu dá para eles antes mesmo de começar os objetivos do 3º ano. A gente meio que combinou assim, né? Mas não sei também se vai fluir, né? Se vai acontecer isto!</p> <p>Eu penso assim: eu estou ali, tu estar ali é pelo aluno, e se a SMEC tem que fazer alguma coisa também é pensando no aluno, então pra mim assim, eu nesses 4 meses eu fiz muita mudança lá na escola assim, né? E foi muito gratificante quando eu saí o agradecimento dos alunos, da área e tudo foi muito bom assim né? Mas eu sou o meu jeito, eu acho que tu estares ali não é em vão. Tu estar ali é pelas crianças mesmo, senão não tinha porque ter professores ali, ter uma diretora. Então eu acho que tu tens que fazer por onde também,</p> <p>Porque isso ai também vai da pessoa que estar dirigindo, que estar ali coordenando. Até para elas saberem o que está acontecendo na escola, porque também se tu fores omissa, se tu não, deixar rolar, elas nunca vão ficar sabendo que tem alguma coisa errada, que estar acontecendo alguma coisa pela escola, com os alunos, eu acho assim que vai muito da pessoa que elas colocam também, do comprometimento daquela pessoa que estar ali,</p> <p>Então eu penso assim, que isto melhorou muito, Mas o que precisou? Precisou tu chegar lá e dizer para elas, né? Desse jeito não estar funcionando, né? Tu vê a turma que eu estou</p>

	pegando agora;
Professor 5	<p>Atualmente eu já nem estudo mais! Assim, eu procuro exercícios, né? Com coisas diferentes, mas de certa forma é um estudo, no preparar aula.</p> <p>A parte do português que eu gosto é de sintaxe. Eu acho que é um pouquinho mais difícil é a produção textual, a escrita porque os alunos resistem muito trabalhar com isso.</p> <p>O positivo é a gente poder trabalhar com os alunos, poder passar aquilo que a gente aprendeu poder estimular os alunos a aprenderem, a se educarem, a aprender em si.</p> <p>Há um desleixo que eu acho que é inadmissível, tu não tem, claro que tu precisas do salário, claro tu vives do trabalho, o salário tu trabalhas para isto, mas só que não é porque o salário, tu és mal pago, mal remunerada que tu vais deixar de fazer o teu trabalho, que vai ser desleixado com o trabalho. Eu acho que tem que haver o comprometimento. Em todos os sentidos!</p> <p>O professor tem que ser humanitário. Não é passar a mão por cima do aluno porque ele tem dificuldade! Porque ele trabalha. Ele trabalha na cebola ou no peixe que a gente vai passar a mão por cima, mas sim a escola tem esta obrigação de ajudar o aluno, de dar o suporte para ele.</p> <p>Eu acho que seria o local de formação, de auxílio, de preparo para a vida. Tanto no campo como na cidade.</p> <p>Preparação para a vida! Preparação para a vida profissional e socialmente. Preparar o educando para a vida.</p>
Professor 6	<p>Outra dificuldade que eu encontro, e que aí seja um erro meu, seria uma forma, uma maneira de trabalhar, por exemplo, trabalhar com o computador, ter alguns slides para trabalhar, uma forma que, se eu to trabalhando com vulcões com eles, por exemplo, eu falando ou fazendo desenho no quadro não é a mesma coisa que eu mostrar um vulcão ali né.</p> <p>Mas eu teria que ficar mais tempo no computador, me dedicar para levar mais coisas mais atualizadas. Então, e tenho condição para isso é só se dedicar e aprender a mexer!</p> <p>E parece que para mim, olhando assim, parece uma coisa já ultrapassada, que o mapa, eu digo: “gente o mapa tem que estar na cabeça de vocês, quando vocês fechar os olhos ele tem q aparecer ali, né? Mas, como a gente domina a matéria, para</p>

gente é fácil. Por isso, hoje quando a Livia me disse: “Aprendeu pai, como se manda isso?”. Eu acho que talvez seja isso, eu tenho que trabalhar mais estas ferramentas com eles para deixar o abstrato e trabalhar mais o concreto. Aí eu acho que mesmo sendo, voltando, sendo uma aula mais tradicional, mas eu acho que o tradicional e o moderno eles tem que estar juntos. Se não as coisas não andam.

Que é uma Educação voltada para a cidadania, formar cidadãos é um dos grandes papéis, na minha parte como professor e acho que toda a direção e os outros colegas somos nós formarmos cidadãos para o mundo.

O professor teria que ter esta visão, de repente, gostar do interior e ter uma visão que estão trabalhando com alunos do interior, que de repente ele vai falar sobre alguns assuntos, os alunos não vão saber e eles têm que parar e pegar do início para explicar. Não é achar que o aluno é burro, ah! Tá desinformado!

Projetos! Projetos entendeu? Teve ali aquele projeto da UCS, né? Mas, assim, eu acho que tem que ter alguém seja lá pela SMEC, alguém alimentando aquele projeto, porque senão faz e aquilo ali se esvazia. Tem que ter alguém, “olha pessoal, vamos conseguir...”.

RESUMO DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1- Professora A
 Entrevistada 2- Professora B
 Entrevistada 3- Professora C
 Entrevistada 4- Professora D
 Entrevistada 5- Professora E
 Entrevistada 6- Professora F

Realidade do Aluno

<p>Professor 1</p>	<p>A gente ouve desde a faculdade, tentar trabalhar com problemas reais, com a realidade.</p> <p>Eu acho que primeiro conhecer a realidade da escola, da região. Eu sei o que eles fazem, eu sei a realidade deles e, isso ajuda nas aulas. Falo de cebola, falo de peixe. Falo de réstia, tudo que eu sei que eu trabalhei, eu tento trazer para a aula, falo de boi, de gado. Eu acho que isto é importante, tu saber a realidade deles, ou ter uma noção.</p> <p>Mas importante até na cidade, o bairro que tu ta, qual é a realidade das crianças.</p> <p>Conhecer a realidade do aluno para ti conseguir inserir teus conteúdos ali dentro, ou até para tu conseguires conversar com eles, dialogar.</p> <p>A diferença se daria com relação a conteúdos, trazendo um pouquinho para a realidade deles, isso seria uma coisa, tu dá uma conta aplicada, sei lá, fazer uma compra no shopping ou outro lugar mais distante para eles, eles já vêem aquilo como uma coisa mais distante.</p> <p>É, seja do rural, sempre que dá para trazer para cá eu trago! Também da realidade. Se eu trabalhando com unidades de medida, posso medir uma sala de aula, eu posso medir o portão da escola, posso medir o que eu quiser. Sempre tentando não fugir daqui, como eu te falei não vou trabalhar com shopping, não vou trabalhar com coisas que estão muito além deles. A realidade deles é mais fechada, a gente sabe disso.</p> <p>A lista de objetivos vem igual para cidade e para o interior. Qual a realidade deles, eu vou deixar muito exercício, eu vou deixar poucos exercícios de tarefa porque eu sei que uns vão trabalharem essas coisas são importantes. Saber como é a vida deles para eu poder junto com isto ir articulando algumas coisas, né? E saber também é, na verdade, o objetivo do que tudo aquilo que a gente está fazendo.</p>
---------------------------	--

	<p>Uma pedagogia voltada ao crescimento deles assim, que a cada ano que eles consigam crescer mais, que eles aprendam mais, com esta idéia sempre de tentar concluir o fundamental. Acho que é o básico! Sempre também, uma pedagogia voltada para o que eles vivem!</p> <p>Por que eles também têm carência de informação, eles não têm internet, eles não têm jornal, provavelmente eles não vão parar para ler.</p>
<p>Professor 2</p>	<p>É trabalhar a realidade do aluno, aulas, a gente sai com os alunos, eu saio muito com meus alunos, eu faço aulas fora da escola,</p> <p>Alguns vêm com uma realidade assim urbana que ainda não é a deles, que ainda não é que ainda não tem contato com muitas das, por exemplo, a questão mesmo do dia-a-dia, até lugares, ainda não tem aquele conhecimento, não conhecem eles, às vezes mistura muito tudo isto, por exemplo, assim, nunca foram ao cinema [...] Ainda não ta muito na realidade de alguns, não de muitos, mas alguns ainda têm essa diferença, quando a gente levou teve alunos, meus alunos, de primeiro ano, que nunca tinham entrado numa lancha.</p> <p>A gente tenta fazer viagens, passeios, pra que todos conheçam, saiam, conheçam outra realidade</p> <p>Sempre voltado pra que aqui é bom, é bom está aqui, mas também tem coisas muito boas pra eles conhecerem, é bom conhecer também e a gente faz passeios, a gente promove viagens, todo final de ano a gente viaja, a gente já levou eles pra Gramado, eles tão realizados porque vão ir e nunca foram eles vão pra conhecer, pra ter este conhecimento, conhecimento assim pra eles, pra eles mesmos, pro dia-a-dia deles,</p> <p>Só pra conhecimento mesmo, porque incentivar eles a ta aqui eu acho que é uma coisa que a gente tem que fazer sempre, e têm alguns que já não incentivam que tem que, que isso aqui não tem futuro.</p> <p>Tinha que valer para as series finais, mas não vale! Então é então este anexo que a gente tem aqui ele ta dentro de um projeto que não é realidade daqui, que eles nem conhecem, os professores nem conhecem e eu acho que nem fazem questão de conhecer.</p> <p>Tu pegar o PPP e trabalhar encima dele dentro dos anos finais do CAIC porque não tem nada a ver com a nossa realidade, a</p>

	<p>realidade do campo é outra totalmente diferente, e também é complicado quando se trata disso, porque às vezes tu que tentar se adaptar a realidade deles e não consegue.</p> <p>A realidade da minha escola não é a mesma da realidade da do Estreito que é poucos quilômetros daqui, é bem diferente, alunos, a escola, tudo, é diferente! E os alunos perdem de conhecer até o que está próximo deles, não precisa nem sair pra outros lugares.</p> <p>E sempre, tudo que trouxer voltar sempre para a realidade deles, sempre a realidade em que eles estão!</p> <p>A forma que é trabalhada, a maneira que se trabalha com eles. Acho que cada professor tem um trabalho diferente com eles. Tem o seu trabalho, a sua cara assim.</p> <p>O esclarecimento que deve se ter é que a principal, o principal é o trabalho com a realidade deles assim, eu acho que é o ponto fundamental, é tu sempre tentar trabalhar dentro da realidade que eles vivem assim, para que eles se sintam estimulados a está aqui.</p> <p>O que eles precisam saber? Precisam saber que aqui é uma escola do campo onde tem alunos que tem uma realidade diferente e que esta realidade tem que ser respeitada, tem que ser respeitada e valorizada.</p> <p>É tu usar o que tu tem na tua volta para dentro da tua sala de aula.</p> <p>Os professores fazem isto, eles passeiam muito com os alunos aqui nos arredores mostram a realidade deles assim. Trabalham ali dentro, dentro da realidade.</p> <p>Educação... Queremos que os alunos se formem indivíduos capazes de chegar e fazer o que quer o que tem vontade.</p> <p>Eles têm que saber eu vai precisar tomar decisões, e estas decisões tem que ser concretas,</p> <p>E sempre colocar o aluno em primeiro lugar, a realidade dele. A gente fala tanto em realidade quando se fala em educação do campo, né?A gente fala tanto em realidade, é como eu te falo, é uma realidade que se mistura muito com a realidade urbana.</p> <p>Pedagogia voltada para os alunos, voltada para a escola, para uma escola ideal, como se diz assim, uma escola ideal para eles, pensando neles, pensando no que é melhor para eles!</p>
Professor 3	Porque, eu nasci e fui criada lá no Barranco sempre. Eu conheço

	<p>a prática do aluno, o aluno que é filho de pescador, a realidade dele. O aluno que é filho de agricultor. Mas um professor que nunca conviveu naquele meio quanto ele tem a aprender com estes alunos?!</p> <p>Eu acho que isto também tem que ser levado muito em consideração né? A prática, o conhecimento do aluno, o conhecimento que o aluno tem que ele carrega a bagagem que ele carrega.</p> <p>Por a gente ser dali, tu conhece a maioria das crianças das famílias que tãõ, tu tem esta proximidade, né? Tem como eu chegar ao pai de um aluno, porque eu já tenho contato né? Conheço então a minha vida sou essa, assim eu, são no caso trabalhos dois turnos, né? Uma coisa que eu gosto muito, quando eu vou para a escola que eu caminho dez minutos, então eu presto muita atenção no cheiro, eu gosto daquela coisa de tu caminhares, de observar a natureza.</p> <p>Então é por tu conhecer aquilo ali, porque se eu já não conheço a realidade dos alunos, dele eu já ia tomar outra atitude.</p> <p>Daí eu digo é o aluno tal filho de tal, aí as pessoas já olha com outros olhos, eu digo: “Vocês conversem com os filhos de vocês em casa, porque eu não tenho o que fazer como é que eu vou chamar”? Não tem, não tem. Então é isso aí que ajuda né? A tu conhecer, neste sentido, que eu lembrei do exemplo dele que é o mais, assim, que eu tinha mais.</p> <p>Tem sempre que saber, no caso, olhar, sempre ver o meio que o aluno está inserido né? Que a realidade dele ali, e um pouco diferente, não acho que, claro,</p> <p>Estudar e retornar, pro interior, para a localidade de vocês, pro lugar que vocês moram que com o estudo... daí muitos falam que para plantar cebola não precisa de estudo, né? Eu digo não, com conhecimento tu vais poder desenvolver melhor teu modo de trabalho, a gente procura sempre levar em consideração isto.</p> <p>Tá repete a nota! Então ai, tu estas te adaptando a realidade dele, porque eu não vou prejudicar o aluno. É meu aluno,</p>
<p>Professor 4</p>	<p>A realidade da zona rural já é outra</p> <p>Falavam que a gente sempre tinha que ver a realidade do aluno, né? De adequar a realidade do aluno, do local e tudo.</p> <p>Eu acho que o professor tem que reconhecer a localidade onde eles vivem, se é da pesca ou da agricultura.</p>

Acho que a professora tem que reconhecer né? É a realidade e a cultura do lugar deles, os costumes, né? Pra facilitar até com os alunos na sala de aula, com a família também.

Eu acho que ele tem que conhecer a realidade da sua turma, né? Da localidade também que eles vivem que eles têm que reconhecer que a zona rural não é igual, um aluno não é igual a um aluno lá da, de Rio Grande,

A maioria dos professores sabe assim diferenciar que ali eles estão na zona rural, que o aluno é diferente, nós acho até que é por isso que eles não querem sair de lá! E lá tem uma turma muito boa mesmo trabalhando.

O conhecimento deles é diferente, porque é um conhecimento deles é mais como eu vou te dizer assim, eles têm o mundo deles, né? E eu mesmo, as crianças que eu peguei moravam lá mesmo, assim que eram criados lá, da família e tudo. De pais que nem pretendia sair da zona rural, então a cabeça deles é sempre dirigida naquilo ali, na localidade, é pesca, é agricultura.

Da vivência deles em casa, este ano pelo menos, lá foi isto que eu fiz! A pesquisa que eu fiz assim de vez em quando eu pedia para eles me contar alguma coisa. No início sobre a família, porque eu queria conhecer né? E depois assim sobre o que faziam com o pai e com a mãe, no final de semana,

Conhecer! Conhecer a realidade dos alunos daquela escola, conhecer as famílias, como que eles vivem né? Eu acho que é por aí! Que tu vai conseguir chegar neles, né? É conhecendo.

Até pelas dificuldades que eles têm que lutar, caminhar às vezes um baita trecho para pegar o ônibus assim, né? E saem com chuva e tudo, eu acho que isso aí, é um baita crescimento para eles, a própria dificuldade que eles têm para chegar até a escola, né? Às vezes pra fazer um trabalho, alguma coisa, porque nem computador tem, a maioria deles não tem.

Imagina, para a comunidade é tudo a escola. E a nossa escola assim do Barranco a gente é bem perto da igreja, do salão da igreja e eles estão sempre prontos a ajudar a escola, que a escola não tem.

Uma Pedagogia voltada pro campo, não sei como te explicar isto assim! Voltada para a realidade do aluno lá, no campo, entendesse? Assim, até para eles pegar gosto assim pelo trabalho dos pais, né? Para eles não saírem do campo, da pesca que agente tem muito lá, eu acho que assim para sei lá, valorizar, valorizar o ganho das famílias que é na cebola, que é na

	<p>agricultura, o ganho da família que é da pesca. Eu acho que tinha que ter uma, se não quer sair do campo, tinha que fazer a coisa voltada para isto, porque tem.</p>
<p>Professor 5</p>	<p>Atender as necessidades de cada região, a zona rural é praticamente diferente, embora aja um avanço muito grande, né? E na escola onde eu trabalho não é tão longe assim da cidade, mas existe ainda uma diferença, e tem que trabalhar de acordo.</p> <p>Eu acho que deveria ter já um projeto na escola para que ela consiga se emancipar porque tem a sua própria realidade, seu próprio planejamento voltado para a realidade dela.</p> <p>A realidade social da zona urbana é diferente da zona rural!</p> <p>Atualmente a escola não está atendendo a realidade dos alunos. Então há um desinteresse, porque na rua, fora da escola há uma oferta muito grande de coisas, novidades que a escola não tem ainda este acesso!</p> <p>Então é diferente, embora a gente, atualmente já procure trazer coisa que sejam mais, que vá mais ao encontro dos interesses dos alunos, mas aí dá uma disparidade com que temos lá!</p> <p>Conhecimento da realidade, principalmente, além da sua formação.</p> <p>Procuramos fazer um tipo de Educação de acordo com a realidade. A gente procura adequar à realidade do aluno</p>
<p>Professor 6</p>	<p>Eu sempre procuro fazer essa relação com o cotidiano né? Com exemplo no meu dia-a-dia.</p> <p>Conhecer a realidade, primeiro lugar eu acho, o professor ele tem que conhecer a realidade do aluno né? Ele é aluno do interior, ele não do que, às vezes a gente está acostumada a trabalhar com aluno da cidade e parece que não é aluno da cidade, a gente elogia muito o aluno do interior pela educação deles, ainda nos respeitam como professor, tem todo aquele negócio, né? Mas sabia que é diferente, ele vai falar sobre a agricultura, pesca, esse é um meio que ele vive. A gente então tem que conhecer o meio que ele vive isso é uma das coisas que eu falo para os professores e a partir daí, nós os fazemos sonharem que existe um outro mundo, que mesmo eles vivendo lá, eles podem conhecer e não esquecer de suas raízes, esse é uma coisa eu sempre bato, não só para os professores como para os alunos também.</p> <p>Gostam teve um período até que muitos iam, era uma forma deles descansarem por que eles trabalhavam na cebola.</p> <p>Tornar realidade é fazer com que o ensino saia de dentro dos</p>

	<p>muros da escola e vá para a comunidade</p> <p>A escola tem que ser mais abrangente assim, tu seres sujeito da comunidade.</p> <p>Acho que para mim esta é a grande dificuldade nós teríamos que estar ali para servir a comunidade, não só para ensinar os filhos deles, mas também a ajudá-los a desenvolver projetos, mesmo sendo em nível de 8ª série, mas tem condições para isso, basta nos orientar e saber aonde quer chegar.</p> <p>Tem muitos professores que a gente sabe o perfil deles é totalmente urbano né? Perceberem essa realidade rural, é diferente, não tem o calçadão para passear, não tem o shopping, a vida urbana é totalmente diferente.</p> <p>Então eu acho que o professor tem que ser voltado com as idéias do campo, né? Levar para eles, mas nunca esquecer da cidade tem que fazer uma ligação, mas volta do totalmente para eles, não só urbana, se não o trabalho se esvazia!</p> <p>Mas, se trabalharmos com assuntos voltados para aquilo ali, seria possível, né? Podemos fazer uma educação para emancipá-los, mas precisam ser bem trabalhados.</p> <p>Fazer uma pedagogia para que eles possam levar os ensinamentos para o campo.</p>
--	---

RESUMO DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1- Professora A
 Entrevistada 2- Professora B
 Entrevistada 3- Professora C
 Entrevistada 4- Professora D
 Entrevistada 5- Professora E
 Entrevistada 6- Professora F

Experiência Empírica

Professor 1	<p>Algumas coisas que eu aprendi, eu não ensino do jeito que eu aprendi, porque daquele jeito não funciona. Acho que a prática do dia-a-dia, tu aprende de um jeito daí tenta passar daquele jeito, daí tu vê que daquele jeito não deu, que o aluno não entendeu e aí tu tenta mudar e assim tu vai indo.</p> <p>É esperado que todos aprendam, mas não é bem assim, tem uns que custam a entender a quilo que tu ta tentando passar daí eu vou indo, às vezes eu fico um mês fazendo a mesma coisa, até eu ver que a maioria assimilou.</p> <p>Às vezes alguma coisa que eu peço para eles perguntarem pro pai, pra mãe, algum conteúdo que eu vou trabalhar, mas bem básico assim, só fazer alguma pergunta alguma coisa.</p>
Professor 2	
Professor 3	<p>A gente sabe a teoria é muito diferente da prática</p> <p>Olha, eu até me acho preparada, por que a gente já passou, pela experiência, né? Que a gente vai, vai passando com o tempo, vai adquirindo muita experiência, um ano tu experimentas no outro tu tenta fazer mais ou menos parecido, vê que com aquela turma já é diferente.</p>
Professor 4	<p>Então o que mais me chamou atenção foi isto, a descoberta de coisas assim que eu via na teoria e eu fazia com as crianças e coisas também que eu estudava assim e eu já via na prática que também não ia dar certo, que na prática eu via que não era bem aquilo ali que o livro tava dizendo, que os pensadores diziam assim, o que os pensadores diziam. Muita coisa também eu meio que contrariava, porque não era bem assim como tava ali.</p> <p>Às vezes elas falavam, e eu já havia experimentado com os alunos e eu já sabia que não dava certo.</p> <p>Tinha uma contradição assim entre a teoria e a pratica, porque tem coisas que na teoria é uma coisa mais ai não vai ir para sala de aula é totalmente diferente.</p> <p>Eu acho que a prática é tudo, o que eu aprendi muito foi lidando com os</p>

	<p>alunos.</p> <p>Planejava, planejava pegava livros, eu não vou te dizer que eu lia livros assim, de pensadores, que eu ia estar te mentindo, mas eu pegava livros para ver se este livro é mais, tá mais acessível para minha turma, né? Em questão de exercício, na prática e tudo, na questão de brincadeiras e coisa. Então eu sempre ficava ligada nisto aí.</p> <p>Às vezes tu não consegues mesmo. Porque eu fiz de tudo, principalmente estes que tinham dificuldade, eu fiz de tudo assim: Chamei pai na escola para me ajudar, em casa assim, deu bastante atividade para fazer em casa pra os pais ajudarem, me ajudarem né? Eu, não sei o que poderia ter feito mais, assim. Mas às vezes ficava me punindo assim. O que eu podia fazer? Né? Para que entrasse na cabeça deles.</p>
Professor 5	<p>Na verdade o que a gente aprende mesmo é procurando, é trabalhando, é investigando, é pesquisando que a gente aprende mesmo. Então o que se aprende mesmo posso dizer que é com a prática. Que à medida que a gente vai ensinar os alunos para poder passar, ou pelo menos instigar os alunos a aprenderem também. E eu acho que não é através da faculdade em si como é que vai ensinar, o que a gente aprende é depois.</p> <p>Mas eu acho que a gente aprende mesmo é fazendo!</p>
Professor 6	<p>Mas essa, eu tenho essa grande dificuldade, eu tenho essa coisa comigo, essa questão que tu falaste eu fico em dúvida se eu uso a parte teórica, se eu não uso, eu tenho essa briga comigo mesmo às vezes.</p> <p>Algumas coisas sim, mas a maioria não, porque assim, já tem um caminho percorrido, já dá pra, vou naquele assunto, dou um lida com eles e já começo a discuti e aí eles..., eu não fico assim, na geografia não sei se os outros professores fazem isso, eu faço vários rodeios em aula, porque um assunto do livro pode se fazer várias coisas. Então, mas, não tem tanto aquele, talvez sejam umas das falhas minhas, teria que me preparar mais.</p> <p>Eu gosto de trabalhar mais é com a 5ª série porque é uma matéria mais fácil de trabalhar e é mais fácil de eles pegarem também, mas eu ainda tenho alguma dificuldade o grande problema meu.</p> <p>Mas até levarmos, até chegarmos pra a aula faz bastante diferença.</p>

RESUMO DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1- Professora A
 Entrevistada 2- Professora B
 Entrevistada 3- Professora C
 Entrevistada 4- Professora D
 Entrevistada 5- Professora E
 Entrevistada 6- Professora F

Adaptação ao meio

Professor 1	<p>Porque, eu sempre falo para não usar a calculadora porque no vestibular eles não podem, mas na verdade, infelizmente, muitos não vão chegar ao vestibular, muitos não vão chegar a concursos, eles saem e acabam parando.</p> <p>Por que, na verdade o principal aqui são eles acabar esta etapa, se eu ficar pensando em vestibular, em concurso, é um pouco fora da realidade daqui, porque eles acabam parando, acabam largando, chegam àquela idade de 16, e aí tem uns que não aparecem mais.</p>
Professor 2	<p>O teu trabalho tem que ser sempre pensando nisso; eles vão gostar? Eles vão gostar disso que eu vou fazer hoje? Se eu penso assim: Ah! Eles não vão gostar então eu não vou nem levar! Tem que trazer tem que trazer subsídios, tem que fazer a tua aula ser motivada, eles gostarem de estar dentro da tua aula, e ter vontade de estar aqui contigo.</p>
Professor 3	<p>Então tu vais, tu vai variando teu trabalho assim, conforme tu vai te adaptando conforme a realidade da turma que tu está trabalhando e é isso que eu procuro fazer, eu sempre procuro me adaptar a realidade deles, ao desenvolver da turma.</p> <p>Tu tens que aprimorar a tua prática, né? Tu tens que adaptar a tua realidade a tua prática, mas eu acho que não que a gente procura colocar em prática o que a gente aprende sempre né?</p> <p>Conteúdo, os objetivos mesmo que foram aqueles que nós elaboramos que nos estamos trabalhando até hoje, que eu acho que assim ó, tem necessidade de mudar, até porque, no caso, a Escola Ativa tem conteúdos ali, que não se acha nos livros, não tem.</p> <p>Eu acho assim ó, que no caso, a diretora às vezes ela se acomoda, eu acho ela acomodada. Poderia ter mais, não precisava se acomodar tanto, não em relação assim, aos alunos no caso, ao trabalho pedagógico.</p>

	<p>Eu acho que, aí tu vai te acomodando porque tu estas ali naquele cargo e ai fica um pouco acomodada, se acomoda um pouco.</p> <p>Então o que as gurias mandam fazer? É repetir nota! Tu te adaptas a fazer. Mas eu acho que é isto aí, o nosso calendário é tranqüilo é mais isto aí. O problema maior é este.</p> <p>Educação Física, excelente professora, ela se adaptou, adorou os alunos, eles gosta, eles estão sempre incentivando os alunos a estudar, a, vejo que há um relacionamento muito bom.</p> <p>Levando em consideração esta realidade e adaptando sempre a necessidade de cada turma, porque cada turma é primeira turma, bem diferente, um ano é bem diferente do outro.</p>
Professor 4	
Professor 5	
Professor 6	<p>Então é uma forma de descansar, lá eles podem descansar, pode ocorrer isso também. Mas hoje a escola, a Escola do Barranco eu vejo que nela há esse atrativo. Por enquanto é muito bom de trabalhar, o ambiente é bom, tanto com os colegas, com os alunos e essa atração existe mesmo.</p> <p>Aquele que chama e que faz né? Esta é a minha grande decepção, não ser um professor louco!</p> <p>Bom teria que ter toda uma conversa, a escola tem que ter um projeto, nós temos algo a chegar, um caminho a percorrer, nós temos que chegar. Isso não tem a gente, eu não vejo isso, né? Então, eu acho que está uma falha grande nesta parte aí.</p> <p>A comunidade tem vários projetos bons, mas se ficar assim ali do jeito que ta, não dá certo porque tu tens que cumprir os teus horários, a matéria que tu tens que dar daí tu te apavoras e acaba não fazendo aquilo ali. Precisava ter alguém que diga: Bom, vamos nos reunir uma vez por mês, fazer, trabalhar com o projeto e aí daria, é o sonho de projeto que eu tenho!</p>

RESUMO DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1- Professora A
 Entrevistada 2- Professora B
 Entrevistada 3- Professora C
 Entrevistada 4- Professora D
 Entrevistada 5- Professora E
 Entrevistada 6- Professora F

Família

Professor 1	<p>Não pelos alunos trabalharem, mas também pelos pais, porque eu acho que os pais estando em casa talvez os alunos sejam mais presentes, olhando o caderno, vê se ta fazendo as tarefas se não ta. Por que se de repente não batesse, na época da colheita eles não estivessem ainda em aula, eu acho que os pais ficariam mais em casa acompanhando, cuidando do que eles estão fazendo, o que não estão! Isto é inviável assim, eu acredito que a maioria trabalhe!</p>
Professor 2	<p>Os próprios pais dentro de casa falam isso, agora não é porque, até hoje em dia pra ser agricultor e pescador tem que estudar pra não te enganarem na hora de vender, a gente vê tanta injustiça, tanta injustiça, às vezes é por falta do desconhecimento dos agricultores e pescadores daqui.</p> <p>São as comunidades vizinhas, elas ficam muito distantes, até pela função de transporte, que não pode vir no ônibus escolar para as reuniões, pouquíssimos que vem nos encontros, tem pais que nunca vieram na escola, por causa da distância, pela impossibilidade de vir, tem pais que não conhecem a escola.</p>
Professor 3	
Professor 4	<p>Os pais são mais interessados, sabe? Tem aquele valor com os professores, na palavra do professor, tanto dos alunos tem um respeito assim como a família, achei muito, eu vi esta diferença assim e eu, pra mim assim foi um paraíso ter dado aula lá, foi muito bom!</p> <p>E uma das coisas também que do transporte também, que eu achava que era muito, meio ridículo assim, porque no dia da entrega das notas, claro que, porque lá não são muito acessíveis para os pais, muitos dos meus pais mesmo vinham de carroça, de moto, a pé, né? Porque o ônibus não podia não pode dar carona para os pais. E às vezes aquele dia mesmo, no final do ano assim, não tinha final de trimestre não tinha nem aula ou era reduzido. Bem que podia os pais ver no ônibus, né? É para escola, para ser conversado com o professor, com a direção com tudo. Ia envolver a escola com os pais, e não tinha esta possibilidade, assim, eu até que fiquei meio, tentei até mudar</p>

	<p>isto, mas não consegui, porque uns dois dias no ano.</p> <p>O interesse dos pais assim sabe? Até com a dificuldade que eles têm de vir à escola, mas eles mandam bilhete no caderno e pedem para tu escrever também e mandar esta troca assim, que mesmo com as dificuldades de vir à escola eles tem um interesse pelo aluno assim.</p>
Professor 5	<p>E a dificuldade também da participação da família na escola, porque eles têm dificuldade no transporte escolar não pode transportar os pais e responsáveis somente os alunos e muitos tem dificuldade de chegar até a escola.</p>
Professor 6	<p>E às vezes são raízes que nos deixa, é bom por um lado a relação sentimental de família e às vezes acaba não nos libertando para um mundo diferente, um mundo que aí está um mundo no qual nós ainda fazemos parte.</p>

RESUMO DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1- Professora A
 Entrevistada 2- Professora B
 Entrevistada 3- Professora C
 Entrevistada 4- Professora D
 Entrevistada 5- Professora E
 Entrevistada 6- Professora F

Relação Estudo e Trabalho

Professor 1	<p>Isto é uma coisa difícil! Eu não vou dizer não pode, vou botar o Conselho no meio? Acho que acabaria numa situação que não vai bater com a realidade deles. Eu sei que a realidade deles é que com 12 ou 13 anos tu acabas ajudando de uma forma ou de outra!</p>
Professor 2	<p>De uns quinze dias pra cá eles não têm vindo reforços à tarde, eles não tão vindo o reforço de matemática à tarde, eles não vem ao reforço de matemática que eles pediram semana que vem tem recuperação, eles não tão vindo porque eles tão trabalhando, eles precisam ganhar, são crianças que precisam ganhar durante o dia, pegou a função da colheita da cebola e eu disse.</p> <p>Não é porque eles não têm interesse em vir, eles não podem vir eles precisam trabalhar para ajudar em casa.</p> <p>A gente tem aluno que entra na escola em maio, porque está na safra da pesca, ta pescando com os pais e não pode vir. Então eles começam a estudar em maio, fim de maio.</p> <p>Mas eles ajudam em tudo os alunos, a gente faz um trabalho diferenciado com estes alunos que vem ele recupera os conteúdos, os professores assim ó, se disponibilizam nas horas vagas para ajudar eles, dando explicações, trabalhos, tudo, tudo eles fazem para ele ficar com uma média no primeiro trimestre. Porque o primeiro trimestre para estes alunos não existe e chega ao final do ano acontece à mesma coisa, a mesma função com quem é agricultor, que chega agora trabalhando, trabalham e acabam não vindo, nem muitas vezes de manhã e é bem no período de exame!</p> <p>Porque a gente tem muito pouca reprovação e os alunos, é como eu te falo, os alunos que vem que precisam ficar fora, durante este período de trabalho, de serviço, eles conseguem.</p> <p>Nas horas vaguinhas, eles vem e eles se organizam com os professores assim ó: Todo o professor tem àquela hora vaga. Eles vêm eles sentam mostram as coisas que fizeram os trabalhos que fizeram à distância.</p>

Professor 3	
Professor 4	<p>Tem aluno que ajuda muito os pais, na época de cebola, bem no final do ano, e são no final do ano que eles estão precisando e que às vezes estão em uma recuperação, que muitas às vezes, a gente tem que correr atrás de um horário diferenciado de matemática mesmo, porque tinha que ajudar o pai na cebola, né? E às vezes, isto é que podia, mas eu acho que não é tão fácil assim, né? Mas eu acho assim que nisso aí muitos alunos, às vezes, não iam à recuperação à tarde porque tinham que ajudar o pai, na cebola ou na pesca, mas na agricultura mesmo, porque é no final do ano é que cortam cebola e se envolvem com a função e é bem na época que a gente está no fim de trimestre, né? E que às vezes eles estão precisando trabalhar por uma nota e tudo eu vi isso aí lá na zona rural, assim, este choque assim, entendesse, bem na hora que os alunos estavam mais precisando, aqueles que precisavam estudar, para não ficar dependendo de muita nota nas últimas provas de recuperação.</p> <p>Daí tinha que ser diferenciado o calendário. E aí não fica uma coisa muito fácil. Mas eu acho que nisso aí batia assim, a gente via até pela aula de recuperação, porque como eu tava no final do ano com recuperação aqui na escola à tarde.</p> <p>Então ela estava reclamando muito que nessa época os alunos não estavam indo, eu tive que telefonar para a professora a manhã de matemática para ela cobrar dos alunos, porque eles não estavam comparecendo, e aí muitos deles reclamaram que tinha que trabalhar em casa, então eu via esta dificuldade dos alunos assim!</p>
Professor 5	<p>A realidade deles é diferente. Por exemplo, na época da pesca, da pesca do camarão, tem alunos que só voltam para a escola, só retornam à escola no final de abril! Então já aconteceu de alunos que ficaram fora da escola todo aquele tempo. Aí depois, eles têm que se adaptar a situação da escola, à realidade da escola. Então a realidade deles é diferente. Aí a gente tenta regularizar a situação deles, se vai fazer avaliação ou vai fazer depois, se ele perdeu um trimestre se vai, sei lá faz uma média, dá atividades para eles para casa, fora do horário que tu consigas um tempinho livre tu vais ajudar.</p>
Professor 6	

ANEXOS



E.M.E.F. DOM FREDERICO DIDONET

Projeto Político Pedagógico

Barranco/2010

Sumário

1. Dados de identificação	03
2. Diagnóstico	04
3. Nossas concepções	04
4. Princípios Pedagógicos da Escola	06
5. Objetivo geral	07
6. Objetivos específicos	07
7. História da escola	08
8. Espaço Físico	09
9. Referências	10

1. Dados de Identificação

Entidade Mantenedora: Secretária Municipal de Educação e Cultura – SMEC –
 Endereço: General Osório, 253 A Centro.
 CEP: 96225-000
 Cidade: São José do Norte/RS
 Fone/Fax: (53) 3238-1502 e (53) 3238-1733
 E-mail: SMEC.SJN@VETORIAL.NET
 Nº do cadastro no CEED:
 Estabelecimento: E.M.E.F. Dom Frederico Didonet
 Endereço: Localidade do Barranco s/n – 1º Distrito
 Cidade: : São José do Norte/RS
 Nº do cadastro no CEED:

Natureza do ato legal relativo ao estabelecimento	Órgão Emissor	Número	Data
Decreto de Criação	Prefeitura Municipal	Decreto nº 124	30/07/1991
Decreto de denominação	Prefeitura Municipal	Lei Municipal nº 124	30/07/1991
Parecer de Autorização de funcionamento de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	Conselho Estadual de Educação (CEED)	Parecer nº 300/95	27/01/1995 D.O. 16/03/1995
Resolução que decreta mudança de nome	Prefeitura Municipal	Decreto nº 1684	21/03/2001

2. Diagnóstico:

Os professores, da E.M.E.F. Dom Frederico Didonet, a partir do compromisso de atuar em função das necessidades educacionais atuais, desenvolve ações buscando uma interação e uma compreensão mais efetiva para a construção e aplicação do PPP, buscando permanente melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Nessa perspectiva surge a idéia da elaboração do PPP. E o desafio principal desse planejamento é expressar a capacidade de transferir o planejamento para a ação. Assim sendo, compete ao PPP a operacionalização e execução do planejamento escolar.

2.1 Dimensão Administrativa

A escola não possui uma equipe diretiva devido ao número de alunos que a compõe, possui apenas uma professora responsável que cuida de toda a parte administrativa e pedagógica da escola.

2.2 Dimensão Financeira

Os recursos aplicados em nossas escolas vem do MDE (Manutenção e desenvolvimento de ensino que atinge 25%, salário educação 12%, que são cotas

onde empresas privadas repassam dos seus orçamentos mensais para a prefeitura local e o FUNDEB).

A escola conta também com o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

3. Nossas concepções

Sociedade e Cultura

A sociedade desejada deve ser formada por cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres. Esses sujeitos diferentes se inter-relacionam gerando conflitos entre desejos individuais e a busca do bem comum. As questões sociais devem ser tratados através do diálogo balizado em combinações éticas pré-estabelecidas na busca de um mundo justo e fraterno.

Educação

Almeja-se uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

O artigo 1º da LDB (9394/96) relata que a educação é o conjunto de processos formadores que passam pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social e acrescenta que toda educação escolar terá que se vincular ao mundo do trabalho e a prática social.

Conhecimento

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertencer a terra e nas formas de organização solidária.

Conhecimento todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os alunos, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento

Currículo

Os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola se realizam. Dessa forma a seleção, a organização e o tratamento que é dado aos conteúdos são precedidos de grande discussão pelos professores que trabalham na escola.

Professor

O professor não pode ser uma pessoa à parte, ditando normas, mas sim um elemento integrado ao grupo de alunos, que tem como objetivo socializar, dar indícios e desafios para o grupo crescer.

O professor tem papel fundamental no processo de construção do conhecimento por parte do aluno. Ele promove a interação entre o aluno e conteúdos por meio de intervenções pedagógicas intencionais, provocadoras e desafiadoras.

Em sua prática docente, o professor precisa questionar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, Para o professor é também um dever profissional.

Avaliação

A avaliação da escola é realizada de acordo com o regimento da escola, dando total importância a auto-avaliação que o aluno faz de si mesmo.

Família

A família, embora muitas vezes desestruturada, continua sendo, para a grande maioria dos adolescentes e jovens, um espaço onde se sentem seguros. Portanto tem-se a certeza da importância da família presente na vida escolar de seus filhos. Dessa forma, a escola prioriza o acompanhamento e a ajuda dos pais e responsáveis dentro da escola. Nota-se a alegria e satisfação das crianças quando percebem o acompanhamento de seus pais na escola.

4.Princípios Pedagógicos da Escola

Se faz necessário renovar a pedagogia que vem acontecendo, a fim de que preservem, respeite a cultura, pois não se faz educação, ensino sem conhecer e valorizar a cultura.

Para que os princípios pedagógicos da educação do campo, tais como: o papel da escola enquanto formadoras de sujeitos, a valorização dos diferentes saberes do processo educativo, o lugar da escola vinculado a realidade do sujeito, a educação como estratégia como desenvolvimento sustentável e autonomia e colaboração entre os sujeitos no campo e o sistema de ensino, possam ser respeitados e legitimados, e necessário assegurar a aplicação do artigo 12 da lei de diretrizes e bases da educação nacional(LDB 9394/96), relativas as propostas políticas pedagógicas dos municípios e aos projetos pedagógicos das escolas, os quais deveram ser construídos mediante um processo coletivo e de ampla investigação da realidade.

Ensino Fundamental - Uma prioridade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) aprovada em 20 de dezembro de 1996 priorizou o Ensino Fundamental disciplinando a participação de estados e municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino.

Assim, vê-se no artigo 22 dessa Lei que é a Educação Básica, da qual o Ensino Fundamental é parte integrante e deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudo posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

A Educação fundamental é um progresso longo, que exige dedicação, criatividade, diálogo, reflexa, vivências múltiplas, espírito de coletividade, de

solidariedade, possui um significado sócio-político-cultural que nos leva para outra instância, significando não somente uma atividade referente à língua, mas a toda ordem social, política, econômica e cultural a qual pertencemos.

A escola tem como:

Missão: O resgate da cultura, a integração e participação, valorizando as raízes da região, preparando os alunos para atuar não somente no seu meio como fora dele.

Valores: Respeito, coletividade, solidariedade e igualdade.

Visão: A escola, através de ações desenvolvidas, construirá saberes e valores nas diferentes áreas de conhecimento, tendo como referência, o aluno e a realidade onde ele está inserido.

5. Objetivo Geral:

Organizar o trabalho pedagógico da escola, a fim de melhorar o processo ensino-aprendizagem através do envolvimento de toda a comunidade escolar na busca da construção da identidade desta instituição de ensino.

6. Objetivos Específicos:

- definir caminhos, formas operacionais e ações a serem apreendidas com todos os envolvidos com o processo educativo;
- promover espaços de discussão e de participação coletiva.
- definir critérios para a organização curricular e a seleção de conteúdos.

7. História da Escola:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Frederico Didonet, localizada na localidade do Barranco, 1º Distrito de São José do Norte, foi inaugurada no dia 30 de julho de 1991, com aulas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Hoje, com 19 anos em funcionamento já disponibiliza o Ensino Fundamental completo e possui 146 alunos. Muitos deles vindos de outras localidades do Município.

Atualmente a responsável pela escola é a professora Raquel das Neves Solano, que conta com uma equipe de professores qualificados e muito responsáveis para o bom desenvolvimento e qualidade de ensino dos alunos.

A escola possui ainda duas merendeiras que fazem deliciosos lanches para os alunos, tornando a hora do intervalo um momento de confraternização especial.

Em 2009 houve a fundação do CPM, círculo de pais e mestres. Também muito importante para a escola.

A escola desenvolveu com seus alunos vários projetos importantes dentre eles:

- Projeto Girassol;
- Projeto Lagoas Costeiras;
- Projeto de Educação Ambiental;
- Projeto Conhecendo o Passado e Construindo o Futuro (construção do livro sobre a história da escola);

Desde 2009 a escola desenvolve com suas turmas de currículo vários trabalhos orientados e coordenados pelos responsáveis do Programa Escola Ativa no município de São José do Norte.

É necessário salientar que sempre houve uma ligação muito forte entre a comunidade e a escola, e isso é muito importante; sempre que a escola precisa de ajuda a comunidade apóia e vice-versa.

8. Espaço Físico:

A escola possui 5 salas de aula, uma biblioteca, 3 banheiros (feminino, masculino e para portadores de deficiência), 1 secretaria, 1 sala para professores, um laboratório de informática, uma sala de recursos que também funciona o laboratório de ciências, 1 refeitório, 1 cozinha e uma dispensa.

9.Referências:

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: Ensinar – e – aprender com sentido. Novo Hamburgo. FEEVALE, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge, e outros. Por uma Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Vol. 1, 2001.

VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica e educação superior*. projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004

SILVA, Maria Abádia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico. In: *Cadernos Cedes: arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos*. Campinas: Unicamp. v. 23, n. 61. dez. 2003.

Comissão organizadora do PPP:

Responsável pela escola Raquel das Neves Solano

Professora Dóris Day da Silva Alves

Servente da escola Elizandra da Costa Terra

Alunos:

Monique Simão da Silveira Gauterio

Yasmim Pereira Amorim

Pais:

Cristiane Simão da Silveira Gauterio

Sidnéa Pereira Amorim