

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO:
um estudo no Município de Canhotinho**

**RECIFE – PE
2015**

MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO:
um estudo no Município de Canhotinho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, como requisito para obtenção de título de mestre.

Linha de pesquisa 1: Movimentos Sociais, Práticas Educativo-Culturais e Identidades.

Orientador: Prof.^o Dr. Paulo de Jesus

RECIFE – PE
2015

Ficha Catalográfica

M528e Melo, Maria Aparecida Vieira de
Educação do campo no agreste de Pernambuco: um estudo
no Município de Canhotinho / Maria Aparecida Vieira de Melo. –
Recife, 2015.
204 f.: il.

Orientador(a): Paulo de Jesus.
Dissertação (Mestrado Educação Culturas e Identidades) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Educação, Recife, 2015.

Inclui apêndice(s), anexo(s) e referências.

1. Educação rural 2. Paradigma multisseriada 3. Práticas
pedagógicas 4. Canhotinho (PE) - Educação I. Jesus, Paulo de,
orientador II. Título

CDD 370

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO:
um estudo no Município de Canhotinho**

Dissertação aprovada pela banca examinadora em 15/12/2015

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Educação, Cultura e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, como requisito para obtenção de título de mestre.

Linha de pesquisa 1: Movimentos Sociais, Práticas Educativo-Culturais e Identidades.

Orientador: Prof.^o Dr. Paulo de Jesus

_____ - **Autora**
Maria Aparecida Vieira de Melo

_____ - **Orientador**
Prof.^o Dr. Paulo de Jesus

_____ **Prof.^o Dr.^o. Moisés de Melo Santana – Examinador Interno**

_____ **Prof.^a Dr.^a. Irenilda de Sousa Lima – Examinadora Externa**

RECIFE – PE
2015

Dedico este trabalho a um Ser Humano muito especial, o Professor e amigo Torricelli Soares, o qual esteve acompanhando os passos dados ao longo desta jornada, com tantas idas e vindas por Estado afora, as distâncias foram encurtadas e esta jornada se aproximando não de sua chegada, mas partindo para uma nova caminhada...

AGRADECIMENTOS

Qual é o sentimento que prevalece diante do outro que estende a mão para irmos adiante? Pois é na tentativa de expressar a minha gratidão a todos que de alguma forma foram copartícipes para que eu pudesse, agora, nesse momento, desalinhar algumas palavras que possam expressar o mais belo sentimento que o ser humano pode nutrir que é sentimento da gratidão.

Primeiramente sou grata a Deus, pois o Senhor até aqui tem me ajudado. Sim! Sinto a presença de Deus em minha vida, em meus passos que são tantos, em minha saúde e força de vontade, com os pés no chão e o coração nas alturas, idealizando os sonhos que nutrem meu existir, plantados por Deus em meu coração, por isso agradeço ao meu bom Deus por minha vida que a cada dia toma forma e se forma.

A gratidão se estende às pessoas nobres e de incomensurável valor em minha vida, e de modo mais que especial sou grata a joia rara do meu orientador o Professor Titular Livre Doutor Paulo de Jesus, sempre muito carinhoso, dedicado, paciente, compreensivo e amigo, me estendeu a mão e me educou no caminho da concretização dessa pesquisa. Professor que não mede esforços, se compromete com mais uma a ser não somente sua seguidora, mas tendo um exemplo do que é ser um bom mestre, meus sinceros agradecimentos por este período de caminhada lado a lado e sempre em frente, a ti sou mais que grata!

De modo muito carinhoso, expressei minha gratidão à minha amiga Sara Ingrid Borba, a qual tem sido copartícipe da revisão literária, dando o norte necessário, pois muitas vezes meus devaneios me faziam perder o rumo. Ela, ali mantendo o elo que não foi perdido. Muito grata sou a ti por tudo o que compartilhamos para além das letras, das conversas e dos risos do alívio da alma.

Neste espírito de gratidão faço uma retrospectiva das pessoas mais significativas que me estenderam a mão, para angariar os territórios dos quais demarquei com minha presença durante este decurso percorrido para mais um processo de formação e conquistas.

Tudo começou em 2011, quando estive no 3º Encontro Nacional de Formação – ENAFOR, representando as jovens rurais de Pernambuco do

Programa Jovem Saber, ofertado virtualmente pela Confederação dos Trabalhadores na Agricultura. Neste evento pude assistir a palestra do professor Alfonso Torres Carrilho ao proferir sobre “la educación popular trayectoria y actualidad” assim atentamente me veio a necessidade de aprender sobre o conhecimento do lugar e o lugar do conhecimento. Então, motivada comecei a tratar desta temática enquanto um projeto para o mestrado e aqui cheguei, por isso, agradeço muito ao professor Alfonso por ter despertado em mim a curiosidade epistemológica acerca deste horizonte de sentido.

Também agradeço a Elaine Neves, ela que mediou o processo da minha ida para o congresso, neste evento, no decorrer de uma semana foi possível vivenciar as alternativas metodológicas da educação popular, sendo assim fundamental para a escrita do projeto. A você Elaine, meu muito obrigada.

A professora Andréa Giordanna também foi fundamental para me possibilitar a apropriação da arguição a ser proferida no momento da qualificação, orientações indelévels, as quais foram essenciais para me fazer mestra hoje ser. Pouco tempo, tivemos juntas trabalhando, mas o tempo ideal para fazer algo de novo acontecer, muito grata a ti pelo tempo que estivesse compartilhado comigo.

A professora e amiga Aparecida Cruz, um ser humano fantástico, tal como uma rosa que entre mil é sempre especial para seu criador, de tal modo em um curto espaço de tempo, mas pela dimensão do carinho, do cuidado e da gentileza, Aparecida Cruz torna-se importante para a desenvoltura deste trabalho, me dando um apoio incondicional e se fazendo presente no último instante em que finalmente, este processo de vir a ser alcança um nível, a você querida, meus agradecimentos.

A vida se reconfigura com os laços que são firmados desde a infância à vida adulta, e neste processo constante de vir a ser, existem situações, momentos e razões que nos levam a contar com os outros seres humanos. Somente pessoas desprendidas de si, podem doar-se aos outros para fortalecer e promover o desenvolvimento mútuo. Estas pessoas importantíssimas que surgiram em minha vida seguem descritas, para eu poder realizar a consumação desta necessidade, tão desejada, a elas cabem somente os meus sinceros agradecimentos e, nada mais!

Ao companheirismo da amiga Elaine Suane que com muito esmero tem

me sido solidária aos momentos de angustias e também de alegria. Amiga das horas incertas na perspectiva de que tudo vai dar certo. Esteve comigo na partilha da emoção mais forte de toda minha vida, muito obrigada!

Agradeço muito a Daniele Cardoso e a Leonardo Souza pelo apoio incondicional e inrestrito que ofertaram a mim. Foram essências em sua dimensão física/ambiental e emocional para que eu tivesse condições territoriais e psicológicas para a realização desta pesquisa. À eles meus agradecimentos.

A minha Irmã gêmea Graça Vieira, contribuiu muito com suas orações para que esse projeto de vida pudesse ser alcançado. Agradeço pela força, coragem, determinação e desprendimento que me passou, sendo assim um exemplo a ser seguido de coragem, honra e fé, grata!

Agradeço a equipe da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, por ter feito parte da primeira turma deste mestrado e conseqüentemente a primeira a defender.

A minha irmã Cleide que esteve presente em todas as horas (in)certas, mas sendo a certeza das minhas necessidades, muito grata à você e sua família!

Aos meus pais, o Senhor Arlindo Vieira de Melo e a Senhora Maria do Carmo da Conceição. Pessoas de exemplos de vida, de persistência, coragem, força, garra, luta e fé, muita fé! Fé em Deus, nas possibilidades de mudança e contentamento com as situações que não podem ser mudadas. Assim, eles seguem a vida com a mesma convicção de que é Deus que rege o Universo e assim, podemos passar por tudo que vêm a acontecer conosco. Meus pais, meu exemplo maior de respeito, honestidade, sinceridade e querer. Querer mudar as constâncias que nos levam a nos angustiar e desse modo, seguir em busca da melhora em todos os sentidos. Meus sinceros agradecimentos, meus queridos pais.

Também deixo meus agradecimentos aos colaboradores que me permitiram a realização das observações e entrevistas.

Sou grata ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que com sua política de governo possibilitou a interiorização do ensino superior, através do qual consegui a graduação e a galgar concomitantemente.

E, por fim, agradeço a todas as pessoas que passaram em minha vida, direta e indiretamente,

Narrar toda a história

*Não dou conta disso
São vinte e nove anos
De trabalho, luta e risco
E a educação permeando
A vida com compromisso*

*Caminhando e seguindo
Desde muito pequenina
Trabalhando desde cedo
Quando quase desanima
Mas nunca teve medo
De lutar pelo que estima*

*A lida no campo foi
Durante meus vinte anos
Trabalhando e estudando
Sem mudar os meus planos
Meu destino foi mudando
E pedagoga me tornando*

*Diante de tudo isso
Lido, escrito e vivido
Digo logo a vocês
Meus caros amigos
Pra vencer é preciso
Assim ser destemido*

*E assim eu vou seguindo
Na minha grande jornada
Com meu Deus me guiando
Sou forte na caminhada
O doutorado, vou buscando
Até conseguir a parada.*

*O ensinamento dos pais
Disso nunca se esquece
Madrugar para a jornada
Isso não causa estresse
Ter a vida transformada
Deus ouvindo a sua prece*

*Tirar capim para o gado
A primeira tarefa feita
Trabalhar no roçado
De manhã logo se ajeita
A tarde prender o gado
E a noite cansada deita*

*Professora e mestranda
Esta então é minha sina
Estou sempre em retirada
Feito mesmo peregrina
Buscando vencer na vida
A luta nunca termina*

RESUMO

Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas em escolas de rede municipal situadas em contextos rurais? Que aproximações tais práticas processam com os ideários da Educação do Campo e da Educação Popular? Tais questões embasam os objetivos da presente pesquisa que foi desenvolvida junto a escolas da Rede Municipal do Município de Canhotinho, em Pernambuco. A relação sobre o empírico processou-se através de observação e desenvolvimento de entrevistas, sobretudo com os docentes. Ao todo, num total de três escolas, situadas no município de Canhotinho, as quais integram a amostra da presente pesquisa. Quanto às entrevistas, define-se em quantitativo de sete docentes. No que diz respeito às observações sistemáticas, foram desenvolvidas no decorrer de dez sessões que foram realizadas nas escolas do campo em turmas somente multisseriadas. As referências teórico-conceituais sobre Educação do Campo fundam-se nas contribuições de Arroyo (2002; 2007; 2011), Caldart (2002), Souza (2006), Gohn (2003). Quanto a Educação Popular, buscaram-se algumas contribuições de Brandão (2002); Freire (1987); Borba (2008); Carrilho (2013). Diante da realização da pesquisa foi possível perceber que na respectiva comunidade a educação do campo, enquanto tal é ainda um ideário distante do mundo real analisado, e em consequência as esperadas e desejadas aproximações com a educação popular não fazem parte da prática pedagógica dos educadores entrevistados, pois estes possuem uma formação e uma prática urbanocêntricas e mais identificadas com a Educação Tradicional, embora se reconheçam valores de responsabilidade, de seriedade e até profissionalismo nas situações empíricas consideradas na pesquisa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Paradigma multisseriada. Prática Pedagógica.

RÉSUMÉ

Comment sont développées les pratiques pédagogiques dans les écoles des réseaux municipaux situées dans des milieux ruraux? Quelles approches des concepts de l'Education à la Campagne et de l'Education Populaire ces pratiques véhiculent-elles? Ces questions sont à la base de la présente recherche qui a été menée avec les écoles du Réseau municipal du municípe de Canhotinho, au Pernambouc. Le rapport sur l'aspect empirique a été traité à partir de l'observation et de la mise en oeuvre d'entretiens, surtout avec des enseignants. Au total, sur un ensemble de trois écoles, situées dans le municípe de Canhotinho, qui constituent l'échantillon de la présente recherche. Quant aux entretiens, elle portent, quantitativement, sur sept enseignants. En ce qui concerne les observations systémiques, elles ont été menées au cours de dix sessions qui ont été réalisées dans les écoles rurales avec des classes exclusivement multi-niveaux. Les références théorico-conceptuelles sur l'Education à la Campagne se fondent sur les contributions de Arroyo (2002; 2007; 2011), Caldart (2002), Souza (2006) et Gohn (2003), parmi d'autres. Quant à l'Education Populaire, nous avons fait appel à certaines contributions de Brandão (2002); Freire (1987); Borba (2008) et Carrilho (2013). Devant les résultats de cette recherche, il y a été possible de percevoir que, dans la communauté en question, l'éducation à la campagne, en tant que telle, est encore un concept distant du monde réel analysé, et par conséquent, les approches attendues et souhaitées de l'éducation populaire ne font pas partie de la pratique pédagogique des éducateurs interviewés, car ces derniers possèdent une formation et une pratique urbanocentrées et qui s'identifient plus à l'Education Traditionnelle, bien qu'on repère des valeurs de responsabilité, de sérieux et même de professionnalisme dans les situations empiriques prises en compte dans la recherche

Mots-clés: Education à la Campagne, classes multi-niveaux, pratiques pédagogiques

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EP: Educação popular

EC: Educação do campo

MP: Metodologia da problematização

PNE: Plano Nacional de Educação

EM AHL: Escola Maria Augusta Henrique Lira

EJVM: Escola João Vitalino de Melo

ELVM: Escola Laurindo Vieira de Melo

TCLE: Termo de consentimento livre esclarecido

MST: Movimento sem-terra

ÍNDICES DOS QUADROS

Quadro 1 – elementos da prática pedagógica da educação do campo e popular:	78
Quadro 2 - Desenho das Escolas.....	99
Quadro 3 - Situação das escolas do campo.....	100
Quadro 4 - Características dos entrevistados	111
Quadro 5 - fonte discursiva	115
Quadro 6 - Multisseriação	117
Quadro 7 - planejamento	125
Quadro 8 - contextualização no ensino.....	136
Quadro 9 - formação do professor do campo.....	146
Quadro 10 - a família da educação do campo.....	157

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Canhotinho-PE.....	95
Figura 2 - Canhotinho-PE	96
Figura 3: Dados atuais da cidade de Canhotinho.....	97
Figura 4 - Escola Municipal Laurindo Vieira de Melo	101
Figura 5 - Escola João Vitalino de Melo	103
Figura 6 - Atividades Complementares na EJVM	105
Figura 7 - Escola Maria Augusta Henrique Lira	107
Figura 8 - Atividades Complementares da EMAHL.....	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
Educação do campo e popular: delas eu sou fruto	17
I – A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES	28
1.1 A legislação da educação do campo	31
1.2 Peculiaridades da educação do campo	42
1.3 Processos educativos da educação do campo	46
1.4 A identidade do educador do campo em questão	52
II - A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO POPULAR: HÁ DIFERENÇAS? E QUE RELAÇÕES?.....	61
2.1 As semelhanças da educação do campo e popular	70
2.2 Desenho pedagógico da educação do campo e da educação popular	77
III – TRILHA METODOLÓGICA.....	85
3.1 Desenho metodológico da pesquisa	85
3.2 Os sujeitos da pesquisa.....	85
3.3 O problema da pesquisa.....	85
3.4 A hipótese da pesquisa	86
3.5 Os objetivos: geral e específicos	87
3.6 Instrumentos da pesquisa: Observação.....	88
3.6.1 Instrumentos da pesquisa: entrevista.....	90
3.6.2 Instrumentos da pesquisa: análise de discurso.....	92
3.7 Contextualizando o cenário da pesquisa	94
3.8.1 O cenário da Escola Laurindo Vieira de Melo	101
3.8.2 O cenário da Escola João Vitalino de Melo.....	103
3.8.3 O cenário da Escola Maria Augusta Henrique Lira (MAHL)	107
3.9 Conhecendo os sujeitos da pesquisa	110
IV - NA TRILHA DAS NARRATIVAS – ENTREVISTA	114
4.1 Na trilha da Fonte discursiva – Análise dos dados.....	115

4.1.1 Na trilha da Fonte discursiva – multisseriação	116
4.1.2 Na trilha da Fonte discursiva – planejamento	124
4.1.3 Na trilha da análise discursiva – contextualização no ensino.....	136
4.1.4 Na trilha da análise discursiva - A formação do educador do campo	145
4.1.5 Na trilha da análise discursiva - A família da educação do campo.....	157
V – COMPLEMENTANDO A ANÁLISE.....	163
CONCLUSÃO.....	174
REFERÊNCIAS	181
Apêndice A - Entrevista.....	190
Apêndice: B – TCLE.....	192
Apêndice C – Educação do Campo / Educação Popular – Memorial que alimenta um projeto de pesquisa.....	195
Apêndice D: O que ele e elas nos disseram?	198
Apêndice E: As imagens	203

INTRODUÇÃO

A educação do campo // Eu agora vou contar // Vem transformando a vida // Com a prática popular // O sujeito então lida // Para assim se emancipar.

Educação do campo e popular: delas eu sou fruto

Sou fruto dessa educação chamada popular, que motiva, que acredita, que faz acontecer, que dá autoestima, que incentiva e faz você se reconhecer como sujeito de sua história, pertencente ao seu lugar de origem, lida protagoniza nas ações sociais em busca dos direitos humanos fundamentais.

Uma educação de gente, uma educação decente, uma educação docente, uma educação discente, uma educação pra gente. E todos com seus saberes, seus modos, suas culturas, identidades, subjetividades estão permeados pela educação popular.

Eu que estou na terra da arte, me permito ser eu mesma, com tudo que trago em mim, das mais belas lembranças às cicatrizes profundas, trago no rosto a esperança (no que fazer da lida diária) e nos olhos o brilho de cultivar as raízes que me fizeram florescer, a educação do campo que tive quando criança, não somente me ensinou a ler, a escrever e a contar, fui muito mais além, traçando o percurso formativo formal e também informal (extraescolar), metade de mim é a ciência neutra, linear e cartesiana a outra metade sou arte, alegria, poesia, música, dança.

São estes processos formativos que me trazem o mais profundo desejo de fazer valer o meu direito de ter a universalização da escolarização, o acesso e a permanência a educação seja em qual nível for, pois a educação é para todos e em todos os níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um, e aqui registro o mais novo fruto de muitas madrugadas pelas estradas da vida, sempre em retirada, em busca do que somente a educação formal pode oferecer como emancipação, transformação social, qualidade de vida e dignidade humana. E, sobretudo, o acesso aos direitos universais, inalienáveis e indivisíveis, principalmente a educação, a qual me faz ser o que venho sendo mulher, professora, militante, especialista, mestra, antirracista e promotora de uma formação humanizadora, emancipatória e transformadora de sonhos em

realidades. Por tudo isso, e tudo o que virá, meu percurso fica escrito, ainda aqui não caberá, mesmo que seja restrita, a educação promoverá e assim eu deixo prescrito que o futuro a Deus pertencerá.

Parto da minha experiência de vida identificando as minhas motivações pessoais e sociais para desenvolver a presente pesquisa, a qual é fruto de minhas experiências existenciais, desde o contexto de minha origem familiar às vivências enquanto militante sindical e os processos de formação universitária.

Sinteticamente apresento tais situações destacadas como segue:

- a) Sempre morei na zona rural. Sou filha de pais agricultores e frequentando a escola aí existente, embora tenha tido oportunidade de cursar, na nomenclatura de hoje, todo o fundamental e o curso médio, o chamado normal médio, na cidade de Canhotinho, município onde nasci e onde meus pais permanecem, sempre volto pra casa.
- b) Marco significativo após o normal médio foi a oportunidade de participar de um curso sobre agricultura familiar (2006), oferecido pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Canhotinho – PE, realizado na Associação dos Pequenos Agricultores do Sítio Luz, com duração de três meses; tal curso favoreceu-me algumas mudanças na visão de mundo, particularmente na visão do campo, tendo aí descoberto a educação popular;
- c) As vivências a partir do curso sobre agricultura familiar contribuíram para transformar-me em militante sindical e como tal destaco: (i) assumi o posto de Secretária da Associação de Pequenos Produtores do Sítio Luz (Município de Canhotinho), no período de 2006/2008; (ii) coordenei o Grupo de Estudo Jovem Saber, no contexto do Programa Jovem Saber, entre 2007 e 2008; (iii) representei a Juventude Rural de Canhotinho e até de Pernambuco em diversos eventos (estaduais, nacionais e internacionais), situações que me favoreceram o estabelecimento de relações de amizade e de natureza psicopedagógico com o professor Alfonso Torres Carrilho, podendo atribuir a estas vivências a origem de minhas ideias para o projeto de pesquisa deste mestrado; (iv) fui multiplicadora do Projeto Gênero e Saúde do Campo, Direitos Sexuais e Reprodutivos (2005/2009), projeto sob a Coordenação de Elaine Neves da Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Pernambuco (FETAPE);

- d) Em 2007 ingressei na universidade, onde concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia pela Unidade Acadêmica de Garanhuns, da UFRPE em 2010.
- e) Minha experiência de estudo na universidade me proporcionou, de um lado, grandes aprendizagens e alegrias, inclusive minha autodescoberta, com minha irmã gêmea, de características poéticas e de animadoras de eventos, de auditório, de programas radiofônicos (*as gêmeas Vieira cantando e proseando*), gravação de um CD como recurso didático para programa de formação de professores, monitora no Programa Projovem Campo Saberes da Terra (2008/2010) e de outro lado vivenciei algumas dificuldades de interação/entrosamento, marcadamente em função de meu sotaque camponês, de limitação de vocabulário, entre outras questões de alteridade.

Sendo estas, as principais motivações que permearam o desenvolvimento desta pesquisa sobre a educação do campo, com aproximações com a educação popular, vão se delineando no decorrer do escopo desta produção, para situar o leitor acerca da prática pedagógica desenvolvida nas escolas João Vitalino de Melo - Sítio Pedreizinha, Maria Augusta Henrique Lira - Sítio Luz e Laurindo Vieira de Melo situada na comunidade rural do Sítio Imbaúba no município de Canhotinho – PE, todos os sítios são vizinhos e fazem parte do mesmo contexto cultural, social, político e econômico.

A minha escolarização primária ocorreu na escola José Ferreira da Silva na comunidade rural do Sítio Luz em Canhotinho-PE, escola que atualmente está fechada, em função da nucleação, onde as crianças dessa escola tiveram que se mudar para a escola Maria Augusta, se fazendo necessário o uso do transporte escolar.

Meu objeto na pesquisa é a prática pedagógica da educação do campo e também da educação popular, esta última permeou o meu desenvolvimento de maneira informal possibilitando-me desenvolver atividades de militância na minha comunidade, bem como galgar o espaço acadêmico. Situação que parecia ser impossível, diante dos limites que circundavam tal contexto. Mas, algo a mais foi

consolidado no meu interior e está me trazendo até aqui: o protagonismo, ser dona da minha história, mesmo em uma caminhada tão solitária.

A educação do campo de que se trata nesta pesquisa é aquela que parte da reivindicação dos movimentos sociais, que no decorrer dos tempos vem buscando a consolidação da política pública para educação do campo de qualidade. Daí muitas conquistas legais foram almeçadas no percurso deste processo de reivindicações, como crédito rural, reforma agrária, visibilidade para agricultura familiar, conquista de terras, resoluções, decretos, leis e planos (marco legal) para educação do campo. Todas estas conquistas partem das mobilizações sociais em que os movimentos dos trabalhadores sem terra, os camponeses estão presentes em marchas, conscientes de seus direitos e batalhando para que os direitos sejam de fato usufruídos por todos.

Por muito tempo, houve uma negação da educação nas comunidades rurais, tendo em vista que muitos pais negavam este direito aos seus filhos, que desde criança os ajudavam na lida do campo. Sendo assim, havia muitas crianças fora da escola e, as que iam à escola comumente eram muito faltosas. No tempo da plantação ou colheita chegavam até desistir do ano letivo, retardando ainda mais seu desempenho escolar. Neste contexto, mesmo, de uma família de 20 irmãos, apenas eu e minha irmã, as caçulas, pudemos chegar ao ensino superior, os demais, apenas um conseguiu concluir o ensino médio e isso já em São Paulo. De todos os irmãos, apenas 8 permaneceram no campo, seis casados e vivendo no campo, na dinâmica da criação dos meus pais – reproduzindo a lógica de suas vidas. Eu e minha irmã, ela na arte da terra (agrônoma) e eu na terra da arte (pedagoga), os demais vivem em São Paulo. Questões estas que visibilizam a desigualdade de acesso às oportunidades, por falta do estudo. O estudo em alguns meios familiares tão preciosos e antes era tido como atividade para “vagabundos (as)”.

No início da minha escolarização, a prática da evasão escolar se dava por muitos motivos: os pais não deixavam seus filhos frequentarem a escola cotidianamente, as crianças somente tinham acesso à escola quando seus pais bem quisessem e no tempo deles, muitas crianças já adolescentes, nem tinham interesse pelo estudo, quando passavam a frequentar a escola pela primeira vez. A desigualdade de idade e tamanho daquelas crianças e adolescentes juntos, que

estavam na primeira série, naquele mesmo espaço para se alfabetizarem, geravam conflitos entre eles próprios e assim os adolescentes não se adaptando a escola e não tolerando algumas brincadeiras, simplesmente deixavam de frequentá-la.

Os professores não eram de demonstrar interesse pela realidade do aluno. Não havia uma relação pais, professor e escola. A escola era tida como passa tempo, sem importância para vida das crianças, segundo seus pais.

Muitas vezes os pais afirmavam “estudar para quê? Estudo não enche barriga” afirmação fruto da ignorância de muitos, pois se não tiveram a oportunidade de estudar, conseqüentemente, não sabiam da sua importância. Por isso proibiam a ida dos filhos à escola, e os educavam no cabo da enxada, negando completamente a importância da educação, reproduzindo, assim, suas vidas, proibindo seus filhos de estudarem.

O trabalho na roça por muito tempo foi prioridade em detrimento da escolarização. Daí a desigualdade de oportunidades entre os camponeses que tiveram a escolarização no tempo normal e dos que não tiveram a mesma oportunidade de estudar, como no caso da minha família: os mais velhos não tiveram o acesso que os mais novos tiveram. Isso porque a consciência ia se ampliando e as condições de trabalho eram sobrecarregadas para os mais velhos.

Estes problemas, não são mais tão presentes na realidade das escolas do campo. Hoje, já existe o acesso à creche para aquelas crianças de três (3) anos frequentarem. Atualmente, com as diretrizes da educação infantil, a realidade é outra. Isso é muito importante: garantir o direito a educação desde mais tenra idade, pois assegura e garante o desenvolvimento integral das crianças, especialmente a educação infantil que contribui significativamente para o desenvolvimento das crianças no/do campo. Aquelas que não tiveram acesso a esta fase de aprendizado, tem uma vida adulta com lacunas jamais preenchidas.

Ultimamente, parece que os pais estão mais conscientes da necessidade e importância do estudo para seus filhos. Como já se ouve dos pais ou responsáveis no campo que não estudaram, dizerem para seus filhos: “estude para ser gente! Estude para não ser como eu! Estude para não passar a vida na roça!”. Estes imperativos são hoje comuns nas falas dos pais para seus filhos. A

fim de que seus filhos escolarizados possam ter outras oportunidades sociais, econômicas e políticas. Isso porque, diante dos avanços que houve nas comunidades rurais, em especial melhores condições de vida, as pessoas estão mais informadas e assim, já reconhecem o quanto que a educação é importante para vida de todos.

Também nos últimos treze (13) anos, o governo vigente tem dado um apoio substancial aos povos do campo, e tem uma política pública que tem viabilizado a permanência das crianças nas escolas do campo que é o Programa da Bolsa Família. A realidade das crianças das escolas do campo é muito diferente das crianças da minha infância que iam à escola. Roupas, sapatos, mochilas e lanches (industrializados) fazem parte do horizonte de sentido das crianças de hoje. Coisas que antigamente as crianças não tinham acesso, a não serem as roupas feitas do mesmo jeito pela mãe, para todos seus filhos, diferenciando apenas o tamanho, a chinela branca, a sacola de plástico quando tinham para proteger o caderno e os livros didáticos da chuva. O lanche eram as frutas do campo, como manga, caju, goiaba, jatobá, acerola, jaca, frutas de época. Quando não tinha, se esperava pela merenda e quando esta também não tinha simplesmente à manhã ou à tarde as crianças passavam sem comer nada, situação também que colaborava para a dificuldade de aprendizagem, isto há uns 20 anos. Embora a falta da merenda ainda aconteça, mas com menor frequência.

Os movimentos sociais vêm conseguindo mudanças significativas para os povos do campo, com metodologias próprias de participação da comunidade camponesa. Por meio de reuniões nas casas inicialmente, destas reuniões acabaram fundando suas entidades sociais, como sindicatos, associações, cooperativas, federações, confederações e outras. A participação social dar-se pela comunicação, diálogo entre os atores sociais, pelo protagonismo e alteridade de todos, unidos por uma só causa, e a luta é coletiva, os interesses também. As metodologias próprias para o processo de ensino aprendizagem davam-se pelas metodologias da educação popular.

Com a participação durante dois anos na Associação dos Pequenos Produtores do Sítio Luz, pude vivenciar muitos momentos de aprendizagem coletiva. Ao participar de congressos da juventude rural, escola de formação básica, seminários e outros eventos como palestras, mesa redonda, oficinas de

mamulengo, fantoche, escrita de cartas para o governo, e, muitas outras metodologias advindas dos eventos desenvolvidos pelas entidades sociais que eu participava por meio do Sindicato Rural de Canhotinho, fui vivenciando estas dinâmicas e místicas de envolvimento e reconstrução dos saberes, da cultura, da identidade, do pertencimento ao território, cujas me conferiram a autonomia, a construção do saber, a desenvoltura, o desenvolvimento integral, em fim com a pedagogia assumida pelo movimento dos encontros que fui, foi me tornando capaz para chegar até aqui. Desse modo, uma prática essencialmente popular, informal de aprendizagem das emoções, percepções e dos sentidos, dão sentido ao processo de desenvolvimento e de aprendizagens cognitiva e formal.

A prática da organização social assumida pelos movimentos sociais pode ser advinda da educação popular. A qual é defendida por Freire (1987) em seus ciclos de cultura. Portanto, é por reconhecer que a educação do campo fruto da mobilização social dos movimentos é que se entende a educação do campo, a educação formal como sendo permeada pela educação popular, as quais podem ser viabilizadas por práticas pedagógicas que corroboram para o protagonismo social dos atores sociais, a partir das estratégias didáticas assumidas para tratar de conteúdos específicos, como uso da ludicidade, da criatividade e da reflexão crítica.

Daí, o fortalecimento da educação do campo a partir da prática que se vivencia nos movimentos sociais em prol desta educação, isto é, as mobilizações e organizações sociais por uma educação de qualidade se dá por meio de características lúdicas, onde perpassa a autonomia e o protagonismo dos sujeitos envolvidos por reconhecerem a especificidade e peculiaridade do campo.

A importância da educação popular, no sentido de contribuir com o fazer pedagógico na construção do pertencimento cultural e identitário dos sujeitos que estão inseridos no campo, é bastante pertinente a, fim de se auto reconhecerem como sujeitos do lugar/territorial, como sujeitos de direito.

Os movimentos sociais tiveram e tem relevante contribuição para o fortalecimento das lutas em prol da efetivação da educação do campo, enquanto práticas significativas de representação dos interesses deste coletivo, como seus projetos de sociedade, necessidades, direitos, os quais reivindicaram por políticas

públicas de educação do campo de qualidade, educação escolar, estritamente formal e controlada, pelo município e/ou pelo estado.

Através do Movimento Sem Terra (MST) e em sua luta pelo direito a terra e os demais direitos fundamentais, contestava-se ainda, o respeito às demandas pelas especificidades e diversidades do contexto sociohistórico e político do campo, que estão arraigados no seio da sociedade, impulsionando a viabilização da educação popular, enquanto prática emancipatória e transformadora da sociedade vigente.

Sabendo, portanto da importância da educação do campo, se tem como objetivo desta pesquisa:

- Analisar as características da prática pedagógica dos educadores das escolas situadas no campo, frente ao ideário da educação do campo e da educação popular.

Para que se possa atingir este objetivo de análise da prática pedagógica que se processa nas escolas supracitadas, pretende-se ainda:

- Estudar conceitual e operacionalmente educação do campo com aproximações da educação popular, indicando eventuais especificidades e convergências entre elas;
- Observar como que se processa a prática pedagógica nas escolas de rede municipal frente ao ideário da educação do campo, destacando suas características presentes de fato como acontecem no contexto empírico.
- Analisar as principais práticas pedagógicas voltadas para o protagonismo social dos sujeitos a partir da educação do campo.

Objetivos que nortearam a trilha metodológica desta pesquisa de cunho qualitativo. Parte-se também de algumas hipóteses para sistematização desta pesquisa, pois hipótese é importante na medida em que a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de conduzi-la com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome (QUIVY & COMPENHOUDT, 2005, p.60).

E, sendo assim, a hipótese que permeia a sistematização desta pesquisa é que:

1. As características da prática pedagógica dos educadores das escolas João Vitalino, Maria Augusta e Laurindo Vieira do município de Canhotinho-PE ainda estão na perspectiva do ensino tradicional, consideravelmente distante da prática pedagógica da educação do campo, com aproximações com a prática da educação popular.

Esta hipótese foi o norte da pesquisa, afim de que ao final pudessem ser verificada a sua conformação, conforme as práticas pedagógicas dos educadores do campo, que foram sistematizadas por meio da observação e da aplicação da entrevista aos professores e as professoras das respectivas escolas João Vitalino, Maria Augusta e Laurindo Vieira, todas as escolas multisseriadas.

A realidade que subsidia esta pesquisa é constituída por escolas multisseriadas localizadas na comunidade rural do município de Canhotinho-PE. A característica de salas multisseriadas é que em uma sala de aula encontram-se ao mesmo tempo crianças e adolescentes de idades diferentes e consequentemente níveis de aprendizagem também diferentes. Vale salientar que tem educadores com até sete turmas em sua sala de aula. Assim, torna-se importante analisar que tipo de prática pedagógica está sendo desenvolvida nestas escolas situadas no campo. Então, é interessante identificar se a educação do campo está acontecendo nos espaços das escolas situadas no campo, como é o contexto de desenvolvimento desta pesquisa?

Para tal, metodologicamente aplica-se a esta pesquisa a metodologia de cunho qualitativo apontado por Quivy e Campenhoudt (2005, p. 16), autores que dialogam na perspectiva da retroalimentação dos procedimentos metodológicos, tais como “a pergunta, a exploração, a problemática, a construção do modelo de análise, a observação, a análise da informação e as conclusões.” Etapas que subsidiam o desenvolvimento desta dissertação.

Sabendo que a educação do campo possui uma metodologia própria, ou seja, uma prática pedagógica direcionada para seus processos educativos do campo, pelo menos no viés teórico como, apresentarei nos capítulos, que se seguem, os quais delineiam as especificidades abordada a luz de alguns autores

colaboradores das ideias que suscitam a necessidade de compreender melhor acerca da educação do campo e da sua prática pedagógica objeto de estudo da presente sistematização qualitativa.

No primeiro capítulo faço menção à educação do campo, enquanto modalidade de ensino regular, ou seja, de natureza escolar presente em todas as escolas das comunidades rurais, apontando suas especificidades e peculiaridades, tais como, a legislação, a identidade do educador do campo, os processos educativos, como também o paradigma dominante das turmas multisseriadas. Nesta perspectiva pretendo sinalizar as epistemologias filosóficas, ideológicas e sociológicas inerentes ao contexto do campo, que tende avançar em alguns aspectos sociais, culturais e até mesmo econômicos, mas parece retroceder historicamente ao se fazer jus ao paradigma dominante, o qual se apresenta como o maior desafio dos educadores, para que estes desenvolvam seus processos educativos que corroborem para aprendizagem significativa.

A essência do segundo capítulo aborda a natureza epistemológica das semelhanças e as diferenças possíveis que pode haver na modalidade de ensino da educação do campo e nos processos educativos extraescolares que há na educação popular, apresentando assim a interconexão que parece haver em ambas. Destarte objetiva-se neste momento permear uma reflexão analítica sinalizando as diferenças e semelhanças que pode haver nos conceitos para a educação popular e para a educação do campo; as diferenças e semelhanças da prática pedagógica; dos princípios da educação do campo e da educação popular, a fim da sistematização da intersecção que parece haver entre a educação do campo e educação popular, desenvolvida ao longo do processo de emancipação e transformação social dos sujeitos de direito. .

O que se evidencia no terceiro capítulo, denominado de trilha metodológica, a qual foi sistematizada a partir da pergunta, da revisão de literatura, da observação, e da análise das informações corroborou para organizar epistemologicamente a visão geral acerca dos problemas didáticos-pedagógicos que contribuem para o paradigma dominante que ainda tende sido bastante forte no contexto das escolas do campo. Para tal, se considera o cenário da pesquisa e seu contexto e análise das fontes discursivas.

No quarto capítulo – complementando a análise – pretende-se evidenciar as lacunas ou demandas existentes no lócus da pesquisa. As quais deverão ser consideradas para que seja sinalizada outra perspectiva pedagógica no interior das salas de aula, bem como haja ainda a preocupação em formação continuada para os educadores do campo que ressignifique suas especificidades e peculiaridades inerentes aos povos do campo e que a organização do trabalho pedagógico deve verter para os povos do campo, desenvolvendo sua emancipação, transformação e protagonismo.

No início de cada capítulo, como epígrafes, têm-se versos no estilo de cordel. Todos eles são de minha autoria, pois a educação é cultura popular.

Espera-se, pois, com esta pesquisa apresentar a importância de reconhecer os processos educativos permeados pela educação do campo com aproximação com educação popular, que devem estar presentes espera-se nas práticas pedagógicas dos educadores das escolas do campo tanto formal quanto informalmente. Dessa forma é importante que outros estudos possam ser desenvolvidos em prol da importância das aproximações que a educação do campo tem com a educação popular para que estas sejam praticadas em seus contextos sociais.

O objetivo desta pesquisa não é fazer um apurado historiográfico da educação popular e da educação do campo, mas situar ambas na mesma finalidade, apresentando a promoção do protagonismo, da transformação e da emancipação social que ambas permeiam em seus contextos sociais, bem como da subjetividade dos sujeitos da classe trabalhadora. Nem tão pouco mencionar todas as suas definições, pois estas são compreendidas como uma prática transdisciplinar e que perpassa por todas as explicações, conceituações e definições, embora, didaticamente diferentes.

I – A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES

A educação do campo // Espere que vou contar // É a modalidade de ensino //
Que trata de educar // O povo do campo cidadão // Pertencente ao seu lugar.

Este capítulo trata das especificidades da educação do campo, a qual é fruto das lutas dos movimentos sociais, como o Movimento Sem-Terra, o Movimento dos Camponeses e o Movimento por uma educação do campo de qualidade. Sabe-se, portanto que este processo é histórico e militante – lutas sociais - a favor de uma educação, que de fato seja voltada para os sujeitos de direito, pois por muito tempo a educação para a comunidade rural de fato foi rural na perspectiva de atraso e segregação dos direitos dos camponeses.

Atualmente, o contexto que se pretende não é mais aquela educação rural, tratada pela elite que violava e negligenciava os direitos dos camponeses, e sim o contexto de luta e militância que, em parceria com a academia vem ressignificando seus direitos fundamentais, como o da educação para todos.

Nesta lógica, é pertinente compreender o que Pinheiro (2015, p. 04) chama atenção ao que concerne a:

[...] educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...].

A precariedade é evidente em alguns contextos rurais, pois o campo ainda é tido como lugar de atraso, em especial pelos administradores públicos. Quase sempre eles consideram que a educação a ser ofertada aos povos do campo deve ser aquela que também é da cidade. Deste modo, acaba sendo transportada para o campo um modelo de educação que não valoriza os saberes dos povos do campo, as necessidades de aprendizagens que são específicas da natureza do campo, sendo esta urbanizada, em prol de um currículo único. Isso, pode se dá pelo fato de que o olhar voltado ao campo é a sua descaracterização, tendo em vista que acaba por inviabilizar o desenvolvimento do território local, pois a educação como é trabalhada pedagogicamente, não valoriza saberes concernentes à assistência técnica, escoamento da produção, formas de cultivar,

atendimento a saúde e outros saberes necessários aos povos do campo. Outros fatores que descaracterizam a educação do campo é a postura pedagógica dos educadores, quando estes estão lá por marcação política e, também educadores não qualificados, ou seja, sem formação inicial à docência, estes fatores comprometem significativamente o desenvolvimento dos sujeitos que estão inseridos neste contexto. Então o que falta são políticas públicas voltadas para os sujeitos de direito que lhe assegurem e garanta a qualidade de vida e soberania alimentar a partir de uma educação do campo que de fato seja do campo.

Daí a importância da intervenção dos movimentos sociais em se contrapor a política hegemônica de exclusão social de o sujeito ser do campo. Nesta lógica, perversa de exclusão social, os movimentos sociais ganham força e militam a favor da educação, parece haver uma grande contradição: por mais que o campo se modernize, não se consegue alterar significativamente a realidade da educação do campo. Veja, por exemplo, o paradigma da multisseriação, ainda presente fortemente como desafio e dificuldade para os educadores que lá atuam.

Então, em prol do desenvolvimento de uma educação do campo e de qualidade de fato se faça presente é importante que o vem acontecendo entre os cientistas sociais e os movimentos sociais. Luta-se para que a cultura e a identidade dos povos do campo sejam levadas em consideração pelas práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos educativos das escolas do campo, pois:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p. 16).

Estas indagações que Arroyo faz parece não fazer parte do contexto da realidade de muitas escolas no campo, quando estas são organizadas com o currículo urbanocêntrico, organizado pela coordenadoria da secretaria de educação do município e que caberá ao educador apenas transmitir o que consta no fluxo, na proposta pedagógica e no modelo de currículo assumido por quem

não convive e apenas tem uma ideia subjetiva do que seja o campo. Como Comilo (2008, p. 21) observa:

[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...].

Inverter esta lógica perversa de educação que se processa nas escolas no campo é uma luta dos movimentos sociais vigentes que emergem no contexto político reivindicando a educação de qualidade, processos educativos que considere o contexto do campo, a identidade, a cultura, a memória, ou seja, o ser do campo em sua diversidade e seus diferentes saberes que lhes conferem uma identidade própria, uma cultura e um jeito peculiar de ser sujeito de direito.

Este maior objetivo dos movimentos sociais e acadêmicos: a intensão de mudar as práticas ruralistas de educação que se processam nos contextos das escolas no campo. O que se presencia em muitas instâncias educativas é uma educação meramente reprodutora dos conteúdos curriculares que são reproduzidos negam ainda mais a identidade, a cultura, a memória, as especificidades e peculiaridades de ser do campo.

A legislação que emerge a favor da educação do campo tem sido o norte para que o paradigma da educação do campo se efetive nas escolas no campo, pois é importante compreender que nem sempre as escolas que estão situadas no campo desenvolvem práticas pedagógicas que ressignifiquem a identidade e a cultura de ser do campo.

As mudanças significativas que vem ocorrendo no terreiro da educação do campo têm sido expressas em documentos normativos que orientam aos sujeitos de direito, os seus direitos a uma educação de qualidade. Deste modo, a educação como vem sendo desenvolvida em alguns contextos rurais parece não fazer jus aos regulamentos normativos de sua legislação. Ou mais precisamente, os próprios sujeitos de direito desconhecem que existe uma legislação a favor das especificidades da educação para o campo, aquela que tem sua identidade própria e pedagogicamente deve ser ministrada conforme sua natureza específica, partindo do local para o global e de modo que corrobore para

processos educativos que ressignifiquem as identidades dos sujeitos do campo, o modo de vida, os costumes, as festas populares e eventos da própria comunidade. Diante de tais especificidades, se faz pertinente adentrar ao universo legal acerca da natureza da educação do campo, desde a LDB 9394/96 ao Plano Nacional da Educação 2014. Onde decretos, resoluções e diretrizes norteiam as peculiaridades do campo da educação do campo.

Neste interesse adentra-se a legislação a favor da educação do campo que permeia as especificidades e peculiaridades do contexto cultural e identitário do campo e de como deveria ser desenvolvida as práticas pedagógicas em todas as escolas que se encontram no campo.

1.1 A legislação da educação do campo

A política pública por uma educação do campo de qualidade é uma luta dos movimentos sociais que, por muito tempo, vem reinventando a concepção da educação do campo. Desde LDB 9394/96, seu artigo 28º, trata especificamente da educação para a população rural. A concepção de educação rural na perspectiva rural tem um ranço de atraso, educação compensatória, deficitária. Mas, diante de sua legalização, fica evidente sua importância, tendo em vista que estando na legislação, a educação é importante, e por ser importante, como é considerado, um direito de todos, obviamente todos devem ter acesso a esta educação, especialmente a educação do campo. Assim está declarado no artigo 28º que:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É importante destacar a questão dos 'sistemas de ensino promovem adaptações à adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região' essas adaptações devem considerar a diversidade da comunidade escolar, bem como conhecer as reais necessidades de aprendizagens daqueles que estão longe dos centros urbanos.

Caracterizam como elementos norteadores dessas adaptações os conteúdos curriculares. Ou seja, os conteúdos sistematizados para serem ensinados nas comunidades rurais devem considerar os saberes dos sujeitos, metodologias que viabilizem a aprendizagem de forma a ampliar seus horizontes de sentido. A organização escolar deve considerar o modo de vida da comunidade rural, tendo em vista que trabalham na agricultura e, por suas especificidades deve ser considerado.

Entretanto, o que se encontra nas escolas do campo é um sistema funcionando tal como funciona nas cidades, ou seja, as especificidades das comunidades rurais são negligenciadas na maioria das vezes.

A educação do campo atualmente tem se apresentado como garantia do direito do sujeito à educação. Esta garantia está bastante evidente no marco legislativo a favor da educação. Mais recentemente, enquanto legislação têm as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e o decreto 7357/2010. Este último documento normativo apresenta os princípios da educação do campo. Faz-se necessário conhecer tais princípios, pois eles deveriam nortear toda a prática dos educadores que exercem sua docência nas escolas situadas no campo. Sendo assim:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do

campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Compreender a complexidade que está presente nestes princípios a favor da educação do campo é de fundamental importância, pois assim, a visão equivocada que muitos têm acerca da educação acaba sendo mudada, quando percebem que há um movimento que busca pela sua efetivação a favor dos povos do campo, pois não é qualquer educação, de qualquer jeito e para qualquer sujeito. Perceber a conexão que há no ato de ofertar a educação para as comunidades rurais é praticar o exercício de integração educacional, social, cultural, ambiental, cotidiano, identitário e todas as dimensões que envolvem os sujeitos do campo, bem como a formação que é necessária para os povos do campo acerca de seu contexto social.

Neste sentido, parece que em alguns contextos sequer conhecem a legislação a favor da educação do campo, pois o que é considerado nos espaços da educação do campo é a apenas a transferência dos conteúdos. Conhecer a legislação é um movimento ético e ao mesmo tempo político, pois é por meio desta legislação consolidada pelas lutas dos movimentos sociais que o campo é visibilizado em suas especificidades e potencialidades.

Vários foram os caminhos percorridos para que a legislação fosse assim promulgada. Para além da promulgação da lei a favor da educação se faz necessário assumir uma postura pertinente com a sua efetivação, é preciso fazer escolhas nestes diferentes caminhos. Dessa forma, Garcia (1994, p.62) corrobora no entendimento de que:

Não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e desconhecidos. Contudo, é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nessa construção, nos encontraremos com outros construtores - já que são múltiplos os projetos e os investimentos pessoais - que nos poderão ajudar e nós a eles.

Isso exigirá criatividade de todos nós. O plural nem sempre é fácil de ser vivido [...].

É nesta concepção de pluralidade e de caminhos diversos que a legislação do campo vai se constituindo, especialmente manifestando os direitos dos sujeitos, isto é, uma legislação criada pelos sujeitos que a constroem mediante suas necessidades. O Decreto 7352/2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, aborda dessa forma em seu:

Art. 6º: Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Ou seja, o material didático deve fazer jus às especificidades dos povos do campo, seu modo de ser e viver, sua relação intrínseca com a terra. Para além do material didático específico ao contexto do campo, se faz necessário o pertencimento identitário do educador do campo, em lidar pedagogicamente com a ampliação de sentido tendo como base o material didático que retrata a diversidade do campo.

Entretanto, se sabe que alguns educadores ignoram o material didático específico para o campo, por tratar somente do campo, como parece ser o caso de educadores das escolas que constitui o campo desta pesquisa. Os quais tinham em suas mãos o livro didático Girassol, mas que o ignoravam, alegando que “não gosto desse livro. Não trabalho com ele, pois ele só trás coisas do campo e não representa a necessidade dos alunos”. Com o depoimento desta natureza, a formação do educador do campo parece está fragilizada e sendo assim, evidentemente em sua prática pedagógica não contextualiza os saberes dos alunos, acabam fazendo o que Freire (1987) denominava de educação bancária. A favor da não prática deste modelo de educação bancária é preciso exercitar a busca constante em prol do saber, pois é como Freire (1987), assim alerta como, professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Neste sentido, a legislação

deve corroborar para a superação da ignorância dos educadores que se encontram nos espaços das escolas do campo, numa perspectiva de ampliação das metodologias para serem trabalhadas no campo de forma holística para além do livro didático, principalmente quando este é descontextualizado da realidade dos educandos, pois o livro Girassol sendo específicas para o campo, as imagens não representam a realidade do campo do qual estão inseridos.

Assim, parece evidente que não basta os movimentos sociais lutarem por uma educação do campo, se esta não acontece conforme a sua legislação, pois os educadores do campo, sequer conhecem as diretrizes da educação básica do campo.

A formação continuada que acontece nas escolas do campo, ao menos a que eu tive contato, ficou declarado pelos professores que a formação não é específica para realidade do campo. Ao contrário, acontece unicamente, tanto para os professores do campo quanto para os professores da cidade. Entretanto, segundo seu regimento normativo a formação do educador do campo deveria assim ser conforme em seu:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002).

Então se compreende que o campo é vasto em possibilidades de formação, desde formação dos educandos a formação do educador em todos os níveis de ensino especificamente no/do campo. Pois educandos e professores precisam se formar dentro dos princípios da educação do campo. Entender a modalidade da educação do campo é muito mais do que simplesmente habitar este campo e sobreviver nele, especialmente quando se trata da educação do campo, a qual se faz necessário conhecer como se dá a identidade desta educação do campo. Neste sentido, a legislação deixa claro ao afirmar em seu artigo 2º:

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, 2010).

É a contextualização que deve se fazer presente na prática do educador do campo para que este faça jus aos saberes dos estudantes, a memória coletiva, ao modo próprio deles viverem e se desenvolverem. Bem como, os educadores deveriam se embasar na concepção dos movimentos sociais para que a realidade identitária do campo de fato fosse respeitada. Pois a formação do educador para a identidade da escola do campo deve estar conectada com o contexto dos sujeitos do campo, o qual emerge na perspectiva das possibilidades de desenvolvimento da sua diversidade, combatendo, portanto o estigma do atraso, do caipira, do matuto, da exclusão e discriminação. Estigmas que ainda se perduram para os sujeitos oriundos do campo, por aqueles que são da cidade e até mesmo os professores que são da cidade e que estão a desenvolver sua prática em sala de aula. Daí a importância de uma formação docente que não negligencie as características do campo. Ou seja, seu contexto social, cultural e seus saberes. Tal como consta na estratégia do Plano Nacional da Educação (PNE) em sua meta:

15.5. Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombola e para a educação especial (BRASIL, 2014).

É contundente compreender que a educação do campo merece atenção em seu desenvolvimento enquanto fomento da identidade docente em sua formação, pois é abordada em todo o marco legal a favor da educação como todo. O plano nacional da educação aprovado em 2014 (2014-2024) trás em sua meta:

1.10. Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às

especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL, 2014).

Portanto, é neste interesse que ainda emerge a necessidade de fomentação da educação do campo para corroborar com a formação cidadã dos sujeitos, a qualificação do trabalho em prol do respeito às diversidades, não promovendo a nucleação e o deslocamento das crianças a partir do redimensionamento da distribuição territorial.

Diante desta meta, se tem a estratégia que pode viabilizar a fomentação da educação do campo fazendo jus às especificidades do campo por meio do ato da matrícula. Conforme o Plano Nacional da Educação (PNE) aborda acerca das especificidades e peculiaridades do campo, em sua estratégia apresenta a preocupação em:

3.7. Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

A educação do campo vem sendo ressaltada no PNE com destaque em suas metas e estratégias em suas especificidades e peculiaridades inerentes ao contexto do campo. Quanto, no que concerne a educação profissional nas escolas do campo, esta é uma realidade bastante diferenciada, pois sequer é presente em muitos contextos rurais, inclusive para que os povos do campo concluam a educação básica, todos devem se deslocar à cidade impreterivelmente. Isso, parece evidente pela prática pedagógica dos educadores que não atuam contextualizando os saberes dos povos do campo, não tratando dos saberes da terra que os educandos possuem, assim sendo, a formação profissional fica vulnerável de seu desenvolvimento. Pois a educação que acontece nas escolas do campo não é considerada, bem como o modo de trabalho dos povos do campo ficam alheios a sua realidade.

A educação do campo em sua contemporaneidade necessita assumir uma postura inovadora para se fazer jus as estratégias e metas que trás o plano nacional de educação para a modalidade da educação do campo. Pois, o que se apresenta como estratégia para a educação do campo é considerado subjetivamente uma utopia, mas é esta utopia que alimenta o sonho dos sujeitos

dos movimentos sociais, dos professores militantes e dos alunos que idealizam perspectivas de vida melhor.

Retomam-se as estratégias do PNE acerca da educação do campo, finalidade aqui não é esgotar todas as metas e estratégias, mas destacar aquelas que parecem atender melhor a diversidade, assim:

6.7. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (BRASIL, 2014).

A educação integral é uma política pública que perpassa por suas dificuldades de efetivação nos contextos das escolas. Em se tratando da educação do campo, esta por sua natureza desde primórdios ainda não se efetiva conforme se encontra na legislação da educação do campo. Sendo assim, estas estratégias que estão no PNE suscitam bastante empenho da gestão escolar para que de fato se efetive as estratégias concernentes para a educação do campo.

Diante das inúmeras estratégias voltadas para a educação do campo, como parte de conclusão daquelas estratégias que suscitam empenho da gestão escolar para ser efetivada, vale a pena dar ênfase ao contrário, mais uma estratégia que dificilmente pode ser presenciada nos espaços da modalidade da educação do campo, tal como se encontra em:

7.27. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência (BRASIL, 2014).

Vale ressaltar que dos educadores que estão no campo uma boa maioria sequer possui graduação. Daí desenvolver currículos e propostas pedagógicas que considerem as especificidades do campo pode ser uma tarefa um tanto quanto difícil. Pois, além da falta de formação inicial e continuada a demanda da organização do trabalho pedagógico, extrapola o nível de competências e habilidades cognitivas que os educadores necessitam para desenvolver tais

demandas, inclusive quando estes não tiveram formação correlata ou de áreas a fins.

Todavia, estas estratégias aqui destacadas do plano nacional da educação, o documento legal aprovado recentemente que trata do ideal para a educação do campo, se faz necessário reconstruir a base da formação dos educadores.

Por conseguinte, tratar da legislação da educação e especialmente a do campo é desvelar a esperança, esta que Freire aponta no sentido de luta em prol do que se caminha para a qualidade da educação do campo. Pois há um contraponto que é preciso se evidenciar, sendo este, a educação voltada para o capitalismo. Parece-me que o plano nacional da educação não será efetivado, se este modelo educativo se perdurar nos espaços rurais.

Daí a necessidade da esperança do verbo esperar, pois somente esta através da luta e militância dos movimentos sociais, pesquisadores, estudiosos e simpatizantes por esta modalidade educacional pode vir a corroborar com a efetivação das estratégias voltadas para a educação do campo. Para Freire (2006) e Fanon (2005) a esperança é oprimida. Isso porque o contexto que se apresenta no campo é o de esquecimento, da exclusão, da discriminação e da negação dos sujeitos deste lugar. Entretanto, a luta dos movimentos sociais é para que o campo e os sujeitos sejam reconhecidos em sua totalidade.

A favor do contrário deste contexto, a educação é a que emerge no campo da esperança. Pois é a que mais se evidencia na fala dos que são sujeitos deste lugar. A educação é como Freire (1987) defende ao dizer que “a educação não muda o mundo. A educação muda às pessoas e as pessoas é que mudam o mundo”. Então é nesta perspectiva que a educação para qualquer classe social é fundamental para seu desenvolvimento. Sendo também a arma mais poderosa para rever a opressão que muitos sofrem especialmente os povos do campo que vivem sob o julgo da negação e, que há muito custo este contexto vem mudando com as mobilizações dos movimentos sociais em prol da luta por uma educação do campo pela política pública da educação básica do campo.

Compreende-se, portanto, que a legislação que verte a favor da educação é uma conquista dos movimentos sociais que delegam o marco legal necessário para dar conta da especificidade, da diversidade, da pluralidade e, sobretudo da efetivação dos direitos, em especial o direito a educação. A educação do campo

que se pretende ao se fazer jus a pluralidade existencial, neste campo de possibilidades visa à superação da desigualdade social e a consolidação do projeto de sociedade justo para toda a sociedade, sem distinção de qualquer natureza. Diante disso, Valdério, Borges e Silva (2015, p. 6) corroboram com seu entendimento de que:

É a partir desta realidade que se justifica o Projeto Nacional de Educação no/do Campo, visando ajudar neste processo de elaboração, participativa, construtiva e propositiva, ou seja, no processo de construção de um novo modelo de escola do campo, uma escola como instrumento de cidadania a serviço de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável do campo.

Em sendo assim, o projeto de desenvolvimento sustentável do campo deve ser assemelhado a uma semente lançada ao chão, não importa a fertilidade do solo, o qual foi lançado, mas sim a determinação dos seus idealizadores, de seus sonhadores, e de seus esperançosos por uma sociedade justa, livre, transformada e emancipada socialmente, ou seja, um digno e justo viver.

Perceber a educação do campo como uma educação no processo contra hegemônico, do qual sempre prevaleceu à hegemonia é uma luta que custa cara aos movimentos sociais que, conhecendo o terreno, não dão margem para que este seja descaracterizado, como fez parte da lógica perversa da educação capitalista do modelo neoliberal. Momento histórico que tece uma educação para a produção, a economia e o desenvolvimento desordenado do progresso.

Ao contrário da educação do campo, que, na lógica da sustentabilidade, visa um projeto de sociedade justa, onde as desigualdades, as discriminações sociais, a negação dos direitos humanos possam deixar de existir no solo da diversidade social que caracteriza a nação brasileira. Esta é a educação do campo que dialogada destoe às desigualdades que fazem parte do contexto dos sujeitos, sujeitos estes que são sujeitos de direitos (SANTOS, 2013).

A qualidade da educação do campo ao longo dos tempos vem se caracterizando e ganhando terreno fértil, para assim ser desenvolvida. Muitos são os estudos que despertam a consciência dos sujeitos que visam uma vida digna e de qualidade no campo. Neste sentido, Pereira (2006, p. 95) relata que para a população do campo, a educação tem a função de ajudar a despertar em cada

pessoa a consciência de sua própria dignidade e de sua capacidade de exercer a cidadania.

O que significa que tanto professores quanto educandos e a comunidade escolar inseridos neste contexto crê na educação como viabilizadora da dignidade existencial, congratulando com a finalidade da educação para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e o seu pleno desenvolvimento humano (LDB 9394/96). A finalidade maior da educação não é apenas desenvolver as competências e habilidades dos seres humanos em se desenvolverem, é também permeiar a transcendência de seu estado existencial. A educação é uma atividade complexa e exige dos seus fazedores a possibilidade de não só mudar de estado, mas como de mentalidade, e mais especificamente mudar todas as dimensões que permeiam os seres humanos, possibilitando sempre o “ser mais e melhor” como Freire (1987) assim denominou.

Acreditar nesta educação é conseqüentemente assumir uma postura ética condizente com a crença que alimenta a essência dessa educação. Resignificar o universo dos sujeitos do campo, situando-os no estado de vir a ser permeia a mudança que paulatinamente vai sendo desenvolvida, emancipando, transformando e corroborando para ir além.

Para tanto, se faz necessário conhecer toda a legislação que está traçada a favor desta modalidade de ensino, partindo da Constituição Federal de 1988, da mais recente LDB 9394/96, dos pareceres, resoluções, decretos e diretrizes, e bem como do plano nacional de educação, marco legislativo que aborda a educação deixando bem pontual de como deveria ser a educação para o contexto das comunidades rurais.

A legislação a favor da educação é de sobremaneira importante para ressignificar à educação a favor das pessoas sujeitas deste lugar. Neste sentido, é importante que haja o conhecimento específico a partir da gestão pedagógica da escola para que os educadores conhecendo a legislação possam atuar concernente com a necessidade da educação do campo, pois os promotores da educação do campo devem ter seu trabalho pedagógico contextualizado e de fato se haja a prática pedagógica concernente com a educação proposta no marco legal da legislação vigente em prol desta modalidade educativa.

É provável que se a legislação fosse efetivada nos contextos do campo, tais como se processa legalmente, o reconhecimento identitário e cultural dos sujeitos do campo e seus processos educativos seriam mais planejados e correlacionados com as necessidades de aprendizagens dos sujeitos do campo, reconhecendo a potencialidade econômica, cultural e territorial que muitas vezes fica oculto pela transposição didática conteudista transferida de cima para baixo, ou seja, organizada pela secretaria de educação, cabendo apenas aos professores transmitirem o que já está previamente articulado, mesmo sem ser contextualizado.

Perceber o tratamento da educação do campo no marco legal e não aproximá-lo da prática pedagógica é corroborar com a violação desta educação diferenciada, que deve assim permear os saberes dos povos do campo. Neste interesse social, os movimentos sociais permanecem em luta, em marcha e em busca a favor do respeito à diversidade, da pluralidade cultural, das diversas manifestações de saberes e das especificidades e peculiaridades natas dos povos do campo e a favor destes povos.

1.2 Peculiaridades da educação do campo

A educação do campo é uma categoria que se destaca em sua particularidade justamente por possuir um projeto contra hegemônico e popular, sustentado pelos sujeitos sociais que a constitui. Sendo assim, uma prática social que se realiza pelos sujeitos em movimento, organizados, mobilizados e conscientes de que antes de tudo a educação é um direito.

O processo formativo que se dá no campo é direcionado as especificidades inerentes aos povos do campo¹. A educação como direito é legalmente

¹ Entende-se por povos do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, conforme o Decreto do PRONERA nº7352/2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em 30 out de 2014.

constituída desde 1988, mas de lá para cá, muitas legislações se voltaram para reforçar a necessidade desta modalidade educacional nos seus respectivos contextos sociais. Desse modo se compreende nas diretrizes voltadas para educação do campo que:

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002).

Há uma diversidade social que deve ser considerada quando se retrata educação do campo, pois está voltada aos povos do campo, que são múltiplos, diversos e complexos. Não se deve ofertar qualquer processo educativo para os povos do campo, se antes não incorporar a diversidade multicultural existente aos sujeitos de direitos, bem como é evidente que há uma necessidade peculiar da educação do campo para os sujeitos, pois eles vivem uma relação íntima com a natureza. É desta relação que produzem a sua sobrevivência. Somente por isso é preciso ser incorporados e ao mesmo tempo trabalhados processos formativos que qualifiquem a vida dos sujeitos do campo, com seu modo de viver no campo, respeitando assim relação homem-natureza que se estabelece cotidianamente.

Para que assim, não seja necessário perguntar “estudar para quê?” Pergunta que até hoje se faz muito no campo, e como consequência se tem mais crianças e jovens fora da escola. Devido a falta de sentido que se estabelece entre o que se ensina/aprende com o que se vive e se faz com a terra. É como se houvesse dois universos, a educação por obrigação e o trabalho por necessidade. Assim educação e trabalho não são tidos como elementos preponderantes e na primeira oportunidade que os jovens têm vão embora para as grandes cidades. Nesse sentido, Martins (2008, p. 34) menciona que:

A realidade camponesa do Brasil, campesina, rural, agrícola, é abordada de uma forma multifacetada e de diferentes concepções de mundo. Tradicionalmente, a relação entre educação e campo é tomada, ao menos nos textos legais, como educação rural e entende a realidade campesina a partir da oposição entre urbano

e rural. Nessa oposição, esse último é uma instância inferior da vida social, tida como atrasada, rudimentar. A relação educativa segue essa lógica, a escola rural, além de ser um apêndice da escola urbana, é uma versão simplificada dessa. A grande mensagem subliminar ou, às vezes, explícita, é que a educação deve levar os jovens que desejam prosperar para a cidade. Por isso, pensar o campo a partir da categoria *educação do campo* requer o entendimento deste enquanto lugar de vida, diferente da concepção implícita na educação rural.

Trabalhar teoricamente na perspectiva da formação humana é desmistificar a supervalorização que se dá à cidade, são premissas da educação do campo. As mudanças sociais, econômicas e políticas são perceptíveis nas áreas não urbanas, enquanto que as áreas urbanas apresentam muito mais desigualdades do que a do campo, a realidade é que a educação no campo não está voltada para o campo.

Pois os movimentos sociais estão de tal modo, organizados, que reivindicam os direitos como a educação ao Estado, o qual tem o dever de promover educação pública e de qualidade. A educação do campo vem sendo pensada, trabalhada e articulada pelos próprios sujeitos que a fazem conforme suas especificidades, peculiaridades e particularidades. Tendo em vista que a concepção de Educação do Campo propõe e defende uma escola no e do campo feita e vivenciada por sujeitos que nela vivem e trabalham; compreende o trabalho como produção da vida e não como ocupação ou emprego (CALDART, 2002). É uma relação muito mais significativa do processo de convivência dos sujeitos com o contexto do qual estão inseridos.

A concepção de educação do campo é ressignificada após um longo processo de luta, onde se deixa para trás a perspectiva da educação rural, por ter o caráter de lugar de atraso e educação como prestação de favor, o assistencialismo. Sendo assim, situa uma luta eminentemente política por meio dos movimentos sociais a favor do direito constitucional. Em razão disto:

A educação do campo é uma proposta que vem sendo materializada através da luta coletiva e o fazer educativo dos povos do campo na perspectiva da garantia de seus direitos, que tem relação direta com a concepção de Educação Popular forjada no processo de organização da classe subalterna. Tendo por fundamento a vivência coletiva no contexto da luta de classes e seu caráter formativo (VALDERIO, BORGES E SILVA, 2015, p. 2).

A educação do campo, de natureza escolar tende a viabilizar os processos de alteridades perante as desigualdades sociais, contestando a subalternidade, a subserviência e a inferioridade, estando em rede, em movimento e mobilização sempre no coletivo, a favor da fomentação do intelectual orgânico (ARROYO, 2005). É importante evidenciar que a história do Brasil é marcada por uma perversidade cruel, a qual trás consigo a negação do outro, com contribuição de caráter eurocêntrico, etnocêntrico e urbanocêntrico, perspectiva que permeou a diversidade no Brasil de tal forma que quem o habitava não era considerado gente. Para combater esta perversidade que em seu bojo ainda se tem resquícios de violação, segregação e desrespeito aos processos educativos necessários aos sujeitos do campo.

Desse modo, se faz pertinente nesta contemporaneidade reinventar as práticas pedagógicas para que dê conta das necessidades cognitivas dos povos do campo, pois se compreende e ao mesmo tempo se defende que o princípio da sustentabilidade, da qualificação profissional e da dignidade de vida, juntamente com a soberania alimentar é bem possível para os povos do campo, quando a educação que lhes é ofertada tenha um currículo bem definido com estas intencionalidades, até quando nada emergir de quebra de paradigma para o ensino do campo, valerá o que Arroyo (2002) aponta como escolinha das primeiras letras. Em sendo assim, acrescento também das últimas letras, pois muitos dos povos do campo não saíram para dar continuidade aos estudos no distrito da cidade ou até mesmo à cidade. Entretanto, é preciso consciência política dos educadores para que permeie a formação da educação básica ressignificando o contexto das aprendizagens inerentes aos saberes dos povos do campo, os quais possuem saberes significativos ao modelo de sociedade que se deseja e que evidentemente se busca ao menos isto é a luta incessante dos sujeitos dos movimentos sociais.

Os sujeitos dos movimentos sociais intervêm na legislação da educação do campo, a fim de ressignificar os processos educativos que devem ser perpassados pela prática pedagógica dos educadores que estão desempenhando sua função social nas escolas do campo. Os sujeitos do campo carecem de uma educação que valorize seu modo de vida, as estações do ano, para que a relação que é estabelecida entre os povos do campo e a terra seja respeitada e,

sobretudo vivida, com a produção da agricultura familiar, com a produção de animais de pequeno porte para o sustento da família. Os alimentos que estão e vão à mesa de toda a população parte desta relação dos povos do campo com a mãe natureza: a terra.

1.3 Processos educativos da educação do campo

A educação voltada para o campo é questão de tomada de decisão política global, tendo em vista que a educação não foi planejada para os camponeses, mas que diante das mudanças sociais e tecnológicas, a educação vai tomando proporção ao longo de seu processo histórico. Daí que, para falar em educação do campo, não é somente pensar a questão teórica, contextualizada, mas, sobretudo assumir uma postura política. Desse modo, Caldart (2009, p. 36) alerta para o sentido de que a educação do campo em:

Sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que 'muitos não queiram', esta realidade exige posição (teórica sim, mas, sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo.

Assim, as dimensões que se envolvem no seio desse movimento camponês em estado de luta, que tende a se portar contra o sistema capitalista, não somente se prende a este fator social, mas, a complexidade que o próprio movimento requer, mediante a tríade da teoria, prática e política. Contudo, é preciso consciência política, sobretudo acerca da importância do movimento camponês em luta ao reivindicar uma educação do campo.

É, portanto, necessário que de fato se efetive a consciência política ao se dialogar sobre a educação do campo. Tendo em vista que esta arena é permeada por tensão desde primórdios históricos e, embora, se haja muita teoria em volta, a prática ainda é iminente e a política é restrita. Nesse sentido, Caldart (2009, p. 38) corrobora com o entendimento de que a educação do campo acontece mediante

as contradições e tensões existentes em seu processo de vir a ser. Assim, se concebe que ao se abordar sobre a educação do campo:

É a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no 'estado da coisa', afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz.

Nesta situação conflituosa, se faz jus às contradições e tensões em que a educação do campo vem se fazendo à medida que, se acentua a necessidade desta modalidade educacional para os povos do campo. Pois, sabe-se que os povos do campo, conhecidos como sujeitos diversos, possuem especificidades diferenciadas e que merecem igual atenção. Desta forma, sob a ótica de Caldart, várias questões devem ser levadas em consideração. Pois:

[...] no terreno das tensões e contradições e não das antinomias, estas últimas muito mais próprias ao mundo das ideias do que ao plano da realidade concreta, das lutas pela vida real em uma sociedade como a nossa: sim! A Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da 'experiência de classe' de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim!

A autora ainda acrescenta:

A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim!

Também é validado pela autora a necessidade de que:

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de

conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (2009, p. 39).

O posicionamento político, ideológico, epistemológico e filosófico de Caldart (2009), nos remete a constituição da educação do campo, como uma filosofia antagônica aquela que foi posta pelos senhores feudais desde primórdios. Desse modo, é uma luta mesmo de fazer valer o papel social do intelectual orgânico que está presente no campo da disputa pelo poder, ou seja, pelo conhecimento. Esta necessidade de evidenciar as especificidades das lutas dos camponeses por uma educação do campo se compreende que é preciso à legitimação desses sujeitos, de suas identidades e culturas e não somente que impere a lógica do capitalismo que exclui os que não fazem parte da elite intelectual e consequentemente produtora de capital.

Permear um aprofundamento teórico acerca das contradições e tensões que transitam no movimento social camponês por uma educação do campo é corroborar com a efetividade da necessidade das lutas, mobilizações e reivindicações acerca desta educação que seja para os povos do campo e não sobre os povos do campo.

A realidade é que as tensões e contradições são características de violência contra a dignidade humana, o direito a vida que todos têm. Os conflitos sociais não foram poucos e ainda não acabou. Talvez tenham se camuflado. Mas, que estas contradições e tensões ainda existem em seus campos de luta pelo reconhecimento, pelo pertencimento e, sobretudo pelo acesso aos direitos humanos fundamentais dos povos do campo.

Por conseguinte, é importante saber como de fato se conceitua a educação do campo. Então, Caldart, trás em seu bojo, as especificidades concernentes ao campo como pode ser definido o movimento da educação do campo, assim se concebe:

[...] um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produzem concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (2009, p. 40).

É nessas conjecturas de ‘atual estado de coisas’ que se movimenta a educação do campo, com suas tensões e contradições, pois parece que as conquistas sociais somente podem acontecer se houver essas mobilizações sociais, porque os bens socialmente produzidos não estão destinados para todos com igualdade, mas sim, apenas para alguns, estes os que fazem parte da elite da sociedade, enquanto que aqueles apenas podem produzi-lo socialmente, materialmente e simbolicamente.

Contudo, as conquistas acontecem pelo protagonismo dos sujeitos do movimento social camponês em seu estado de luta, que se reconhecendo como sujeito pertencente e de direito a uma educação do campo, em movimento evidentemente luta por este direito. Caldart corrobora para o entendimento de que:

Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST. O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (2009, p.40).

O protagonismo do movimento camponês em estado de luta parte primeiro da indignação, a ordem subversiva, da qual os povos do campo sempre foram submetidos, em sendo assim, os camponeses indignados e sabendo que são sujeitos de direitos e cidadãos do mundo lutam por um projeto de sociedade, combatendo assim a desigualdade social existente de forma antagônica ao modelo neoliberal, que tende a imperar na sociedade da produção do capital.

Dessa forma, entender a essência da educação *do* campo se faz pertinente, tendo em vista que é muito usada à preposição *do/no*. Assim, Caldart, nos explica o sentido epistemológico da educação *do* campo, para ela, significa que:

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido. Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos

pelo quadro em que se insere', a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (2009, p. 41).

Portanto, o conhecimento da educação *do* campo é um processo político de protagonismo social de seus sujeitos construtores de sua transformação social. Sentido este que impulsiona os sujeitos a lutarem, reivindicarem e mobilizarem por uma educação do campo, uma vez que esta não é dada ou adquirida, mas conquistada com o movimento camponês em estado de luta.

O processo educativo da educação do campo, não se basta a si mesmo, pois ele é permeado pelos próprios sujeitos que estão inseridos em seus contextos sociohistórico. No que concerne a pedagogia da educação do campo, Caldart (2009, p. 42) expressa o sentido epistêmico desta pedagogia, assim:

Considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma.

Nessa perspectiva a educação do campo parte do anseio dos sujeitos de direitos, pois a prática social é coletiva em prol da práxis educativa. Contudo, ainda é ressaltado por Caldart que “É preciso pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado as práticas sociais emancipatórias mais radicais” (2009, p. 43). A educação, portanto, deve estar vinculada a práticas sociais emancipatórias que corroborem com o desenvolvimento integral dos sujeitos sociais. Entretanto, a educação que deve ser permeada no campo, não é somente a questão de escolas do campo, mas sim uma formação que viabiliza o desenvolvimento social, cultural e identitário do ser do campo.

O acesso ao conhecimento sempre foi restrito e hierarquizado. Assim, os povos do campo ficavam/ficam alheios ao acúmulo deste capital intelectual. Motivo pelo qual, muitos dos que vivem no campo não dominam as letras, ou seja, não sabem nem ler, nem escrever. Assim, Caldart salienta que:

Na reafirmação da importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento

‘historicamente acumulado’, ou produzido na luta de classes, a Educação do campo traz junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata; como exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo (2009, p.45).

Nesse contexto, a educação do campo reivindica também pela produção de conhecimento, ou seja, que os sujeitos do campo com seus saberes e suas sistematizações produzam seus conhecimentos, e que sejam reconhecidos e validados, a partir da construção do seu próprio material pedagógico.

Os saberes dos povos do campo, não pareciam ter valor para os cientistas, para academia. Atualmente, é que este cenário vem mudando. Os sujeitos dos movimentos sociais camponês devem “estudar para poder compreender melhor a complexidade do momento atual da luta de classes” (Caldart, 2009, p. 48). É justamente pela apropriação do conhecimento que os atores sociais podem reivindicar seu direito a educação, não como uma forma de assistência, mas sim, como um direito que deve ser universal, inalienável e indivisível para os povos do campo. Por conseguinte, compreende-se que a educação é uma bandeira de luta do movimento social camponês em estado de luta, pois somente assim é que a realidade do campo de fato muda, pois nem sempre a educação que é ofertada na escola do campo é realmente voltada para o interesse e necessidade dos sujeitos do campo.

Principalmente quando o sujeito educador/a não simpatiza com o contexto do campo, o que acontece muito, uma vez que nem sempre a educação do campo é viabilizada por pessoas formadas nas perspectivas da educação do campo. Por isso, outra bandeira de luta do movimento social camponês em estado de luta se levanta, a fim de que o ensino oferecido na educação do campo seja por educadores realmente formados para tal e, não alguém que esteja sendo punido, quase sempre em casos da rede pública, na cidade, seja transferido para o contexto social e cultural do campo para “ensinar”. Situação que somente tende a descaracterizar a educação do campo e que muito acontece historicamente nos contextos das escolas no campo, por perseguição política.

Nessa perspectiva, ainda muito precisa ser feito para ressignificar os processos educativos para a educação do campo, pois somente com uma

formação pedagógica específica para o contexto do campo é que a prática pedagógica pode ser outra, se a educação do campo não for ofertada pelo movimento social camponês, esta será possivelmente fragmentada em sua especificidade. Daí é importante, que as práticas pedagógicas possam ser viabilizadas de forma a promover a emancipação e a transformação social dos camponeses, com uma educação contextualizada e integrada com as especificidades inerentes à realidade dos povos do campo.

Em sendo assim, se entende que os processos culturais e identitários dos sujeitos do campo, devem ser levados em consideração no interior da sala de aula, pois é preciso viabilizar o horizonte de sentido que emerge da necessidade de reconhecimento e pertencimento destes sujeitos pelo seu local de origem. Nesta perspectiva a pedagogia do campo deve ser do campo.

1.4 A identidade do educador do campo em questão

O contexto educacional tende a requerer um posicionamento acerca da identidade do educador e do seu fazer pedagógico, evidentemente no que concerne ao educador das escolas situadas no campo, pois nem sempre os educadores que atuam nas escolas do campo são da comunidade. Parece que há mais tendência de educadores urbanos que são transferidos para as escolas do campo. Por conseguinte, é interessante nesta pesquisa compreender as especificidades da identidade do educador que se encontra no campo atuando e desenvolvendo suas práticas pedagógicas.

A identidade do educador do campo deve ser definida e ao mesmo tempo compreendida, pois a visão de que muitos têm do campo é aquela romântica que parece ser um paraíso ou simplesmente reproduzir o que está no livro didático e mais ainda, de que o campo é lugar de atraso. Entretanto, não é bem assim, pois a realidade do campo possui especificidades inerentes ao seu contexto, e que requer educadores comprometidos com seus processos didáticos. Assim, sendo,

é importante tentar entender a questão da identidade de ser do campo, de trabalhar no campo e de como perceber campo.

Neste sentido, compreender a identidade é um tanto quanto complexo, pois exige uma concepção acerca desta temática. Por isso, que aqui se apresentam alguns apontamentos nesta tentativa direcionada para a identidade do educador do campo. Santos, (2005, p. 135) colabora com a definição de que “as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis, são resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação”, portanto, não existe uma identidade única, cada ser humano, pode ser considerado sujeito com várias identidades, com naturezas diferenciadas, assumidas conforme suscita o momento em movimento.

Não existe uma identidade fixa, mas identidades, pois estas são assumidas mediante as identificações que ocorrem no decorrer da existência humana. Deste modo, as identidades se caracterizam conforme são apropriadas pelos sujeitos, que assumem papéis sociais complexos em muitas instâncias sociais, em espaços e tempos diferenciados, e para o educador do campo não é diferente, especialmente se este está no campo e não é do campo.

As diferenças são nítidas: o educador *do* campo pode ser entendido como aquele que é do campo, nasceu, se criou, estudou e permaneceu para contribuir com o desenvolvimento desse território. Já no que concerne ao educador *no* campo é aquele que ocupa o território por obrigação, como geralmente acontece com os educadores que são da cidade e que são mandados para trabalhar nas escolas do campo. As diferenças destes educadores são observáveis mediante suas práticas pedagógicas em sala de aula, sua postura política-ideológica, e, sobretudo a contextualização. Deste modo, vale salientar que se faz necessária esta tentativa de compreender as identidades dos educadores que estão e são do campo.

Santos (2005, p. 135) compreendem que “identidades são, pois identificações em curso”, ou seja, identidades no plural configuram as identificações que ocorrem no decorrer das atribuições sociais que são assumidas ao longo do ato de existir. Neste sentido, Santos (2005, p. 135) colabora no entendimento de que:

As identificações, além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas, mas, ao fazê-lo coloca-se na posição do outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação.

A questão da identidade tende a favorecer para o entendimento de que são plurais, e que ao evidenciar as identidades dos seres humanos não há como esgotar, pois as características não são mensuráveis, como a subjetividade que permeia o eu do sujeito, sendo este complexo e diverso, em suas múltiplas dimensões. Daí, a importância da compreensão da questão identitária dos educadores do campo, bem como perceber no que concerne à questão da identidade esta é perpassada tanto pela diferença quanto pela hierarquia e, justamente por estas características que se põem em pauta, a questão da identidade, ser ou não ser, eis a questão. Ver o outro que não é, de um jeito diferente e, quem não é, ver quem é de forma também diferente, mas com hierarquia. Ou seja, o aluno ver o professor como sujeito superior e o professor ver o estudante como sujeito que precisa dele para se desenvolver.

A identidade em sua complexidade requer a ancoragem nas ciências sociais, partindo do pressuposto da necessidade de sua compreensão, sendo esta polissêmica. Por conseguinte, os seres humanos podem incorporar as demais identidades que lhes suscitam o momento, como Hall (1990, p.13) assim, orienta:

A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente.

A compreensão, portanto, que deve ser é esta de que não existe um eu apenas, mas sim, os *eus* que atuam conforme a necessidade sugere no momento. O ser humano em sua complexidade, não pode se aceitar apenas como eu sou ou eu não sou, pois ele pode vir a ser ou estar sendo. No processo de vir a ser não existe coerência, linearidade, mas sim, oscilações do que os sujeitos são, podem ser e estão sendo, mediados pelo contexto e pelos seus fazeres sociais (MELO, 2011). Nesta perspectiva, Molina (2004, p. 42) compreende que “educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar

rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores de vida, memória, cultura.” Elementos que subsidiam a vida dos povos do campo.

Neste sentido, existem identidades que devem ser assumidas mesmo que seja um processo de desestruturação e reestruturação em sua aceitação ou vivência deslocada. Em sendo assim, Hall (2001, 13) afirma que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Identificar quais identidades deveria ser assumidas, no contexto que nos cerca é de fundamental importância, para que se cumpra o papel social de cada um na sociedade. Se, os sujeitos possuem identidades possíveis, diversificadas e itinerantes, obviamente os papéis sociais são múltiplos. Os contextos e as interações sociais exigem uma postura dos sujeitos mesmo que estes estejam desconcertados e cambiantes como um educador ser da cidade e passar a trabalhar no campo, passa-se por crise de identidade pessoal, profissional, social e pedagógica (MELO, 2012).

Pois as especificidades de aprendizagem no campo são diferenciadas da cidade, os sujeitos são outros e, conseqüentemente necessitam de outros saberes, o contexto é outro, os níveis de conhecimento dos educandos também se diferenciam, logo os processos educativos carecem ser significativos para os povos do campo. O que pode ser denominado de “jogo da identidade” conforme (HALL, 2001, p 20). Este jogo se dá pelos diversos papéis assumidos enquanto formação da identidade a se constituir. Nesta perspectiva, entende-se segundo Hall que “as identidades são contraditórias, se cruzam ou se deslocam mutuamente”, tal situação confere os processos educativos, sociais e políticos, dos quais muitos educadores passam em seu estado permanente de vir a ser.

Os processos educativos requerem dos educadores a necessidade do sentimento de pertença e cumprimento de seu papel social, bem como da identidade reconhecida para que assim o ensino-aprendizagem possa acontecer de forma substancial. Neste sentido, Pimenta e Lima (2011, p. 62) chamam atenção para o fato de que “a construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional [...]”. Ou seja, considerando que não

se tem uma única identidade, em se tratando da identidade do educador, este assume várias posturas. Sendo, portanto, que a “identidade profissional docente tem um caráter interdisciplinar e complexo, podendo receber significados diferentes no campo das áreas sociais” (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 62). Significa, portanto que a educação corrobora para a formação identitária dos sujeitos, especialmente as dos educadores do campo, quando em processo de formação, são despertados para as especificidades e peculiaridades do campo, tanto de educadores como dos educandos do campo. Nesta concepção, colabora Ciampa, (1998, p. 127 *apud* PIMENTA E LIMA, 2011, p. 63) ao conceber que:

[...] cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida no emaranhado das relações sociais [...]. No seu conjunto as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma, por ela.

Os sujeitos de direito, são, portanto constituídos por um conjunto de identidades que conforme o contexto, os sujeitos nunca fazem jus apenas a uma identidade, mas sempre as identidades que são assumidas conforme as especificidades necessárias da função social a ser cumprida em determinado instante, construída coletivamente na e para a sociedade. Neste ponto de vista, colabora Dubar (1997, p. 13 *apud* PIMENTA E LIMA, 2011, p. 63) ao mencionar que:

A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sua identidade sozinho: depende tanto do julgamento dos outros, como das suas próprias orientações e auto definições. Assim a identidade é produto de sucessivas socializações.

As relações interpessoais são de fundamental importância para que a formação da identidade seja construída da melhor forma possível, pois se faz jus ao profissionalismo que se aprimora a cada experiência vivenciada, partilhada nas trocas de saberes e conhecimentos entre os sujeitos que se socializam mutuamente, principalmente quando se trata dos educadores do campo e educandos. O que Dubar (1997, p.77 *apud* PIMENTA E LIMA, 2011, p. 63) considera que é “o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados”. É que se dá a identidade profissional dos sujeitos. São

as experiências, socializações e encontros que dão sentido e significados à identidade profissional, territorial, cultural, econômica e política.

Entretanto, é importante ressaltar que este processo não acontece linearmente, a construção da identidade se dá pelos saberes que são experiências vivenciadas ao longo do se tornar profissional. Neste sentido, a identidade em formação, segundo a concepção de Dubar (1997, p. 125 *apud* PIMENTA E LIMA, 2011, p. 64) pode ser assim considerada “o processo identitário auto alimenta-se da vontade de nunca ser aquele que todos julgam que é, que encontra no ato da formação sua última confirmação. A pergunta, mas afinal quem é você o indivíduo só pode responder eu estou em formação”. É interessante esta compreensão, pois a complexidade da formação da identidade do educador do campo em especial e dos demais atores sociais tanto é subjetiva quanto objetiva e, assim, permeia uma prática consciente dos processos educativos necessários à formação dos educandos e educadores.

Fischmann (1994, p. 62, *apud* PIMENTA E LIMA, 2011, p. 65) acredita que:

A nossa identidade se constrói a partir da intersecção das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos. O corpo docente ganhará sua identidade, marca peculiar, no exercício competente do seu ofício, com espírito alerta da crítica para a construção conjunta da sociedade de/para todos.

Por conseguinte, a prática pedagógica colabora com as especificidades do ser educador, a qual precisa que a identidade do educador esteja sólida em prol do saber e fazer pedagógico, para que o ensino-aprendizagem seja fator preponderante em seu exercício. Assim Pimenta e Lima (2011, p. 66) afirmam que:

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicção em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. [...] os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente.

Esta questão identitária do profissional da educação em especial dos que atuam no campo devem e podem ser trabalhadas na perspectiva de promover os saberes, as trocas de conhecimento e, sobretudo desenvolver o sentimento de

pertença e identitário pelo contexto em que os sujeitos estão inseridos social, político, econômico e culturalmente.

Neste sentido, as identidades resultam do encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados (DUBAR, 1997, p. 77 *apud* PIMENTA E LIMA, 2011, p. 69). Dessa forma, acontece nos campos onde se fazem os processos educativos, sendo, portanto “lócus de produção da informação e reconhecimento de identidades, de práticas culturais, de caráter presencial ou virtual, onde diversas linguagens são trabalhadas e a pluralidade de sujeitos interage” (CANDAUI, 2002, p. 156 *apud* PIMENTA E LIMA, 2011, p. 71). As culturas, as identidades, as práticas pedagógicas devem favorecer uma identidade profissional capaz de ressignificar os processos sociais, educativos, culturais e econômicos que norteiam a vida dos demais seres humanos.

Nesta perspectiva o educador do campo deve assim ter uma identidade consolidada mediante o contexto social do qual está inserido. Sendo assim:

A identidade do professor é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA , 1999, p. 19).

Nesta lógica, compreende-se a especificidade da significação social de ser docente, o que vem nos contextos escolares sendo postos em questionamento devido às vezes a falta de respeito que se tem para com o educador tanto por pais quanto pelos próprios alunos que desafiam a autoridade do professor.

A complexidade da formação do educador é de sobremaneira essencial para que diante das especificidades sociais, culturais e políticas possam ir sendo construída ao longo da formação inicial e continuada. Nesta perspectiva é importante compreender que a fomentação da identidade docente se dá no campo macrossociológico que especifica a metamorfose da formação. Neste contexto de multidimensionalidade de personalidades profissionais, Ciampa (2007, p. 158) chama atenção para:

São múltiplas as personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alteram. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam os modos de

produção da identidade. Certamente são maneiras possíveis de uma identidade se estruturar [...].

Estas personalidades se fomentam na perspectiva da estruturação da identidade, tendo em vista que esta não é inexorável, e sim múltipla em suas maneiras de serem sistematizadas ou acomodadas no interior do ser docente. Evidentemente a formação identitária do ser docente se dá de forma contínua e processual de forma a colaborar com práticas pedagógicas mais significativas para o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos de direito. Neste sentido, o educador deve se auto permitir essa fomentação identitária por meio de formação continuada e conseqüentemente o exercício cotidiano do seu fazer pedagógico, bem como se auto reconhece enquanto educador.

Nesta perspectiva identitária é ressignificada por Freire (1996, p. 67) ao mencionar que “quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Situação esta que é bastante pertinente e somente quem está exercendo a docência independentemente do nível de ensino pode fazer jus a tríade - forma, se forma, e reforma – ou seja, a partir da formação o educador está qualificado a formar e ao formar também se forma e neste processo cíclico sua identidade docente vai sendo fomentada.

Vale salientar que a identidade docente se fomenta não somente estudando ou simplesmente ensinando, mas sim ressignificando todas suas experiências existenciais, pois o educador é diverso em sua singularidade. Neste sentido. Teixeira (2008, p. 01) chama atenção para a necessidade de que a “competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado.” Esta relação teoria/prática corrobora para a identificação do estou professor ou sou professor.

A verdade é que a identidade profissional é gradativa, a qual não se sistematiza apenas com a transmissão dos saberes. Sendo assim, é importante ressaltar que não basta somente o educador deter os saberes inerentes a sua prática, é preciso que vá muito mais além diante da complexidade e necessidade de saberes. Assim, Tardif (2007, p.41) corrobora para o entendimento de que:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente

mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Diante da complexidade dos saberes, os educadores assumem também a identidade de determinado saber, o qual permeia sua prática pedagógica. Mas é importante destacar que, quanto mais o educador tem sua identidade docente fomentada pela formação continuada, mais sua identidade docente se ressignifica na perspectiva do educador com saberes múltiplos. Também pelo princípio da sustentabilidade, o educador do campo necessita dessa identidade construída ou em construção para permear a construção dos saberes dos educandos numa perspectiva holística de formação humana e cidadã.

É importante ressaltar que a identidade do educador do campo se fomenta com as vivências necessárias da formação continuada, pois se a inicial não sinalizou para a atuação do educador nesta modalidade de ensino, evidentemente se faz necessário promover uma formação, onde a legislação seja o mapa de orientação pedagógica para uma atuação efetiva e que da mesma forma como a identidade profissional do educador do campo se firma, a do educando também, pois os sujeitos do lugar passarão a enxergar o seu contexto, observando a multiplicidade de bens sociais, culturais, econômicos e políticos em seu contexto, os quais apenas precisam de uma política pública que de fato permeie uma formação significativa para que os educadores do campo entendam e pratiquem uma educação de qualidade e, sobretudo, contextualizada.

II - A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO POPULAR: HÁ DIFERENÇAS? E QUE RELAÇÕES?

A educação do campo // E a educação popular // Visam a formação // Do sujeito do lugar // promovendo a emancipação // Para a vida melhorar.
A autora.

Mas, onde há relação entre educação do campo e educação popular? A resposta parece ser óbvia no processo de luta de ambas, pois estas estão em movimentos sociais organizados. A educação do campo visa uma prática educativa que se propõe ser diferenciada. Ou seja, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas (PALUDO, 2001). Tal finalidade corresponde também à educação popular que luta na perspectiva de emancipar e transformar a realidade dos sujeitos, dando-lhes consciência crítica, autônoma, liberdade, dialogicidade, alteridade e, sobretudo, empoderamento para os sujeitos envolvidos. Mas, não é somente isso. Tem mais aproximações e discorre-se mais sobre. Compreende-se, portanto que:

Os princípios da Educação Popular como determinantes da luta e constituição da Educação do Campo, pois ao assumirem tal demanda, os povos do campo, através dos Movimentos Sociais Populares do Campo, firmam-se em suas diversas experiências formativas no sentido de se contraporem à Educação Rural (VALDERIO, BORGES E SILVA, 2015, p. 2).

Desta forma, os princípios da educação popular², permeiam os processos educativos que se configuram nos contextos sociais por meio dos movimentos sociais populares do campo e de outros movimentos sociais, pois como já fora supracitado, a educação que se realiza nestes espaços tem dimensões eminentemente transdisciplinar.

Mas, a realidade é que, a educação do campo e a educação popular parecem que estão intimamente conectadas por meio das metodologias educativas e finalidades em promoverem a emancipação e a transformação social dos sujeitos de direito. Neste ponto de vista, se faz jus ao que Santos (2013, p. 43) apresenta como pensamento abissal, onde se faz necessário uma “concepção

² Ver detalhadamente em BRASIL. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Brasília. 2014.

contra hegemônica dos direitos”. Ou seja, é preciso que a classe trabalhadora conteste a expropriação e a expatriação dos direitos sociais, civis, econômicos políticos, bem como do usufruto dos bens materiais socialmente produzidos, os quais acabam sendo privilégios da elite, ou da classe capitalista. Desse modo, perceber a relação entre educação do campo e educação popular, é acreditar no que Saviani (2008) considera ser uma educação do povo, pelo povo e para o povo.

Portanto, volta-se o olhar ao pensamento de Santos (2006) quando afirma que estas educações permeiam a finalidade de alteridade, a autonomia, a soberania, a qualidade, a transformação e emancipação social na perspectiva de sujeitos de direitos e não sujeitos de favores, os quais sabedores destes direitos lutam por sua efetivação.

Organicamente, parece que se mantém esta relação intrínseca entre essas duas modalidades educacionais. No entanto, uma tenciona a outra, haja vista que a educação do campo que se desenvolve na prática tradicional de ensino, com o professor como o centro e dominador do saber, simplesmente nega a existência dos sujeitos com seus diversos saberes. Este tipo de educação não serve por estar caracterizada de educação rural.

A educação do campo vem sendo discutida seriamente como política pública. Diante desta natureza é importante pensar: Qual o projeto educativo que se deseja para os sujeitos do campo? Será que um currículo disciplinar daria conta das especificidades dos sujeitos do campo? Vale mencionar que, a educação do campo necessariamente não é somente a escola situada no espaço geográfico da zona rural, mas também, uma prática pedagógica participativa direcionada pelos próprios sujeitos do campo, isso porque a localização da escola não é a questão central, mas sim os conteúdos da identidade e da cultura dos camponeses e dos trabalhadores rurais (SOUZA, 2006, p. 24). Neste sentido, é importante pensar no que afirma Caldart (2004 p.157), quando afirma que:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo [...]; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo, prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos

seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade.

Pensar numa escola do campo com um projeto educativo dos sujeitos do campo se reconhece que seja construído politicamente pelos povos do campo, pois todos possuem seus saberes e que estes devem ser valorizados no interior da escola para que justamente os povos do campo tenham no interior da escola a diversidade de seus saberes para que estes possam passar de geração a geração. Tendo em vista, que os educadores superespecializados podem estar cegos em seus afazeres pedagógicos, como afirma Demo ao mencionar que “o enfoque da prática, devidamente teorizada, possibilita a descoberta de desacertos arraigados encobertos pela rotina” (DEMO 2000, p.134). O que significa, que nem sempre os produtores de currículo e proposta pedagógica estejam absolutamente corretos, tendo em vista quando não são os sujeitos do campo que pensam a educação desejada.

Nesta linha de pensamento, concorda-se com Souza (2006, p. 11) quando diz que “a escola, seus currículos e didáticas desconectados das tensões sociais perdem força educativa.” Contudo, se faz necessário repensar urgentemente uma articulação nos currículos, conhecimentos, valores, culturas, identidades com a preservação de modos de produção históricos como a agricultura familiar (SOUZA, 2006, p. 12). Razão pela qual acontece segundo Boff (2001, p.37), “não é seguro que nós modernos, com nossa inteligência instrumental, com toda nossa tradição de pesquisa empírica, de crítica e de acumulação de saberes sobre praticamente tudo, conheçamos mais o ser humano que os antigos de mitos”. Em sendo assim, são muitos os saberes mitológicos que permeiam a consciência dos sujeitos do campo.

Neste sentido, somente assim, é que pode se pensar em um currículo que seja o avesso do que sempre se teve no âmbito educacional. Em contrapartida, o currículo intertranscultural (PADILHA, 2004) se apresenta como a melhor proposta curricular para o contexto da educação do campo, especialmente na perspectiva da educação popular, que esta pode assim ser compreendida como uma prática transdisciplinar, pois para além da equipe pedagógica com seus saberes superespecializados, juntamente com os saberes dos sujeitos mais experientes do campo têm muito a contribuir com uma prática pedagógica integral

que desenvolve uma formação humana de forma substancial. Nesta perspectiva, Souza (2006, p. 24) acredita que:

A educação do campo é um espaço propício para reflexões sobre interdisciplinaridade, uma vez que o próprio campo caracteriza-se por uma diversidade cultural, social e econômica. Dar continuidade a educação do campo requer a análise das especificidades de cada lugar. O campo é o lugar da pequena produção, do sem-terra, do posseiro, do indígena, do quilombola, dos atingidos por barragens, dos arrendatários, meeiros, porcenteiros, bóias-fria. Cada uma das atividades gera experiência e prática social diversificada, cuja identidade pode ser construída, no espaço comunicativo do movimento social e na gestão coletiva da vida na escola.

A intertransdisciplinaridade engloba processos educativos diferenciados no contexto escolar, pois vai para o além de ensinar as primeiras letras e a aquisição aditiva. Entender esta necessidade requer que se leve em consideração as matrizes pedagógicas do campo. Especificidades, que estão arraigadas nas relações sociais da comunidade, na gestão coletiva e nos interesses formativos que estão intimamente ligados nos princípios pedagógicos da educação do campo. Ainda, Souza (2006, p.34) afirma que:

Os princípios pedagógicos são compostos por: relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação, a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo entre educação e cultura; auto-organização d@s estudantes (sic); criação de coletivos pedagógicos e formação permanente d@s educador@s (sic); atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Seguindo esta lógica, compreende-se o quanto que a educação do campo, especialmente mediada pela educação popular é complexa e envolve seus vários níveis de especificidades que devem ser consideradas. Neste sentido, Morin, (2000, p.32) contribui na perspectiva, de que “necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar”. Então, é isto que falta no contexto da educação do campo a civilidade em prol desta, a educação popular trás a humanização que vai para além da civilidade em uma perspectiva

transdisciplinar pedagogicamente falando. Sendo assim, a educação do campo e popular se tornam complexas diante dos contextos sendo de natureza essencialmente transdisciplinar.

Neste sentido, a educação do campo e a educação popular devem estar inseridas no contexto de formação integral com as matrizes culturais como “a relação da criança, do homem, da mulher com a terra; a celebração e transmissão da memória coletiva; o predomínio da oralidade.” (ARROYO, 1999, p. 28). Mas não é bem isso que acontece no interior da sala de aula, pois desde os primórdios que a educação do campo vem sendo trabalhada, apenas na intensão de fazer o sujeito aprender a ler, escrever e contar. Tornando assim um desafio a organização curricular de forma que tais matrizes sejam contempladas. Pois, os sujeitos são múltiplos e diversos em suas dimensões culturais, econômicas e sociais, mas que no modelo tradicional de ensino, acaba não contemplando os saberes diversos dos povos diversos.

Nesta linha de pensamento, é importante compreender que se tem “o currículo intertranscultural como caminho possível para a promoção de uma educação cidadã, que concretize os nossos sonhos e possa estar sempre a serviço da emancipação humana” (PADILHA, 2004, p. 42), princípios da educação do campo na perspectiva popular devem ser permeados para o protagonismo social dos sujeitos de direito. Nesse sentido, o currículo intertranscultural nasce, de um processo cultural e educacional que visa à conectividade humana, ao reconhecimento de relações híbridas da descoberta dos “entre-lugares”, instâncias nas quais fundimos os nossos múltiplos saberes e procuramos superar o monoculturalismo e o “daltonismo cultural” (STOER e CORTESÃO, 1999). Procura-se, assim no ambiente escolar novas cores, novos sabores e novos sentidos para o ato de educar os sujeitos de direitos.

Nesta perspectiva, o currículo em pauta deve considerar todas as dimensões da organização do trabalho educacional, seja ele em qualquer lugar onde a educação acontece de forma intencional. Deve assim, incluir a nossa participação, que prevê aprendizagens quando participamos da elaboração do projeto eco-político pedagógico da escola ou da instituição educativa não forma, na sua gestão democrática e compartilhada, na valorização que deve ser dada ao exercício da cidadania pelas crianças desde a infância e, à decisão sobre as

parcerias comunitárias e sociais que organizam e colaboram com o trabalho educacional, sociocultural e socioambiental que se deseja assim desenvolver. Nesse interesse, Padilha defende que o currículo intertranscultural deve levar em consideração tais dimensões pedagógicas:

- ✓ Partir das relações e da cultura das pessoas.
- ✓ Criar espaços e tempos de encontros na escola, na comunidade, no bairro, no “município que educa”, onde o diálogo entre as pessoas é estimulado.
- ✓ Realizar a “leitura do mundo” do contexto, problematizando a realidade e as relações humanas com outras formas de vida e com outros ecossistemas.
- ✓ Refletir sobre os diferentes significados dos múltiplos sentidos do real.
- ✓ Promover a tentativa de reconhecimento dos símbolos e das representações culturais, materiais e imateriais da realidade que nos cerca.
- ✓ Vivenciar experiências de aproximações e de afastamentos identitários conforme o grau de comunicação que as nossas linguagens nos permitem (PADILHA, 2004, p.15).

Os processos educativos para um currículo intertranscultural são complexos e permeados pelas teorias críticas e pós-críticas, que de qualquer modo se encontram no interior das escolas do campo e em todos os contextos educativos mediados pela educação popular. Segundo Tomaz Tadeu Silva, assim explica estas teorias, na perspectiva de que caracterizam o currículo oculto. Assim:

A ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência, caracterizam as Teorias Críticas de currículo. E, finalmente, as Teorias Pós-Críticas têm enfatizado um currículo que geralmente considera características tais como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 1999, p.17).

A educação do campo e a educação popular devem estar no eixo central da formação humana dos sujeitos cidadãos do mundo. Independente do contexto social, o que se faz necessário uma educação multicultural que englobe todas as especificidades e peculiaridades dos sujeitos cidadãos do mundo, as teorias críticas e pós-críticas que subsidiam a formação integral do ser humano.

Ainda, pensando sobre o currículo, este assume um caráter de processo a partir de diferentes contextos, porque em construção e construído em diversificados espaços-tempos, escolares e não escolares. Isto favorece a não dicotomização entre razão e emoção (PADILHA, 2004, p.8). A educação do campo na prática da educação popular acontece em diferentes contextos e faz uso da emoção em função da razão e vice-versa.

Desta forma, a escola que trabalha na perspectiva da educação popular deve ser local de pluralismo de ideias e centro irradiador da cultura popular. Podemos traduzir tal característica por educação multicultural ou por educação intercultural, se atualizarmos as terminologias (PADILHA 2004, p.43). Significa, portanto, a importância dos saberes populares e os sujeitos devem ser ativos na proposta por uma educação do campo, usando da metodologia alternativa a educação popular reconhecida desde 1960. A qual ressignifica os processos educativos dos povos do campo, e de todos os sujeitos de direitos.

Contudo, ousaram encaixar o conhecimento no todo em partes separadas ao longo da história da educação, com uma visão linear, cartesiana, dogmática, unilateral, na contemporaneidade mediante a complexidade dos fenômenos culturais, identitários, sociais, políticos, econômicos e outros não se está mais primando pela separação, mas sim pela conexão que há na diversidade dos saberes. Mas, ao mesmo tempo, se faz necessário afirmar como se percebe a prática da educação do campo e principalmente da educação popular nos registros de seus idealizadores e defensores.

Sendo assim, se percebe a educação popular com suas polissemias, através dos movimentos sociais, onde estão envolvidos numerosos educadores, movimentos sociais e populares e o próprio Estado. Ela está ligada a todo um movimento, de um lado, pela extensão da educação formal para todos e, de outro, pela formação social, política e profissional, sobretudo de jovens e adultos (GADOTTI, 2000, p. 268). Desta feita, se compreende que a educação na perspectiva da educação do campo e também da educação popular, está voltada para fazer valer o direito universal a educação, cujo se encontra bem definido na legislação vigente da educação, tais como na Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/1996, no PNE 2014/2024 e entre outros decretos, resoluções e pareceres, específicos a esta modalidade de ensino da educação básica.

A educação no Brasil nunca foi prioridade para a classe trabalhadora, e, para que esta sobrevivesse se fez necessário repensar a sua finalidade. A função social da escola que em seu princípio universalístico, não contempla a todos nos diversos contextos sociais, daí a luta dos movimentos sociais por uma educação para todos. Em plena contemporaneidade, ainda existe o analfabetismo no Brasil, situação social que vem sendo combatida, mas que os programas governamentais não dão conta do universalismo que se propõem o discurso governamental para a educação ser um direito de todos, inclusive dos povos do campo.

A favor do combate ao analfabetismo, inclusive dos povos do campo, os sujeitos dos movimentos sociais, especialmente os camponeses e os sem-terra, tem estado à frente do ideário da educação universal. Situação que não vai mudar, enquanto a educação não for prioridade governamental, com políticas públicas bem definidas a favor destes sujeitos. Mas, o sonho é possível, e a realidade tem mudado no cenário brasileiro, mesmo sendo bem aos poucos, por meio dos sujeitos que estão inseridos nos movimentos sociais que se libertam dos processos excludentes socialmente e lutam por igualdade, qualidade e justiça social. Elementos que somente com educação contextualizada é que pode permear a consciência crítica e militância, a auto-organização pela democratização do acesso e permanência a educação para todos os povos do campo em sua multiculturalidade.

É importante compreender que a educação do campo, mesmo na perspectiva da educação popular, somente promoverá uma educação emancipatória e libertadora, quando o seu currículo for construído pelos sujeitos cidadãos do mundo na perspectiva intertranscultural (PADILHA, 2004). Ou seja, os protagonistas sociais que estão inseridos em seus contextos diversificados para além da formação multicultural dos educandos e também dos educadores que lá se encontram devem ser protagonistas das mudanças que tanto desejam em seu contexto.

Percebe-se que é uma causa única, onde todos devem mobilizar-se pelo mesmo ideário, um currículo que comtemple as especificidades dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Neste sentido, o currículo deveria ser “de forma sistemática, que tornasse a realidade e a cultura do aluno a base a partir da qual

evoluíssem as experiências educativas criadas no contexto da sala de aula (TORRES, 1992, p.114). Mas, na realidade é o que vem acontecendo? Se muitas escolas do campo estão fechadas e fechando, é evidentemente que não. Pois é justamente, por perceber que a realidade da educação do campo está ficando crítica em muitas regiões do Brasil, que se faz necessária repensar a postura que tem sido assumida pelos educadores, pais, líderes e os demais sujeitos que se tornam imprescindíveis na gestão coletiva da educação do campo com a prática da educação popular. Sendo assim, uma prática pedagógica global que considerasse as convivências na diversidade para uma qualidade de integração social para todos os que têm interesse direto na virtude educacional, ou seja, toda a comunidade escolar no interesse de construir uma sociedade menos excludente e sim, solidária, justa e coerente com o projeto de sociedade que se deseja.

É importante salientar que a educação nesta lógica democrática deve ser um ato de participação coletiva constante de todos os sujeitos para eles mesmos. Pois, todos os homens possuem conhecimentos práticos de como agir, como participar de instituições, de grupos, etc. Assim, todos possuem certo senso comum acerca da sociedade – ou seja, uma série de conhecimento adquiridos na prática de como agir em situações coletivas (TOMAZI, 1993, p.15). É com a coletividade que as devidas mudanças estruturais vão se solidificando, que os sujeitos do campo vão se tornando autônomos e, conseqüentemente protagonistas da educação que desejam, uma educação humanizadora, libertadora e emancipatória.

A educação do campo possui uma definição que permeia o reconhecimento da concepção que se tem quando se fala de educação do campo. É de certo, que esta não é a única nem a melhor, mas parte do princípio de que, se tem uma identidade social e coletiva que igualmente colaboram para o desenvolvimento sustentável da sociedade. Assim a:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.37).

Contudo, a complexidade da educação do campo juntamente com a educação popular é necessariamente perpassada por vários níveis de realidade econômica, social, cultural, política, ideológica e outros tipos de realidade, que requer dos seus fazedores, ousadia principalmente no que diz respeito à questão dos saberes dos sujeitos de direitos que reivindicam e lutam por uma educação pública e de qualidade em qualquer contexto e especialmente em se tratando da educação do campo com o legado da educação popular.

2.1 As semelhanças da educação do campo e popular

Sabendo que o campo, cujo subsidia este estudo, não é aquele do atraso, em que se está presente o “jeca-tatu”, mas, sim o campo em que existem sujeitos de direitos, protagonizando a história em seu território, se desenvolve a concepção de educação do campo, enquanto modalidade de ensino da educação básica que permeia a formação de muitos sujeitos em seus contextos rurais. Esta educação é: a possibilidade de desenvolvimento de um processo em que o indivíduo possa construir elementos significativos para a construção de sua cidadania (COSTA, 2012, p. 120).

Deste modo, a construção da cidadania se dá pela prática da educação popular, a qual segundo Rodrigues (2005, *Apud* COSTA, 2012, p. 122), indica a “educação para o povo, carregando a visão de uma educação preparada para atender às carências e necessidades das camadas populares [...]”. Bem como, significa também na visão do mesmo autor de um “conceito indicador de diferentes práticas educativas, que busca o fortalecimento dos movimentos sociais populares”, sendo, portanto, a educação “sociotransformadora” (RODRIGUES, 2005, *Apud* COSTA, 2012, p. 122).

Neste contexto social é pertinente o fortalecimento da luta pela qualidade da educação para que o desenvolvimento social, cultural e econômico sejam

ressignificados a partir da educação do campo e também da educação popular, de tal modo, que:

Pensar uma educação voltada para os interesses das camadas populares é pensar um movimento em prol da chamada educação popular, ou seja, é destacar a dimensão social no processo educacional, construindo-se como fortalecedora de uma luta pela qualidade de vida da pessoa, ou seja, pela possibilidade de conquista real dos direitos que compõem a lei maior que é a Constituição, mas é isto, porém, que na prática não acontece (COSTA, 2012, p.121).

A vida dos povos do campo pode sim melhorar a partir dos saberes articulados em sala de aula, em prol de sua sistematização mais aprimorada, ressignificando os saberes originários destes. A educação deve ser viabilizada para que um novo projeto de sociedade se instale, combatendo a negação, a segregação e a desigualdade social, econômica e cultural, por meio de uma educação que seja para todos, de forma que inclua a todos. Desse modo:

A educação do campo não pode ser entendida como deslocada do conceito de educação popular. Sabemos que esta nasceu fora da escola, mas como concepção de educação ela teve e tem grande influência na educação escolar. A educação popular por meio de um novo projeto de sociedade (COSTA, 2012, 121).

Nesta finalidade não se pode então conceber que a educação do campo seja desvincilhada da educação popular, pois ambas possuem um projeto de sociedade semelhante, e estão articuladas por princípios afins. Neste sentido:

A educação do campo está intimamente ligada aos fundamentos da educação popular, contribuindo no processo de educação das pessoas que vivem e trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeito de direção de seus destinos, sendo participantes ativos, valorizando seu processo histórico (COSTA, 2012, p 126).

A transformação social é iminente das educações em pauta de discussão, para que o sujeito seja protagonista de seu enredo social, reconstruindo conforme suas necessidades sociais, culturais, econômicas e políticas das quais se efetivam o protagonismo social. A perspectiva da inter-relação da educação popular juntamente com a educação do campo se propaga no eixo articulador do protagonismo político dos sujeitos de direito. Uma vez que:

A organização das camadas populares se expressa nas lutas dos movimentos sociais que reivindicam uma cidadania ativa, pois questionam situações da realidade e vão além ao fortalecerem a

articulação da força coletiva em prol da tentativa da conquista não é só educacional, mas também de um processo mais amplo de um país que tenta construir um processo político social que tenha como possibilidade o fortalecimento da democracia e a liberdade de expressão (COSTA, 2012, p. 125).

Conquistas estas, que ocorrem no embate político dos sujeitos dos movimentos sociais com o governo, ressignificando as pautas das políticas públicas necessárias às camadas populares. Consequentemente os processos educativos na lógica da educação popular e da educação do campo requerem metodologias alternativas de ensino, as quais corroborem para o “ajustamento dos homens do campo ao contexto em que estão inseridos, e fortalecer neles a perspectiva de que unidos podem e devem que a democracia até eles, seja por meio dos movimentos sociais, seja por políticas públicas” (COSTA, 2012, p. 132). Nesta perspectiva, compreende-se a essência da educação do campo, na lógica de que:

A educação do campo não pode se distanciar da cultura do homem do campo, deve preservar a sua identidade e os seus valores humanos e sociais. A educação dos trabalhadores do campo deve estar atenta à particularidade dos sujeitos e seu tempo histórico, ajudando-os em um processo de humanização e nas tarefas específicas (COSTA, 2012, p. 133).

Por conseguinte, a educação do campo deve obrigatoriamente partir do campo em que os sujeitos estão inseridos, ressignificando os saberes, os valores, as crenças e as culturas destes, a fim de lhes garantirem o direito à educação, viabilizando o processo de autoestima, autonomia, liberdade, criticidade e engajamento político nas questões sociais de sua comunidade, se portando como líder, ou exercendo o ser intelectual orgânico.

É possível a correlação que há entre a educação popular e a educação do campo em suas características análogas, tais como é apontada por Melo Neto e Scocuglia (*Apud* COSTA 2012, p. 135), afirma que:

A educação popular como um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionadas entre si e ordenadas segundo princípios e experiências que, por sua vez, formam um todo na unidade. Mesmo expressando uma unidade, contudo, é um sistema aberto que relaciona ambiente de aprendizagem e sociedade, a educação e o popular e vice-versa.

Nesta lógica de sistema aberto é que a educação popular dar margem a educação do campo, para que esta de caráter escolar viabilize a aprendizagem nos diversos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos. Então:

A educação do campo passa a ser uma experiência rica da educação popular (por ser) uma proposta pedagógica constituída de um sistema aberto de trabalho educacional detentor de uma filosofia que, por sua vez pressupõe uma teoria do conhecimento, metodologias dessa produção do conhecimento, conteúdos e técnicas da avaliação, sustentada por uma base política (COSTA, 2012, p. 135).

Diante desta complementação epistemológica, filosófica e ideológica das educações em pauta, estão voltadas para o protagonismo social, empoderamento e sujeitos ativos no projeto de sociedade que se deseja. Destaca-se a natureza escolar da educação do campo que se pretende que faça jus a teoria do conhecimento socialmente sistematizado, metodologias, conteúdos e técnicas da avaliação includente, embasada por uma postura política-pedagógica inerente ao ser docente militante.

Compreender ou perceber a relação existente entre a educação popular e a educação do campo, transcende a prática pedagógica, pois ambas corroboram com a transformação social dos sujeitos de direito. Neste sentido, Paludo (2013, p. 136) corrobora com a visão de que:

A educação popular e a educação do campo possuem um mesmo direcionamento: colocar a educação na perspectiva da emancipação humana; por isso mesmo, na relação com a totalidade social o compromisso dessas proposições educativas é com o trabalho e não com o capital.

Deste modo, fica evidente a essência da educação na perspectiva da emancipação social, pois confere ao sujeito ser o protagonista de sua história, usar de sua construção contra hegemônica, a qual se contrapõe ao capitalismo, eurocentrismo e etnocentrismo, modelos que privilegiam uns apenas em detrimento de muitos que vivem a margem do capital, mesmo sendo estes que produzam os bens sociais e materiais, mas não os consomem. Desta feita, é pertinente o que Caldart (2000) aborda ao refletir sobre a finalidade do movimento social por este ser formador, na perspectiva de que:

No bojo da organização, mobilização e luta social na direção dos direitos humanos e da emancipação humana há uma experiência

diferenciada de relações sociais que conflitam, em diferentes níveis de radicalidade, com as relações hegemônicas pelo modo de produção da vida no capitalismo. Nesse processo, há outra práxis humana e, conseqüentemente, criam-se as possibilidades de vivências de outras relações.

Nesta perspectiva, Caldart chama atenção para os diferentes níveis de radicalidade que são necessárias ao enfrentamento da desigualdade social provocada pelo capitalismo. A fomentação do sujeito social viabilizada pelos movimentos sociais visa à alteridade social. Daí que a organização, mobilização e luta social em prol do usufruto dos direitos humanos é de fundamental importância para que o socialismo possa prevalecer sobre o capitalismo, o qual exclui a classe trabalhadora de usufruir de seus direitos sociais, políticos e econômicos, ou seja, os direitos humanos fundamentais (SARMENTO, 2013).

Compreender, o sentido da emancipação social na perspectiva política carece da participação ativa dos sujeitos dos movimentos sociais, pois estes buscam liderar a favor da lógica antagônica da sociedade. Evidencia-se que há necessidade da formação identitária do intelectual orgânico (GRAMSCI, 2001). Significa, portanto que este sujeito é aquele que em movimento organizado se molda por meio da identidade da classe a qual pertence, tornando-se crítico, reflexivo, autônomo e responsável socialmente pelo projeto de sociedade que se deseja constituir.

Nesta perspectiva, a participação dos intelectuais orgânicos se dá pelo empoderamento que no decorrer de sua inserção no movimento social vai adquirindo. Isto na lógica da educação popular assumida nos processos educativos dos movimentos sociais. A intenção dos movimentos sociais é que a educação do campo, de fato promova a vivência da alteridade, do empoderamento e do pertencimento identitário e cultural do sujeito ao seu território.

É conveniente entender por meio da educação do campo e da educação popular a luta contra hegemônica da sociedade, a favor do novo projeto de sociedade. Deste modo, se torna pertinente entender a especificidade da hegemonia. Assim, Paludo (2013, p. 65) explica que:

A hegemonia é compreendida como a direção moral e política de uma classe, quando está no poder, sobre as classes concorrentes

e aliadas. É no contexto das relações de hegemonia que se deve considerar a atuação dos intelectuais; na medida em que ocupam espaços sociais de formulação teórica e de tomadas de decisões práticas, eles fazem o movimento de disputa de hegemonia, no sentido de afirmar o que existe, ou de contra-hegemonia, na perspectiva de construção de uma nova direção intelectual e moral da sociedade.

A luta contra a hegemonia da sociedade em sua diversidade sócio-histórica-cultural e econômica é, de sobremaneira necessária, tendo em vista da pluridiversidade existente no contexto social do campo, sendo que poucos homens e mulheres usufruem dos bens socialmente produzidos. Por isso, fica a margem da sociedade. Daí a finalidade da educação do campo e da popular, ao buscar a fomentação dos sujeitos para que aja a luta política a favor da sociedade em sua dinâmica social, possa também ter seu espaço respeitado e valorizado. Pois a educação popular e do campo é “do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2007, *Apud* PALUDO, 2013, p.66) como já foi salientado. A partir desta finalidade, evidentemente a prática pedagógica também se molda nesta lógica de emancipação social por meio da interação, participação e colaboração, consequentemente transformadora.

Neste sentido, conforme a concepção de Brandão (2002, p.147) a educação popular é assim conceituada, como, sendo:

Aquela que acumula praticamente e teoricamente uma concepção de educação. Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e através dos Movimentos Sociais populares. As expressões ‘povo sujeito de sua história’ (marco ontológico); ‘conscientização, organização, protagonismo popular e transformação (marco político e da finalidade da educação); ‘fazer com’: práxis; prática-teoria-prática; ver-julgar e agir, ação, reflexão e ação (marco epistemológico e pedagógico) expressam a orientação das práticas educativas desde a concepção da educação popular. Estabelece-se, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (FREIRE, 1987), realizando a formação política e a conscientização para a ação e relacionando a formação com os processos de lutas e de organização das classes populares (PALUDO, 2012; 2013, p. 67).

Diante das visões epistemológicas apontadas por confluências entre Brandão, Freire e Paludo acerca da educação popular, leva-nos a compreensão

de que não há uma definição em si mesmo sobre a educação popular, mas sim, reconceituações em prol desta educação a favor da classe trabalhadora emergente. Conforme os processos de mudanças e crises em que a educação popular sofreu no decorrer das décadas (1980 a 1999), a educação do campo ressignifica que os:

Lineamentos que se colocavam na educação popular no período anterior, emerge do campo, dirige-se a um público específico e passa a debater a ideia de que o campo não é lugar de atraso, lá se trabalha e se produz vida e cultura. No campo há sujeitos, que são sujeitos de direitos, assim como todos, inclusive do direito a educação pública em todos os níveis e que não seja reprodução da educação urbana, simplesmente.

Paludo apresenta que o movimento da educação do campo redefine a ideologia da educação popular a favor de seus sujeitos de direitos, os quais são protagonistas da educação que necessitam. Destarte, Paludo (2013, p. 68) sinaliza que:

A educação do campo estabelece relações e vínculos importantes com a educação popular, na medida em que se coloca na perspectiva contra-hegemônica e de resistência, não somente à concepção educativa hegemônica pelo capital, na sociedade de classe, que caminha na direção contrária ao ideário da emancipação humana e à formação humana omnilateral, como também ao projeto do capital, que promove/realiza e se nutre da exploração do trabalho.

Percebe-se que o ideário da educação do campo verte a favor da humanização dos sujeitos de direitos em usufruí-los, os quais estão postos na Constituição Federal de 1988 e nos demais marcos legislativos a favor da educação do campo, mas que na realidade pouco é vivenciado. Contudo, é possível compreender que a essência da educação do campo e da educação popular, em momentos distintos tem como:

Origem e continuam se constituindo na dinâmica da luta de classes na sociedade capitalista, vinculam-se a tradição da luta dos trabalhadores e avançam tendo por base, além da experiência concreta que as lutas de cada tempo histórico exigem, os acúmulos obtidos na formulação das ideias pedagógicas e nas práticas educativas. Ambas são propostas educativas que se articulam com o trabalho e não com o capital e colocam-se na direção da emancipação humana (PALUDO, 2013, p. 74).

No que concernem nesta finalidade que estas educações possuem: a emancipação humana, permeia o empoderamento e o protagonismo dos sujeitos,

os quais passam a ser sujeitos fazedores de suas narrativas históricas, mudando, buscando novas bandeiras de luta, resistindo a descaracterização que acomete o modelo capitalista. Contudo, Paludo (2013, p. 75) atenua que os nexos que há entre a educação do campo e a educação popular, assim se concebem:

- A. Possuem uma mesma materialidade de origem;
- B. São concepções educativas que se colocam na perspectiva contra-hegemônica e de resistência ao modo de produção capitalista;
- C. São forjadas no movimento concreto da luta dos trabalhadores, e seus processos são feitos por eles com eles e para eles;
- D. Em ambas, a intencionalidade e direcionalidade é a emancipação humana e, portanto, a direção da superação da sociedade que se organiza tendo por base a exploração do trabalho.

Portanto, evidenciam-se estes fatores, os quais corroboram para que se efetivem os nexos nestas perspectivas educativas, pois a emancipação humana é o seu mote central, em prol da autonomia, protagonismo e emancipação social, ou melhor, que os sujeitos saiam da condição de objeto e passem a exercer seu protagonismo enquanto sujeitos da história.

2.2 Desenho pedagógico da educação do campo e da educação popular

As semelhanças da educação do campo e da educação popular nos processos de fomentação da identidade do sujeito, enquanto sujeito protagonista, omnilateral, empoderando e emancipado socialmente, permeiam o entendimento do desenho pedagógico de destas educações. Pois, mesmo sabendo que a educação do campo em seu campo de saberes é escolar e a educação do popular se dá pela informalidade dos processos educativos dos sujeitos dos movimentos sociais, por meio do sistema aberto. É possível entender a intersecção que há nestas educações: a emancipação social, a humanização, o empoderamento e o protagonismo dos sujeitos de direitos, todos estes sentidos engrenam os processos educativos dessas educações.

É curiosa epistemologicamente a compreensão o que sugere a educação do campo e a educação popular, pois alguns teóricos

defendem que a educação popular serviu para delinear uma postura educativa diferenciada no contexto do campo, tendo em vista que os povos do campo ficavam a margem da educação como um direito de todos. A desta compreensão, faremos uso da grelha da leitura acerca da prática educativa como se processa em as educações.

Quadro 1 – elementos da prática pedagógica da educação do campo e popular:

	Educação do campo (SOUZA, 2006).	Educação popular (CARRILHO, 2013).
Prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trata-se de uma prática social que visa a formação humana, podendo ocorrer em espaços escolares ou nos espaços de socialização política, onde florescem as experiências e trocas de saberes que ocorrem fora dos espaços e tempos escolares, mas guardam a intencionalidade do desenvolvimento de processos educativos necessários a formação humana. ✓ Parte da prática social, das condições materiais de existência, localizando o ser humano no centro da ação social. ✓ A prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. ✓ Uma prática pedagógica crítica necessita de um profissional que desafia sua própria formação, que exercita a tomada de posicionamentos na escolha e na construção de concepção de educação. Necessita de respeito, ousadia e humildade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prática social e política, a renovação de paradigmas envolve o amplo universo subjetivo; ✓ Práticas e teorias críticas e transformadoras como a filosofia, a teologia, a ética, e a psicologia da libertação, a comunicação popular, o direito alternativo e a pesquisa-ação participativa. ✓ Em toda prática educativa existe um saber implícito, nem sempre tematizado, que faz parte do acervo cultural da sociedade e se refere ao saber educar; na medida em que esse saber se torna objeto de reflexão, há pedagogia. Assim, o saber pedagógico se refere à tematização explícita sobre por que e para que se educa, com quem e como se educa. ✓ Incorporar estratégias e critérios para a formação dos pensamentos e subjetividades críticas e emancipadoras. ✓ Atitude problematizadora frente à realidade e os seus próprios esquemas de interpretação da realidade.

É importante perceber que segundo a visão de Souza e Carrilho a prática pedagógica da educação do campo e da educação popular possuem finalidades afins, cuja natureza é a emancipação humana, o protagonismo. Em sendo assim, a educação do campo e a educação popular tem como fundamento a prática social.

A intenção aqui é demonstrar a simbiose que há na educação do campo e na educação popular na perspectiva da prática pedagógica, a qual é carente de material didático-pedagógico.

É importante também destacar os princípios pedagógicos e filosóficos da educação do campo e ainda da educação popular, pois são muitos os pesquisadores que dialogam sobre a essência da prática pedagógica.

No que concerne aos princípios pedagógicos e filosóficos da educação do campo e da educação popular destacam-se em alguns princípios que foram elencados por alguns teóricos sobre tais especificidades.

Percebe-se que a educação do campo e a educação popular possuem suas especificidades e peculiaridades em seus princípios políticos – pedagógicos, dessa forma é pertinente o entendimento que se deve ter em prol das características inerentes aos povos do campo, sendo de natureza epistemológica dos processos educativos.

Souza (2006, p. 34) retrata os princípios da educação do campo, nesta perspectiva:

Princípios filosóficos: educação para a transformação social, educação para o trabalho e a cooperação, educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, educação com/para valores humanos e socialistas; educação como um processo permanente de formação e transformação humana;

Ainda, aborda a natureza pedagógica:

Princípios pedagógicos: relação entre a teoria e a prática; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, a realidade como base de produção do conhecimento; conteúdos formativos úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente das educadoras/dos educadores; atitude e habilidades de pesquisa; combinação entre os processos pedagógicos coletivos e individuais (SOUZA, 2006, p. 34).

As especificidades dos princípios da educação do campo, respaldados por Souza, são acrescidos pela natureza legislativa da educação do campo por meio das diretrizes curriculares da educação, a qual se salienta em seu:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2012).

Os valores sociais, culturais, identitários, formação de professores, bem como o respeito à diversidade e a sustentabilidade são ressignificados na legislação das diretrizes da educação do campo de 2012. Pois, são necessárias, a fim de que os processos educativos do campo sejam diferenciados, e assim se processem a educação do campo validando a sua essência epistemológica.

Já os princípios da educação popular são bastante holísticos e partem de uma visão mais descentralizadora, pois desde década 50 que a educação popular se manifesta com processos educativos não propriamente dita escolar, mas acabam ressignificando os saberes que são mediados nos mais diversos espaços sociais, bem como também na escola. Nesta perspectiva, compreende-se que:

A educação popular manteve seus pilares fundadores (ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico), porém seu caráter dialético, sua inerente flexibilidade e seu compromisso ético e político não abandonam as atuais demandas da sociedade. Reconhece, certamente, e assume novos desafios e previsões. Aceita a superação de análises esgotadas. Trabalha na construção de componentes paradigmáticos renovados. Sua visão dialética não permite construir o novo menos que seja a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica. (WANDERLEY, 2010, p. 8).

As dimensões da educação popular são permeadas pelos princípios que são norteadores da prática também de caráter pedagógico nos processos de

natureza educativa. Dessa forma, se apresenta um novo paradigma no contexto da formação dos sujeitos enquanto, sujeitos políticos, críticos e autônomos em seu desenvolvimento.

Ainda nesta lógica dos princípios da educação popular, é interessante o que foi apontado no Caderno da educação popular em 2014, o qual retrata holisticamente as raízes epistemológicas da educação popular. Especificando os elementos inerentes aos princípios tais como:

Faz-se necessário explicar brevemente a importância dos princípios que norteiam o fazer pedagógico da educação popular. No que diz respeito ao **cenário**, o qual tem como raiz o sonho e a realidade, de modo conflituoso, pois uma situação é o que se deseja e outra é o que está posto na realidade, para a transformação desta é preciso à esperança, elemento que move a ação. Sendo assim, é estar e colocar-se junto, saber ouvir e calar, fortalecer o sonho com o/a outro/a. Neste sentido, registrar a primeira conversa e contato, sistematizar o que se realiza é primordial na proposta metodológica da educação popular (BRASIL, 2014) caráter dialógico.

É neste processo dialógico que se estabelece a sistematização do que se deseja frente ao **espaço de encontro**, momento em que todos se expõem, cultivam os sonhos e tem a esperança de ver a mudança, numa lógica em que este espaço deve apontar a relação entre governo e sociedade civil, movimentos sociais, grupos organizados, numa correlação contínua e sistemática em torno do que podem construir e gerenciar juntos. Para isso, é importante identificar e mapear as práticas de Educação Popular existentes no governo e nos movimentos sociais. Nos espaços populares e também no processo de escolarização formal (BRASIL, 2014). É imprescindível a relação organizadora e mobilizadora se concretize nos espaços de encontro e ajam esses processos de tensão.

Lugar em que se caracteriza a **problematização** que impulsiona a mobilização e organização, pois é nesta fase que se questionam os problemas e os desafios da realidade tanto a nível local quanto ao nacional, os modelos de Estado, de desenvolvimento, do sistema nacional de educação, a partir dos modelos impostos e do quanto estes podem desencadear num processo que dificulte e impeça a construção de uma sociedade plural, democrática e cidadã.

Pode-se dizer que a leitura da realidade parte da significação que os sujeitos fazem da situação a ser estudada. A pesquisa e a problematização permitem a desconstrução e reconstrução desta significação (BRASIL, 2014). Mediante as questões postas, há o momento da **ação e reflexão** a fim de melhor articular os eixos norteadores da prática da educação popular, a qual acontece por meio do diálogo ampliado com todos os/as sujeitos que produzem saberes e ação política. Exige rigorosidade metódica, ética e coerência com o processo numa perspectiva que todos possam ter voz e vez, construam e reconstruam soluções para suas causas sociais, econômicas, políticas e culturais.

Tudo isso para que, ao se apropriar dos conceitos teóricos e do saber sistematizado, se possa fazer uma leitura a partir do conhecimento micro, ampliando ao macro, relacionando a realidade conjuntural para se levantar as contradições, os impasses e os desafios mais profundos da realidade (BRASIL, 2014). Para que assim, a aprendizagem seja criativa e viabilize a transformação da realidade, reforça também a filiação, a vinculação, o sentimento de pertença, a coesão, o diálogo e o fortalecimento das diversas redes e organizações da sociedade civil, como também o diálogo contínuo e permanente com os governos. Processos essenciais para a formação identitária e o pertencimento cultural, territorial e social dos sujeitos em movimento.

Neste sentido, **aprendizagem criativa** ocorre em espaços como os conselhos, fóruns, comitês devem ser qualificados, potencializados, fortalecidos e legitimados enquanto práticas de Educação Popular na construção de políticas públicas. O espaço de aprendizagem criativa também nos faz repensar a retomada do trabalho de base, essencial para fortalecer a organização social e a luta popular (BRASIL, 2014). Sendo assim, necessário **reinventar** o processo, a luta e as pautas, refletir sobre as etapas vivenciadas e reconhecer em qual delas deveria dar uma atenção especial, pois a reinvenção é o momento de se fazer uma avaliação que busque evidenciar os resultados alcançados e assim, poder retornar ao ciclo supracitado.

Já no “caderno da educação popular e políticas públicas” os princípios estão postos de uma forma mais sistematizada, a fim de contribuir com a efetividade formativa e construtiva das políticas públicas que nascem nas mobilizações sociais, nas pautas de reivindicações ao governo através das lutas

sociais que se dão em marchas, mobilizações, idas às ruas (protestos), ações estas que corroboram com o desenvolvimento social, garantindo-lhes o usufruto dos direitos fundamentais que estão consolidados na carta magna: a Constituição Federal de 1988. Por isso, que os movimentos sociais estão sempre se reinventando, recriando e fazendo acontecer o projeto de sociedade que tanto se deseja.

A luta dos movimentos sociais baseadas em seus princípios ideológicos, filosóficos e epistemológicos, não nega a dimensão da desigualdade social que ainda impera entre as classes sociais. Em sendo assim, aqueles que acreditam numa sociedade mais justa, igualitária e fraterna estão em movimento buscando a essência da sobrevivência com dignidade, encorajamento e, sobretudo idealismo em suas convicções. Os princípios da educação popular na perspectiva das políticas públicas, assim estão mencionados:

- I - Emancipação e poder popular.
- II – Participação popular nos espaços públicos.
- III- Equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade.
- IV- Conhecimento crítico e transformação da realidade.
- V– Avaliação e sistematização de saberes e práticas.
- VI – Justiça política, econômica e socioambiental. (BRASIL, 2014).

É curioso perceber a existência do cunho didático-pedagógico que permeiam estes princípios, pois numa perspectiva dialógica em sala de aula, o diálogo é essencial. A sistematização do conhecimento parte sempre do diagnóstico da realidade, o que muitos chamam de conhecimentos prévios dos sujeitos (FREIRE, 1987; BLOOM, 1956; AUSUBEL, 1968), momento em que se parte do que já é sabido para ampliar os horizontes de sentido dos sujeitos participantes do processo da consolidação e sistematização do conhecimento. Este conhecimento em sua ampliação passa a ser crítico, não mais naquela perspectiva ingênua de que “é assim mesmo”, acontece, portanto, o empoderamento dos sujeitos conscientemente.

Já no que concerne ao princípio da avaliação e sistematização de saberes e práticas, um princípio que é estritamente didático, avaliar os saberes a partir das práticas em sua sistematização, é fundamentalmente importante, pois dar voz aos sujeitos que estão organizados socialmente e seus saberes, como a produção de cordel passa a ser valorizada, as cartilhas de cunho pedagógico passam a ser

produzidas, a forma de compreensão acerca da escrita de livros que alicerçam e subsidiam a formação dos sujeitos coletivos passam a ser compreendida de forma mais holística. O campo ao se permitir a prática da educação popular ressignificou a sua educação, na perspectiva promotora dos direitos humanos, do protagonismo, da participação social em associações, sindicatos e cooperativas, do diálogo entre os sujeitos, da vida coletiva numa dimensão política. Assim sendo, há quem acredite que:

O campo tornou-se importante referência de diferentes lutas e iniciativas da educação popular (educação política, formação de lideranças, alfabetização, formação sindical e comunitária), nas quais os movimentos sociais e sindicais organizados buscavam estimular e recriar a compreensão de classe organizada, assim como desenvolver o sentimento de pertencimento desses povos a seus territórios e comunidades, articulados na luta pelo acesso e posse de terra, pela política de garantia de moradia, emprego e renda, saúde integral pública e gratuita, educação do campo, transporte, lazer, entre outras a essas articuladas (LUNAS e ROCHA, 2009, p. 17).

Esta crença da educação do campo fortalecida pela educação popular não pode ser somente destas autoras. É também minha, pois acredito que é a partir dos movimentos sociais, inclusive dos movimentos dos sem-terra e dos camponeses que a agricultura familiar chega às cozinhas das escolas do campo, por meio do programa de aquisição de alimentos (PAA), o qual é uma política pública, e assim os agricultores que têm e estão no programa, passam por capacitações para que saibam de como se processa a organização para que seus alimentos cheguem até à escola. Este fato, que ressignifica os processos educativos da educação do campo, a qual é advinda da prática dos movimentos sociais (educação popular), eles interferem no campo com estas conquistas.

Pedagogicamente a educadora que se encontra no campo, não necessariamente usará da metodologia da educação popular, mas a conhecendo possivelmente não a negará, pois é a partir do conhecimento que se percebe a conexão que há em práticas que influênciam em outro contexto, o do campo. A luta pela educação do campo se faz necessária sim, pois mesmo nos contextos, onde ela deveria acontecer ainda sua prática é eminente. As participações da educação popular no fortalecimento das práticas educativas da educação do campo podem fomentar a identidade dos povos do campo na lógica do empoderamento, da emancipação e da transformação social mediada pela educação de qualidade.

III – TRILHA METODOLÓGICA

A jornada é árdua // Queira ou não acreditar // A educação muda // A sua forma de pensar // e você então cuida // Da vida transformar.

3.1 Desenho metodológico da pesquisa

A pesquisa se apresenta como qualitativa, uma vez que se fez uso do recurso metodológico da observação sistemática e da entrevista semiestruturada aplicada aos educadores de três escolas públicas do município de Canhotinho-PE. As escolas são: João Vitalino de Melo - Sítio Pedreizinha, Maria Augusta Henrique Lira - Sítio Luz e Laurindo Vieira de Melo situada na comunidade rural do Sítio Imbaúba. Vale ressaltar que todos os sítios são vizinhos e fazem parte do mesmo contexto cultural, social, político e econômico.

O objeto desta pesquisa é a prática pedagógica que se processa nestas escolas supracitadas, as quais estão situadas no contexto rural e funcionam no paradigma da multisseriação.

3. 2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos colaboradores da pesquisa são sete professores que trabalham nas respectivas escolas – campo da pesquisa. São oriundos do Sítio Luz e também da cidade de Lajedo e Canhotinho –PE. Cidades vizinhas, pois alguns educadores casaram e foram para as respectivas cidades.

3.3 O problema da pesquisa

A intenção que permeia o desenvolvimento metodológico da respectiva pesquisa é: como se processa a prática pedagógica da educação do campo nos

espaços das escolas situadas no campo? Eis a questão-síntese do problema desta pesquisa.

3.4 A hipótese da pesquisa

Para tal, metodologicamente aplica-se a esta pesquisa a metodologia de cunho qualitativo apontado por Quivy e Campenhoudt (2005, p. 16), autores que dialogam na perspectiva da retroalimentação dos procedimentos metodológicos, tais como “a pergunta, a exploração, a problemática, a construção do modelo de análise, a observação, a análise da informação e as conclusões”.

Entende-se por este tipo de pesquisa, privilegiando o papel das hipóteses, que, ainda conforme Quivy e Compenhoudt (2005, p. 65) se apresentam:

Como uma resposta provisória a uma pergunta. Portanto, antes de estabelecer o modelo de análise, é sempre útil precisar de novo, uma ultima vez, a pergunta central da investigação. Este exercício constitui uma garantia de estruturação coerente das hipóteses.

Neste sentido, a hipótese desta pesquisa é:

As características da prática pedagógica dos educadores das escolas João Vitalino, Maria Augusta e Laurindo Vieira do município de Canhotinho-PE ainda estão na perspectiva do ensino tradicional, consideravelmente distante da prática pedagógica da educação do campo, com aproximações com a prática da educação popular.

Parte-se desta hipótese, pois esta é o diálogo que se estabelece entre o olhar do pesquisador e a realidade a ser investigada. É em suma, resposta provisória a respeito de determinado problema em estudo (MINAYO, 1992, p.53). Já Gil (1987, p.64) afirma que as hipóteses podem ser mais de uma, pois são elaboradas a partir de fontes diversas como a observação, resultados de outras pesquisas, teorias ou mesmo intuição, ou seja, são importantes as hipóteses, tendo em vista que servem para nortear a investigação que subsidia a pesquisa.

Esta hipótese media a linha tênue que há nos processos educativos da educação do campo e da educação popular numa perspectiva em que outro projeto de educação para o campo é necessário, pois se faz necessário entender a influencia do tradicionalismo ou não que pode haver no território pesquisado.

3.5 Os objetivos: geral e específicos

Os objetivos que permeiam a realização metodológica da respectiva pesquisa norteiam os processos metodológicos que se estabeleceram, tais como a observação e a entrevista semiestruturada, com a análise do discurso. Em sendo assim, o objetivo geral é:

- Analisar como se processa a prática pedagógica da educação do campo nos espaços das escolas situadas no campo.

Já para que se possa atingir este objetivo de análise acerca da prática pedagógica que se processa nas escolas campo de pesquisa, pretende-se ainda especificamente:

- Estudar conceitual e operacionalmente educação do campo com aproximações da educação popular, indicando eventuais especificidades e convergências entre elas;
- Observar como que se processa a prática pedagógica nas escolas de rede municipal frente a prática pedagógica da educação do campo, destacando suas características presentes de fato como acontecem no contexto empírico;
- Analisar as principais práticas pedagógicas voltadas para o protagonismo social dos sujeitos a partir do ideário da educação do campo.

Para se alcançarem determinados objetivos se faz necessário o uso dos instrumentos metodológicos da pesquisa, os quais foram à observação e a entrevista semiestruturada.

3.6 Instrumentos da pesquisa: Observação

Neste sentido, compreende-se por observação (apêndice A) ou coleta de dados e sua análise: a observação é pertinente porque parece ser o recurso metodológico mais adequado para tal pesquisa, tendo em vista que se precisa de dados significativos que tenham relação com a subjetividade dos sujeitos copartícipes.

Para Silva e Menezes (2001), este tipo de estudo permite também a descrição das características do fato ou população investigada, através da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e observação sistemática. Geralmente se realiza neste tipo de estudo um levantamento de dados por meio de interrogação direta dos envolvidos na pesquisa.

Em se tratando da observação, esta parece importante, pois segundo Quivy e Compenhaudt (2005, p. 77) afirmam que “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis”. Deste modo, é o que se realizou na investigação da respectiva pesquisa.

Laville e Dionne (1999, p. 176) destacam que a observação revela-se certamente “nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”. No contexto científico, a observação apresenta uma importância significativa. Contudo deve respeitar alguns critérios como estar em serviço do objeto de pesquisa e submetido à avaliação e a análise da hipótese (LAVILLE et DIONNE, 1999).

Uma das vantagens da observação é “de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (MINAYO, 2008, p. 100), outro fator que foi levado em consideração é o fato de ser considerada uma etapa indispensável em qualquer pesquisa (SEVERINO, 2007; GIL, 2008). Durante a observação foram realizadas anotações, fotos e conversas informais, a fim de registrar os elementos significativos com a finalidade de responder os objetivos, denominado “Diário de campo” (MINAYO, 2008, p. 194).

Dentre as possibilidades de classificação de observação de acordo com Gil (2008, p. 101) tem-se: “observação simples; observação participante e observação sistemática” (GIL, 2008, p. 101). O mesmo autor considera como observação sistemática, quando o observador precisa descrever o fenômeno estudado, selecionando os elementos significativos, isto é, em relação aos objetivos propostos, devendo para isso ter em mãos um plano de observação (GIL, 2008).

Foi utilizada nesta pesquisa a observação com a elaboração de um plano de observação, a fim de filtrar os dados que irão ser coletados (LAVILLE & DIONNE, 1999). Baseados nos mesmos autores, a observação estruturada demanda “uma análise minuciosa dos conceitos em jogo, pois se uma manifestação importante for esquecida ou não poder ser colhida, seria necessário, frequentemente, retornar tudo” (p. 178). A observação não é também uma técnica exclusiva: ela se presta, às vezes admiravelmente, a casamentos com outras técnicas e instrumentos. [...] os pesquisadores complementarão às vezes sua observações com entrevistas (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 182).

A observação semiestruturada viabiliza conforme os autores supracitados melhor rigor metodológico na pesquisa. Sendo, portanto uma observação direta para a coleta das informações fosse mais precisa. A análise dos dados presentes nas entrevistas, cujos instrumentos viabilizam uma investigação contundente da pesquisa em ação. Desse modo, May (2004, p. 146) conjectura sobre a importância desses instrumentos metodológicos, quando diz:

Ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra -, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento

social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.

Para Minayo (1993, p. 23) a pesquisa qualitativa é uma:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Significa, portanto que a sistematização da pesquisa, dar-se pela indagação, objetividade e análise dos dados recolhidos nos respectivos contextos sociais, principalmente, no caso do estudo em pauta, na sala de aula das escolas do município de Canhotinho-PE.

Laville e Dione (1999) alertam para a necessidade de método nas pesquisas, pois assim assegurará a validade dos resultados obtidos, e para se chegar a um conhecimento confiável do objeto de estudo. Esta preocupação é algo bastante antigo, as autoras citarão René Descartes, um dos estudiosos mais preocupados com este aspecto:

O método são regras precisas e fáceis, a partir da observação exata das quais se terá certeza de nunca tomar um erro por uma verdade, e, sem ai desperdiçar inutilmente as forças de sua mente, mas ampliando seu saber por meio de um continuo progresso, chegar ao conhecimento verdadeiro de tudo do que se e capaz. (LAVILLE e DIONE 1999, p.11).

O compromisso do pesquisador será principalmente o de estabelecer certas regras e procedimentos os quais nortearão seu trabalho, bem como elaborar teorias as quais possam negar ou corroborar suas hipóteses iniciais (LAVILLE E DIONE, 1999). Este trabalho possui, pois, relevância acadêmica e será norteadada por princípios das ciências humanas, sendo de caráter qualitativo.

3.6.1 Instrumentos da pesquisa: entrevista

A entrevista (apêndice A) tem como ponto característico principal ser uma conversação sistematizada entre dois indivíduos muito utilizados nas ciências

sociais. Ao recorreremos à conceituação mais específica verificaremos que se trata de:

[...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS, 2003,195).

O tipo de entrevista utilizado será a semiestruturada, a qual possibilita uma maior liberdade dentro dos diversos contextos, que será aplicada possibilitando a justa compreensão da realidade de determinada amostragem. As questões pertinentes estarão relacionadas principalmente sobre questões de: identificação pessoal e profissional dos profissionais envolvidos, conhecimentos que estes possuem acerca do objeto desta pesquisa.

Severino (2007) define entrevista como:

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

As entrevistas, segundo Minayo (2008), podem ser classificadas pela sua forma de organização em cinco tipos: sondagem de opinião (uso de questionário, com perguntas pré-elaboradas e opções de resposta disponibilizadas); entrevista semiestruturada (elaborada de forma híbrida com perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado fica livre para discorrer sobre o tema); entrevista aberta ou em profundidade (o entrevistado fala sobre o tema e quando é feita alguma pergunta tem como finalidade aprofundar as reflexões); entrevista focalizada (tem o objetivo de responder a um questão em específico) e a entrevista projetiva (que usa imagem fixas e em movimento e textos, solicitando ao entrevistado relatar o que vê ou lê). Contudo, nesta investigação utilizou-se a entrevista semiestruturada, por apresentar maior liberdade ao sujeito e podendo ser redirecionada pelo investigador, caso haja necessidade.

De acordo com Richardson (2011, p. 207) “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A uma pessoa B”. Dessa forma, a entrevista

estruturada poderá ser utilizada com o intuito de reduzir a fraqueza da taxa de respostas, além de possibilitar o estreitamento dos laços entre o entrevistador e o entrevistado com vistas à ampliação do leque de conhecimentos das pessoas. Richardson (2011, p. 208) acrescenta que, “portanto o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas”. Assim sendo, a entrevista subsidia o processo metodológico da análise que se faz no decorrer da sua vivência metodológica. A qual não é de caráter fechado, pois pode haver intervenção do entrevistador no decorrer em que por ventura houver distanciamento do interlocutor a pergunta, ou se o mesmo não compreender a natureza da pergunta, o entrevistador/pesquisador pode fazer maiores esclarecimentos, pois assim, a comunicação de fato ocorre entre os sujeitos copartícipes neste momento.

3.6.2 Instrumentos da pesquisa: análise de discurso

Esta investigação empregou a modalidade de Análise do Discurso³, que se utiliza a “fala e seu contexto” (MINAYO, 2008, p. 301), pela proposta de coleta de dados e tipo de instrumentos selecionados, bem como um cruzamento de dados obtidos nas entrevistas e observações com a confrontação teórica.

A análise do discurso se apresenta como técnica de tratamento qualitativo, na análise das informações fornecidas pelos sujeitos desta investigação, para que se possam compreender os elementos das falas e das ações que constituem o desafio desta inter-relação teórica e empírica talvez. Existem várias possibilidades e fatores/etapas num trabalho de investigação, contudo destaca-se no atual momento, o seguinte:

A última coisa que se encontra ao fazer uma obra é o que se deve colocar em primeiro lugar [...], [pois] sendo então todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediata e imediatamente, e todas se relacionando por um vínculo natural e insensível que liga as mais afastadas e mais diferentes, creio ser

³ Seu criador nas Ciências Sociais é o filósofo francês Michel Pêcheux, que fundou, na década de 1960, a Escola Francesa de Análise do Discurso com o propósito de substituir a Análise de Conteúdo tradicional (MINAYO, 2008, p. 318).

tão impossível conhecer as partes sem conhecer o todo como conhecer o todo, sem conhecer particularmente as partes (PASCAL, 1989, apud MINAYO, 2008, p. 21).

Desta forma fica evidente a necessidade da confrontação dos dados recolhidos por meio dos instrumentos da pesquisa com a análise do discurso, possibilitando uma maior compreensão da realidade empírica estudada.

Para Maingueneau (2001, p. 15) o discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Isso corrobora para o entendimento desta importante ferramenta analítica de informações. Já Orlandi (2005, p.15) corrobora com o entendimento de que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. No entendimento de Foucault (2005, p. 171) considera que o:

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

Prática interessante que corrobora para a práxis da teoria e prática em sala de aula. Em sendo assim, o que a entrevistada fala pode ser comprovada ou refutada a partir da observação de sua prática pedagógica em sala de aula. É importante então entender a linguagem e nesse sentido comunga Fairclough (2001, p. 90) ao mencionar sobre discurso. Afirma que “o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexa de variáveis situacionais”. Elementos que subsidiam a representação do mundo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e suas significações. Os discursos a partir do olhar parecem semelhantes, levando em consideração o contexto, a consciência política dos sujeitos, o princípio ético e os valores, que aproximam e ao mesmo tempo distanciam as percepções acerca de determinado elemento. Daí para Pinto (2010, p. 56):

O discurso é movimento dos sentidos, é a palavra se metamorfoseando pela história, pela língua e pelo sujeito além de constituir um conjunto de práticas sociais do homem na sua relação com a realidade.

Já para Orlandi (2005, p.15) o sentido da análise do discurso fica muito evidente, pois “o discurso é uma palavra em movimento, é uma prática de linguagem. Não há começo absoluto ou ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.” Isto significa que a fala é articulada mentalmente e após é discursiva, o intervalo de tempo entre esta ação favorece para organização das ideias que são sistematizadas de acordo com tal finalidade. Em sendo assim, Orlandi (2005, p. 20) deixa claro que “A multiplicidade de sentido é inerente à linguagem”. Desta maneira, a linguagem é que dá sentido ao discurso que trás em seu bojo suas ideologias.

Nesse entendimento, o qual norteia a sistematização desta pesquisa, ainda se faz necessário considerar o que Pêcheux (1999 apud ORLANDI, 2005, p. 62) faz jus sobre “O sentido não existe em si mesmo. Ele é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico no qual as palavras são produzidas”. Assim há uma simbiose bastante pertinente entre a linguagem e o pressuposto ideológico filosófico e histórico do universo do entrevistado. Assim, a plurissignificação do discurso é inerente.

Contudo, fica evidente que a análise do discurso deve ser minuciosa ao querer considerar estas especificidades discursivas no momento em que é feita a aplicação dos instrumentos da pesquisa. Pois da mesma forma que o discurso é carregado de significados e sentidos a análise também pode ser realizada. Partindo desta premissa, mas que por se ter um objetivo claro do que se deseja, não se pode haver distanciamento do que aborda-se enquanto se recolhem os dados por meio dos instrumentos investigativos e do que é declarado pelos sujeitos investigados, assim é preciso sempre manter o fio condutor da entrevista.

3.7 Contextualizando o cenário da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nas comunidades rurais do Sítio Luiz, Sítio Imbaúba e Sítio Pedreizinha em Canhotinho–PE, sítios vizinhos que viabilizaram

a amostra de um total de 52 escolas de porte médio e grande das escolas do ensino fundamental das comunidades rurais do Município de Canhotinho (IBGE, 2015).

Segundo a tradição, o nome da cidade provém da existência de dois irmãos. Para diferenciá-los, o mais baixo ficou sendo chamado pelo apelido de Canhotinho e o outro, Canhoto.

Para homenagear os seus primeiros moradores, o povoado ficou conhecido como Canhotinho e o rio que corta a cidade recebeu o nome de Canhoto.

Embora, o historiador Costa Porto observa uma referência ao rio Canhoto de 1791, por isso o primeiro povoado foi denominado Povoação da Volta (do rio), posteriormente Volta do Canhoto, e em fins do século XIX, Canhotinho. A história desta cidade ocorre em torno do rio, o qual faz parte do rio Mundaú (Nação Pernambucana, 2015). Desse modo, pode-se observar a circunvizinhança na (fig.1): como assim, segue:

Figura 1 - Mapa de Canhotinho-PE.



Fonte: Google, 2015.

O município de Canhotinho-PE é uma cidade localizada no Agreste Pernambucano a 30 km de Garanhuns, a 210 km da Capital do estado (Recife), sendo por Palmares, e 220 km sendo por Caruaru (IBGE, 2015). Sendo assim, uma cidade de fácil acesso e deslocamento.

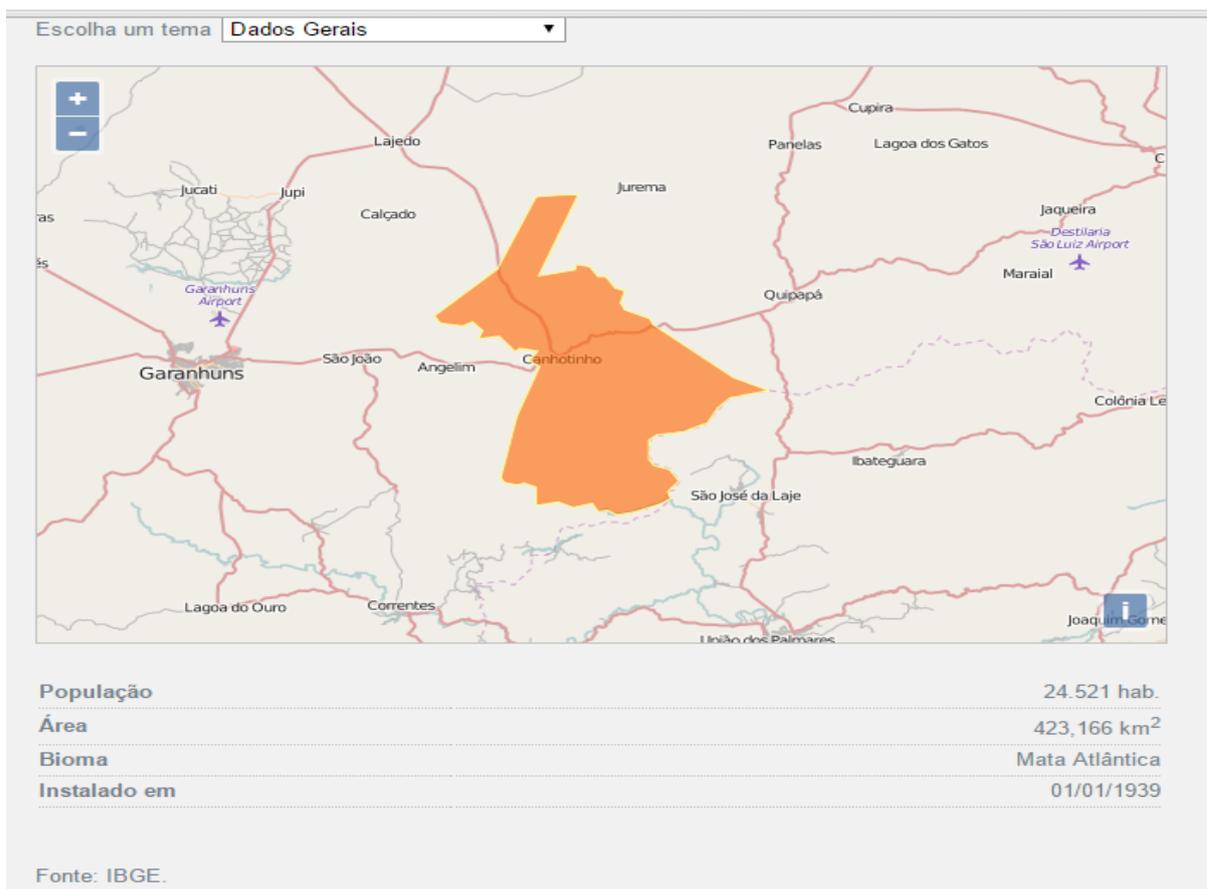
O Município de Canhotinho tem como base de seu desenvolvimento econômico a agropecuária. O rebanho de bovinos e a criação de aves se destacam na pecuária do Município.

Na agricultura, os principais produtos são: mandioca, batata-doce, milho, castanha de caju, manga, feijão, banana, melancia, leite e gado de corte. Entretanto, na cidade não há o escoamento da produção da agricultura familiar pelas famílias que praticam a agricultura.

Sendo assim, a pouca produção que há, acaba sendo destinada para outra cidade, a de Lajedo, que se apresenta com maior porte em seu desenvolvimento e na feira-livra há o escoamento da produção da agricultura pelos atravessadores. Apenas a produção de leite é em Canhotinho, por ter uma fábrica de leite que faz o processamento, mas ainda assim, a comunidade do Sítio Luz tem maior hábito de ir à cidade de Lajedo do que mesmo à de Canhotinho.

Canhotinho pertence à região do Agreste Meridional, localiza-se na Mesorregião do Agreste Pernambucano, possui uma área de 423 km², representando 2,55% da região. Pode-se assim perceber em maior evidência os dados geográficos da cidade, conforme bem apresenta a (fig. 2):

Figura 2 - Canhotinho-PE



Fonte: IBGE, 2015.

Sua população total de 24.521 habitantes, 10.515 vivem em contextos rurais, 42% de homens e 45% de mulheres. Seu IDEH é de 0,541 segundo dados do IBGE DE 2014 (IBGE, 2015). A rede municipal é integrada por 41 escolas, sendo que somente 29 desenvolve todo o ensino fundamental, destas 24 são em contextos rurais, conforme informações do INEP de 2014 (INEP, 2015). Seus Professores e Professoras, em número de 249 da rede fundamental de ensino I (educação infantil e os 5 primeiros anos da educação básica) e o ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano).

Dados segundo o IBGE (2015), dar ênfase a estimativa de avanços da cidade. Como se pode observar na figura (3):

Figura 3: Dados atuais da cidade de Canhotinho

S GO MA MG MS MT PA PB PE PI PR RJ RN RO RR RS SC SE SP TO código ou cidade aniversári

Pernambuco » Canhotinho

[Curtir](#) {0}
 [Tweetar](#) {0}
 [G+1](#) {0}
 LINK: <http://cod.ibge.gov.br/WAW>
[imprimir](#)

[informações completas](#)
[síntese das informações](#)
[histórico do município](#)
[infográficos](#)
[fotos](#)

População estimada 2015 ⁽¹⁾	24.837
População 2010	24.521
Área da unidade territorial (km ²)	423,166
Densidade demográfica (hab/km ²)	57,96
Código do Município	2603702
Gentílico	canhotinhense
Prefeito	FELIPE PORTO DE BARROS WANDERLEY LIMA

Sex

31° / 18°

Sáb

31° / 18°

Dom

29° / 18°

Fonte: <http://www.cptec.inpe.br/>

Fonte: IBGE (2015).

Percebe-se, portanto, nas respectivas figuras 2 e 3 as mudanças nas informações. Destaca-se, portanto que em 2010 a população era 24.521 pessoas, já em 2015, estima-se um total de 24.837. Logo, pode-se constatar que a cidade tem tido progresso em seu setor social, econômico, político, cultural e, sobretudo educacional.

O total dos professores da rede de educação básica fundamental é de 249 como já foi dito, destes 126 são professores que desenvolvem suas práticas pedagógicas nas escolas do campo, alguns destes são originários do campo, outros são da cidade e trabalham no campo (UFRGS, 2015). São professores com Magistério, graduação e especialização, tendo formação compatível com as determinações legais.

Portanto, percebe-se que as escolas do campo possuem muitos professores e conseqüentemente muitos são especialistas em particular em psicopedagogia, pois é a pós-graduação mais procurada em Garanhuns- PE, a qual subsidia o acesso aos 10% de aumento salarial, estabelecido na Lei do piso salarial dos professores, a Lei 11.738/2008.

3.8 Adentrando ao cenário da pesquisa

O cenário em que se desenvolveu a pesquisa foram as Escolas Municipais de Canhotinho-PE. No que concerne à educação básica na cidade de Canhotinho-PE é desenvolvida tanto na área urbana quanto na área rural, mas aqui se trata de apenas de três escolas, inclusive multisseriadas, as quais são: João Vitalino (Sítio Pedreizinha), Maria Augusta (Sítio Luz) e Laurindo Vieira (Sítio Imbaúba), todas vizinhas.

Estas escolas permeiam a sistematização metodológica desta pesquisa. Daí a amostra das escolas que subsidiam o desenvolvimento sistemático desta pesquisa com a finalidade de identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas nestas escolas do campo.

Faz-se necessário o entendimento analítico acerca da situação que foi explorada para melhor compreender o processo pelo qual passa as escolas em sua dinâmica de prática pedagógica efetivada pelos respectivos professores. Assim, se encontra organizada as escolas da pesquisa:

Quadro 2 - Desenho das Escolas

Escolas	Endereço	Professores	Etapas	Alunos	Turmas
Maria Augusta Henrique Lira	Sítio Luz	4	Pré-escola e Anos iniciais	58 ⁴	5
João Vitalino de Melo	Sítio Pedreizinha	3	Pré-escola e Anos iniciais	56 ¹	6
Laurindo Vieira de Melo	Sítio Imbaúba	1	Pré-escola e Anos iniciais	20 ¹	7

A informação como se encontra no site do INEP - Data Escola Brasil, apresenta-se como anos iniciais. Porém a organização no contexto dar-se de forma diferenciada, evidenciando, portanto o contraste que há em informações

⁴ A quantidade de alunos está conforme os dados do INEP e também com os dados coletados no local - INEP - Data Escola Brasil do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> Acesso em 30 jul de 2015.

importantes que perpassam nos pressupostos teóricos e metodológicos sob a organização didática das turmas nas respectivas salas de aula, o que não demonstra a multisseriação apenas a pré-escola e os anos iniciais, mas não dá ênfase a organização, enquanto multisseriada. Tendo em vista que nas escolas a organização é a multisseriação, a qual exige ainda mais esforços dos educadores para permear a aquisição do conhecimento, bem como solidificar o processo de alfabetização diante da tamanha diversidade no interior da sala de aula.

Nas escolas – campo desta pesquisa foi evidenciado que também se apresentam atividades complementares, as quais até podem corroborar com a prática da educação do campo, quando se usa o Programa Mais Educação. Entretanto não haverá um aprofundamento nestas atividades extras.

Nesta perspectiva se permeia o desenho da organização de funcionamento das escolas que subsidiaram as informações aqui sistematizadas. É pertinente o entendimento acerca desta organização, pois assim visibiliza como se processa no interior das escolas a organização, inclusive na perspectiva da multisseriação.

Diante disso, as escolas estão assim organizadas:

Quadro 3 - Situação das escolas do campo

Escolas	Turmas	Turno	Quantidade de alunos
Maria Augusta Henrique Lira	5 ⁵	Manhã	25
		Tarde	33 ⁶
João Vitalino de Melo	6 ⁷	Manhã	38
		Tarde ⁸	18
Laurindo Vieira de Melo	7 ⁹	Manhã	20

⁵ As turmas são multisseriadas, sendo assim no horário da manhã funcionam 5 (cinco turmas) em duas salas de aula. Sendo elas creche (2 crianças), jardim I (6 crianças) e jardim II (com 4 crianças) todas na primeira sala, no total de 12 crianças. Já na segunda sala está organizada assim o 1º ano com 6 crianças e o 2º ano com 7 crianças, no total de 13 crianças. No turno da manhã são 25 crianças.

⁶ A tarde as turmas são divididas na mesma dinâmica, 3 (três turmas na primeira sala, 1º ano (com 5 crianças), o 2º ano (com 3 crianças) e 3º ano com 7 crianças) no total de 15 crianças. Na segunda sala as turmas do 4º ano (com 8 crianças) e o 5º ano (com 10 adolescentes), no total de 18 crianças. No turno da tarde são 33 crianças e adolescentes.

⁷ As turmas são assim organizadas na primeira sala três turmas (creche com 4 crianças, o jardim I com 7 crianças, o jardim II com 7 crianças), no total de 18 crianças na primeira sala. Na segunda sala (o 1º ano com 5 alunos 2º ano com 9 crianças e 3º ano com 6 crianças), no total de 20 crianças e adolescentes.

⁸ Nas turmas da tarde, a professora não me autorizou a realizar a pesquisa, mas me ofereceu este dado, afirmando que tinha 18 alunos do 4º e 5º ano.

⁹ As turmas que funcionam nesta escola são da creche ao 5º ano. Perfazendo assim o total de sete turmas para uma única professora com 20 estudantes e alguns com necessidades educacionais especiais, segundo a professora.

Estas escolas foram escolhidas por fazerem parte da divisa do Sítio Luz possibilitando o acesso da pesquisadora, pois as professoras e professores que trabalham nestas escolas também foram receptivos e a receptividade dos professores foi essencial para que a sistematização metodológica fosse viável.

A pesquisa foi desenvolvida no decorrer de quatro meses entre junho a setembro de 2015, perfazendo um trabalho muito satisfatório, por estar na condição de pesquisadora do contexto e dos processos educativos que há vinte anos percorria como sujeita do processo e, hoje percorri por um desejo de fortalecer os trabalhos voltados para educação do campo, educação popular e a prática pedagógica dos contextos das escolas situadas no campo.

Desse modo, passa-se a entender como a educação na perspectiva da multisseriação pode corroborar com o desenvolvimento dos sujeitos do campo superadores de fronteiras territorial. Os limites que se apresentam delineiam o caráter qualitativo da pesquisa. Assim se faz necessário conhecer as escolas.

3.8.1 O cenário da Escola Laurindo Vieira de Melo

A realidade observada neste contexto partiu do pressuposto da prática pedagógica dos educadores destas escolas ora supracitadas. Neste sentido, se fez necessário conhecer como cada escola está organizada didático-pedagógica e estruturalmente. Tal como se pode ver a Escola Laurindo Vieira de Melo (fig:3):



A presente escola possui apenas uma sala de aula, uma cantina e dois banheiros. Tem uma agente de limpeza e como pode se observar a infraestrutura encontra-se em estado vulnerável. A professora desta escola é responsável por sete turmas. A escola funciona na perspectiva da multisseriação.

Figura 4 - Escola Municipal Laurindo Vieira de Melo

A Escola Municipal Laurindo Vieira de Melo foi doada pelo senhor Laurindo Vieira de Melo [meu avó – que não conheci]. O Meu pai, o senhor Arlindo Vieira de Melo, de 81 anos, em conversa informal sobre a história da escola não soube dar muitos detalhes, mas assim contou “ah, menina! Aquela escola existia desde

eu menino pequeno, papai doou o pedaço da terra e até hoje serve para todos.” Foi apenas isso que foi relatado, meu pai assim alegou que “não sabia de mais detalhes”.

Ao perguntar em entrevista com a professora da escola, ela que trabalha nesta escola há 5 anos, nunca ouviu sobre a história da escola, a não ser de que “o dono da terra era o pai do teu pai”. Desse modo, declarou “oh, mulher eu não sei nada daqui não, nunca ouvi falar e nem tem documento que informe sobre, também nunca fiz um estudo, apenas sei que este pedaço de terra foi de teu avô”.

Dessa forma, foi necessário buscar informações na Secretaria de Educação do município. Então, tive a oportunidade de conversar brevemente com a secretária de educação, a qual também não soube dar muitas informações. Perguntei sobre os documentos das escolas rurais. A secretária, simplesmente disse “que não há documentos da existência da escola, pois as doações eram feitas de boca e que nunca houve problemas.” Neste interesse perguntei sobre o plano municipal de educação, o documento que norteia o desenvolvimento da qualidade da educação. Surpreendentemente, a secretária afirmou que “estamos construindo”. Vale salientar que a gestão do governo perfazem 12 anos e o plano municipal de educação ainda não foi construído.

Entretanto, a história da escola não somente da Laurindo Vieira, mas as demais escolas que compõem o campo desta pesquisa não têm informações historiográficas a respeito. É importante ainda mencionar que os professores também não se deram o trabalho de conhecer a raiz histórica das escolas. A memória dos povos do campo, não é suficiente para relatar com detalhes acontecimentos importantes, como a doação do terreno para a construção das escolas para a população ali existente.

A escola Laurindo Vieira de Melo é de pequeno porte, apenas uma sala de aula que comporta atualmente sete turmas, ou melhor, sete níveis de aprendizagens em um mesmo espaço e ao mesmo tempo, pois a característica dessa especificidade é a turma multisseriada, sendo assim distribuída 1 aluno de creche, 2 do jardim I, 2 do jardim II, 2 do 1º ano, 3 do 2º ano, 3 do 3º ano, 3 do 4º ano e 4 do 5º ano, totalizando 20 alunos para aprenderem dentro das possibilidades, vale ainda mencionar que têm alunos com necessidades especiais segundo a professora Ent. 07.

Ainda, tratando da infraestrutura tem um espaço livre coberto, a cantina, onde a agente de limpeza faz a merenda e distribui para as crianças e adolescentes, quando tem. Dois banheiros (feminino e masculino), uma cisterna que recolhe a água das chuvas para a manutenção da limpeza da escola e também para se beber, por fim, o terreiro, espaço em que as crianças usam para brincarem. Esta escola funciona somente pela manhã, pois não tem alunos para turmas no turno da tarde, assim como não tem atividades complementares segundo o INEP (2015), mas que seria atividade do Programa Mais Educação.

A escola não dispõe de material didático, apenas o livro Girassol, que serve para as crianças que já estão alfabetizadas. Percebe-se que a professora Ent.07 não recebe apoio nos recursos didáticos, pois declarou que a “facilidade encontrada foi depois que comprei minha impressora, pois eu trago atividades xerocadas e assim há melhorais no trabalho para os alunos, eles ganham mais tempo para aprender”. A facilidade é que a educadora deve ter um planejamento que atenda a todos os estudantes de sua turma, sem deixar um de fora.

3.8.2 O cenário da Escola João Vitalino de Melo

A realidade desta escola é um pouco diferenciada da anterior em apenas alguns aspectos, em seu porte de infraestrutura é um pouco maior e comporta mais alunos (Fig. 4);



Esta escola possui duas salas de aula, uma cantina e dois banheiros. Tem uma agente de limpeza e como pode se observar a infraestrutura passou por uma reforma recentemente. Pela manhã funciona com dois professores, os quais são responsáveis por três séries/anos letivos. Também é multisseriada. A tarde também funciona, mas não me foi permitido pela educadora realizar a pesquisa.

Figura 5 - Escola João Vitalino de Melo

A Escola João Vitalino de Melo é uma escola de pequeno porte que acolhe a diversidade presente neste contexto. Assim, a Escola tem duas salas, as quais comportam as turmas deste ano letivo. As turmas são assim organizadas na primeira sala três turmas (creche com 4 crianças, o jardim I com 7 crianças, o jardim II com 7 crianças), na segunda sala (o 1º ano com 5 alunos 2º ano com 9 crianças e 3º ano com 6 crianças). Já a turma da tarde, a professora não me autorizou a realizar a pesquisa, mas me ofereceu este dado, afirmando que tinha duas turmas com 18 alunos comportando o 4º ano e o 5º ano de escolarização.

Ambos os educadores exercem a concepção da educação em turmas multisseriada. Ainda, se tratando da infraestrutura tem dois banheiros (feminino e masculino). Uma cantina, onde a agente de limpeza faz a merenda e o terreiro que serve de espaço recreativo para as crianças brincarem. Esta escola não possui cisterna, mas sim uma caixa d'água.

Em se tratando do material didático, a escola possui uma TV, DVD, aparelho de som, impressora e um notebook, recursos que subsidiam a prática pedagógica dos educadores. Nesta escola os professores demonstraram mais motivação para exercer a docência, sendo esta a realidade observada no decorrer das sessões de observação. Esta escola apresenta-se melhor organizada em seu contexto didático-pedagógico, favorecendo assim um melhor trabalho para os educadores.

Em relação à história da fundação da escola, os professores não souberam responder. A professora um disse que “mulher! esta escola é velha tem muitos anos, os meus irmãos estudaram aqui. O mais velho já tem 60 anos e ele estudou aqui. Eu não sei de detalhes não”. Já o professor, o qual teve seus primeiros processos educativos escolares nesta escola em que hoje é professor, também não soube dizer nada acerca da história da escola. Apenas mencionou o tempo em que estudou nela. Dizendo que

Eu estudei aqui da primeira série até a terceira série, era muito bom estudar aqui, perto de casa, a minha professora era vizinha de *mainha* e assim, eu me comportava. O que sei da história é que essa terra foi doada pelo dono, e por isso tem seu nome. Este homem não era influente, apenas teve a boa vontade de doar a terra e hoje atende as pessoas da redondeza, porque há escolas vizinhas fechando.

Os professores, embora já estejam na escola há alguns anos, ainda não tiveram a curiosidade epistemológica de conhecerem a história de vida do senhor doador da terra para a escola.

A escola se molda as necessidades emergentes pelas quais a sociedade está passando. Os professores são filhos da comunidade, conhecem a realidade em que estão inseridos. Os processos pedagógicos conforme observado ainda estão na lógica da reprodução do conhecimento, pois há muitas atividades fotocopiadas que permeiam a aprendizagem das crianças.

Também nesta escola conforme site do INEP há atividades complementares em que são desenvolvidas em horário oposto ao que o aluno está matriculado. As atividades complementares são as que comportam o Programa Mais Educação, mas, não se pretende adentrar nesta questão, apenas evidenciar que a escola do campo, não é sinônima de atraso como se julga comumente, o que também diferencia muito da educação no campo que se tinha há 20 anos. As mudanças que se fazem presente nas escolas do campo fazem jus à política pública de educação de qualidade para todas as escolas, independentemente de sua territorialização. Os avanços que comumente vem ocorrendo nas escolas do campo permeiam o desenvolvimento integral do ser humano em sua multiplicidade de dimensões que emanam humanamente.

Assim, se podem observar as atividades complementares nesta escola, as quais são discriminadas, conforme a (fig. 6) que retrata os eixos em que se desenvolvem as atividades de cunho complementar. Nesta lógica, se processa uma prática pedagógica:

Figura 6 - Atividades Complementares na EJVM



As informações disponíveis para consulta correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2014, publicados no Diário Oficial da União no dia 09 de janeiro de 2015.

Busca por filtro

Resultado de busca

Dados da escola

Dados cadastrais	Ensino Regular	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profissional	Atividade Complementar	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Transporte Escolar público
Áreas					Matriculas*	Notas	
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL						<p>*Matriculas O aluno pode estar na mesma turma com mais de um tipo de atividade complementar.</p>	
CONTOS					36		
BRINQUEDOS E ARTESANATO REGIONAL					36		
ESPORTE E LAZER							
RECREAÇÃO E LAZER/BRINQUEDOTECA					36		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO							
LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO					36		
Total					36		

Fonte: INEP, 2015.

No total são 36 crianças e adolescentes matriculados nas atividades complementares de “contos, brinquedos e artesanato regional, recreação e lazer/brinquedoteca, letramento e alfabetização”. Estas atividades são desenvolvidas no mesmo horário em que as crianças deveriam está em sala de aula, tal como foi observado no momento em que eu permaneci na escola.

O total de matrícula nesta escola é de 55 crianças e adolescentes, se apenas 36 estão matriculadas nas atividades complementares, então 20 crianças estão fora deste processo.

Estes elementos supracitados permeiam a realidade desta escola observada. As atividades complementares integram também a prática pedagógica da escola, mas que não são objeto de análise aqui neste momento.

3.8.3 O cenário da Escola Maria Augusta Henrique Lira (MAHL)

O contexto didático pedagógico desta escola é na mesma dinâmica das outras escolas supracitadas. A infraestrutura desta escola assemelha-se com a escola João Vitalino. Assim, observa-se (fig. 6):



Figura 7 - Escola Maria Augusta Henrique Lira

A infraestrutura desta escola também está na mesma situação da escola anterior: duas salas de aula, uma cantina e dois banheiros, estando conservada. Funciona manhã e tarde, atendendo ao total de 55 crianças e adolescentes, as quais vêm de outras escolas que foram fechadas (inclusive a que eu estudei quando criança - José Ferreira da Silva). Algumas das crianças usam o transporte escolar que não apresenta segurança para elas.

A escola Maria Augusta Henrique Lira também é de pequeno porte, com apenas duas salas de aulas, funciona pela manhã e pela tarde. Ambas na mesma lógica, ou seja, com turmas multisseriadas. As turmas são multisseriadas, sendo assim no horário da manhã funcionam 5 (cinco turmas) em duas salas de aula. Sendo elas creche (2 crianças), jardim I (6 crianças) e jardim II (com 4 crianças) todas na primeira sala. Já na segunda sala está organizada assim o 1º ano com 6 crianças e o 2º ano com 7 crianças. A tarde as turmas são divididas na mesma dinâmica, 3 (três turmas na primeira sala, 1º ano (com 5 crianças), o 2º ano (com 3 crianças) e 3º ano com 7 crianças), na segunda sala as turmas do 4º ano (com 8 criança) e o 5º ano (com 10 adolescentes), sob o fazer pedagógico de um educador em cada sala de aula.

No que diz respeito aos recursos didáticos, nesta escola tem uma TV, um notebook e uma impressora. Estes recursos subsidiam a prática dos educadores nos dois turnos letivos. Ainda, em se tratando da infraestrutura a escola possui dois banheiros (feminino e masculino), uma cantina, o terreiro e a cisterna.

A limpeza da escola é feita por uma agente, a qual também faz a merenda para as crianças, quando tem ingredientes.

O comportamento das crianças nesta escola em ambos os turnos letivos foge da normalidade das demais, pois elas se mostraram inquietas e desatentas ao processo de escolarização, percebeu-se nesta escola essa diferença, o que diferiu das demais escolas investigadas.

No que concerne à história da fundação da escola e do conhecimento sobre a senhora Maria Augusta Henrique Lira, os professores não souberam responder.

Pois, em entrevista foi perguntado aos professores do turno da manhã, mas não conheciam nada sobre a história e nem os professores do turno da tarde, também não souberam responder sobre a natureza historiográfica da escola. Vale salientar que tem professores com até oito anos que trabalham na escola, mas que não souberam, assim como professores com apenas dois meses de trabalho na respectiva escola.

Nesta escola também tem atividades complementares, as quais acontecem paralelas ao horário da aula normal, como foi presenciado, no momento da observação. A qual estava acontecendo à confecção de ornamentos para a escola, como fogueira, bandeiras, desenhos de bonecas e bonecos sobre o São João, tendo em vista que estávamos bem na época de se vivenciar a comemoração junina. Embora não houvesse a comemoração com a quadrilha, mas haveria os comes e bebes com as comidas típicas desta época e feita na própria escola com o cardápio da merenda escolar.

As atividades complementares que são desenvolvidas, conforme o INEP são as atividades que fazem parte do contra turno, conforme pode se observar na (fig.7) que assim, segue:

Figura 8 - Atividades Complementares da EMAHL

Data Escola Brasil



As informações disponíveis para consulta correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2014, publicados no Diário Oficial da União no dia 09 de janeiro de 2015.

Busca por filtro

Resultado de busca

Dados da escola

Dados cadastrais Ensino Regular Educação Especial Educação de Jovens e Adultos Educação Profissional Atividade Complementar Atendimento Educacional Especializado (AEE) Transporte Escolar público

Áreas	Matriculas*
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	
BRINQUEDOS E ARTESANATO REGIONAL	40
CONTOS	40
ESPORTE E LAZER	
RECREAÇÃO E LAZER/BRINQUEDOTECA	40
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	
LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	40
Total	40

Notas

***Matriculas**
O aluno pode estar na mesma turma com mais de um tipo de atividade complementar.

Fonte: INEP, 2015.

O total de alunos desta escola é de 55, nas atividades complementares encontram-se matriculados apenas 40, o que significa que 15 alunos estão fora deste processo. Como pode se perceber as atividades são “contos, brinquedos e artesanato regional, recreação e lazer/brinquedoteca, letramento e alfabetização”. Percebam que são as mesmas atividades da Escola JVM. Entretanto, no decorrer das observações foram presenciadas apenas aula de reforço de português e matemática, sendo que matemática sequer consta nas atividades complementares. Mas não há pretensão de análise destas atividades.

As atividades complementares que se encontram no DataEscola ressignificam os processos escolares da escola no campo, mas é preciso sinalizar que ainda com as atividades complementares não se faz jus a metodologia da educação do campo, nem mesmo o artesanato regional, tendo em vista que no decorrer do tempo de observação não foi vivenciado este tipo de atividade complementar. Esta é a realidade observada da respectiva escola durante as sessões de observação.

A apresentação destas três escolas, as quais subsidiaram a realização da pesquisa, possibilitou a compreensão de questões epistemológicas da educação do campo que ainda não estavam claras, como a questão do fluxo, o qual é feito pela coordenação e cabe aos educadores aplicarem a realidade encontrada em suas salas de aulas, com diferentes níveis de aprendizagem. Desse modo, valem destacar a receptividade que os professores tiveram para com a pesquisadora, alguns manifestaram alegria e satisfação ao ver a pesquisadora colega de classe e vizinha do mesmo território enquanto pesquisadora daquele contexto. O lugar da pesquisa foi fundamental para sua realização, pois é preciso conhecimento do lugar e em sendo assim, o conhecimento do lugar bem como os processos educativos do lugar possibilitou uma análise crítica da confrontação teórica e empírica necessária para sistematização da pesquisa, por meio da identificação das falas temáticas que se constituíram no decorrer da pesquisa.

Os professores todos foram bastante solícitos no momento da presença da pesquisadora no contexto escolar para observação e posteriormente para entrevista. Todos colaboraram ativamente da construção temática da pesquisa, a qual permeou sua análise a partir de suas falas e posteriormente com a complementação teórica acerca do que já vinha sendo sistematizado apenas no campo teórico. Em sendo assim, passarei a analisar as falas dos professores entrevistados com confrontação com falas de autores que dialogam respectivamente. Mas, antes é preciso conhecer os professores. Vamos lá!

3.9 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

A partir da observação da realidade, foram se constatando evidências pertinentes nos contextos observados. A realidade destas escolas supracitadas subsidiou a observação da prática pedagógica dos educadores do campo que atuam na concepção de turmas multisseriadas, além de exercer a polivalência. Tais como se apresentam no quadro abaixo:

Quadro 4 - Características dos entrevistados

Sujeitos /Codinomes ¹⁰	Sexo	Idade	Tempo T ¹¹	Escola	Escolaridade	Habitação
Ent.01	M	20	3	JVM ¹²	Graduando	Sítio Luz
Ent.02	M	27	5	MAHL ¹³	Pós-graduando	Lajedo
Ent.03	M	29	8	MAHL ⁴	Especialista	Sítio Luz
Ent.04	F	29	8	LVM ¹⁴	Especialista	Lajedo
Ent.05	F	32	10	JVM ³	Graduanda	St. Imbaúba
Ent.06	F	32	10	MAHL ⁴	Graduanda	Olho d'água
Ent.07	F	34	5	MAHL ⁴	Graduanda	Canhotinho

Tal como se processa o quadro, entendemos como se distribui a participação dos professores nas suas respectivas escolas e turmas multisseriadas.

É interessante observar que os educadores mais novos (20, 27 e os de 29 anos), são educadores que estão em ascensão acadêmica, atuando nas escolas do campo, e por meio de concurso público. Os professores efetivos são o de 27 anos e os de 29 anos (Ent. 02; Ent.03 e o Ent. 04). Os demais são contratados.

Dessa forma, apenas depois de concursados e casados, é que se mudaram para cidade, como é o caso do professor Ent. 03 e da professora Ent. 04, devido seus companheiros habitarem na cidade.

O professor Ent.01 é o mais novo dos professores que atua no campo, também morador no campo, atua na escola em que aprendeu e se alfabetizou, na condição de contratado. Atualmente cursa duas graduações: matemática e pedagogia pela Universidade de Pernambuco.

No que concerne as demais professoras de 32 (Ent. 05 e Ent. 06) e 34 anos percebe-se que agora é que as professoras estão iniciando a graduação,

¹⁰ Os nomes dos professores estão evidenciados de forma fictícios, são nomes de parentes distantes.

¹¹ Tempo de trabalho na educação.

¹² Escola João Vitalino de Melo.

¹³ Escola Maria Augusta Henrique Lira

¹⁴ Escola Laurindo Vieira de Melo.

isso porque são professoras contratadas e fazem pedagogia e serviço social na Universidade UVA, que funciona uma vez na semana na cidade de Canhotinho com aulas presenciais. As três professoras estão tendo a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos.

Esse fato é interessante porque apresenta que antigamente o acesso ao ensino superior era privilegio de alguns apenas. E, hoje com a interiorização das Universidades iniciadas pelo Presidente Lula possibilitou a muitos, o acesso a esta etapa de escolarização. Filho de agricultor sair do campo para ir à cidade ou a capital para estudar somente aqueles que nasceram em berço de ouro. Atualmente a realidade é bem outra.

Outro fator importante a ser observado é que os professores que são efetivos também são os mais novos, os quais, dois são do Sítio Luz e o outro é de Lajedo, mas que, antes residia na comunidade rural, pois se mudou recentemente.

Todos os professores e professoras das escolas são de famílias com até 15 (quinze) irmãos e os que conseguiram estudar, foram os filhos e filhas caçulas da família. Também se destaca a questão de gênero dos professores entrevistados, ou seja, são mais mulheres do que homens. As mulheres, duas são casadas e duas não e, os homens, um deles é solteiro.

A realidade que permeia o contexto das especificidades que são apresentadas aqui, no decorrer do processo de sistematização, vai se fazendo jus no que concerne a observação da realidade – problema - o qual é à base do entendimento da postura didática assumida pelos professores e pelas professoras, levando em consideração alguns temas recorrentes nas falas dos educadores no momento da entrevista, momento em que também corrobora com a observação, apontando assim a aplicação da realidade – a prática pedagógica do educador em seu contexto didático-pedagógico.

Por conseguinte, a partir desta caracterização dos professores entrevistados, entenderemos as falas temáticas que se apresentam, sendo as palavras geradoras que subsidiaram a sistematização da respectiva pesquisa. Cujas importâncias é fundamental para melhor compreensão das especificidades da prática pedagógica da educação do campo e sua aproximação, se houver, com a educação popular teoricamente abordado e empiricamente vivenciado.

Destaca-se a necessidade de compreender os motivos que permeiam a prática pedagógica dos educadores e das educadoras que atuam nas respectivas escolas investigadas. Identificando as principais dificuldades encontradas para sistematização das aprendizagens inerentes aos processos educativos que no decorrer desta articulação foi sendo delineada.

A finalidade desta sistematização é visibilizar um território que necessita ser visibilizado, pois é um terreno fértil para que a educação seja de fato voltada para o contexto da realidade que se encontra inserida, de tal modo que os educadores também necessitam de uma formação para que ressignifiquem os processos educativos necessários a formação identitária e cultural dos sujeitos que recebem não somente a escolarização, mas a questão dos valores sociais, culturais, expressados em seus costumes, crenças, festividades, modos de viver.

Por conseguinte, parte-se das considerações que os professores entrevistados subsidiaram metodologicamente esta pesquisa, ressignificando assim, o que se aproxima e também se distancia das especificidades da prática pedagógica do campo, enquanto visão empírica e confrontada teoricamente, a qual está amparada legalmente e que os movimentos sociais vem lutando em prol de um desempenho concernente com a realidade e a necessidade formativa dos sujeitos do campo.

A sistematização da entrevista é a fase em que os sujeitos entrevistados dão o sentido epistemológico à pesquisa, no momento em que as visões empíricas delineiam-se com as visões teóricas que subjaz a fundamentação teórica dos capítulos. Em sendo assim, este é o momento mais peculiar deste processo, o qual permeia e perpassa por análises contundentes, da necessidade epistemológica de cunho científico de natureza qualitativa.

IV - NA TRILHA DAS NARRATIVAS – ENTREVISTA

Vou contar para vocês // o que contaram pra mim // mas logo vou avisando // que não foi bem assim // muita coisa foi mudando // mas não chegou ao fim.

A realização da pesquisa se deu com a aceitação das professoras e dos professores a colaborarem com o processo metodológico desta pesquisa. Desse modo, a partir da questão problematizadora que norteou a formulação das perguntas, os interlocutores concederam a entrevista no intervalo das aulas, estendendo assim, o tempo de recreio das crianças. Algumas entrevistas foram breves, outras nem tanto, mas devido à falta de tempo, a entrevista foi vivenciada no horário do trabalho dos professores. Vale salientar que mesmo sendo no horário do intervalo das crianças e adolescentes, foi agendado com os interlocutores, e assim foi escolhido por eles o horário da entrevista.

O momento da entrevista não ocorreu de forma linear, pois foram necessárias algumas intervenções quando necessárias para provocar mais a opinião dos professores acerca do que interessava no momento, tendo em vista que às vezes os interlocutores se distanciavam do objeto da entrevista, outras vezes contribuía de forma limitada.

A apresentação dos interlocutores da entrevista já foi realizada no quadro (3), com a identificação (codinomes), sexo, idade, tempo de trabalho, escola, escolaridade e habitação. Sendo informações que antecederam o momento da entrevista, pois foi obtido no preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual é um procedimento ético, que assegura no que diz respeito ao anonimato dos entrevistados e o direito de desistência da pesquisa (Apêndice B). Bem como, as informações ficarão retidas por 5 anos em arquivo pessoal.

As gravações da entrevista ocorreram de forma individual e apenas uma foi com dois professores ao mesmo tempo. Antes do início da gravação da entrevista, foi solicitada aos interlocutores a escolha de um codinome, para garantir o sigilo de sua identidade. Eles assim passaram a serem chamados de Ent.01, Ent.02, Ent.03, Ent.04, Ent. 05, Ent. 06 e Ent. 07.

A entrevista (apêndice A) realizada com os interlocutores viabilizou a construção de dados fundamentais para a sistematização da pesquisa, tendo em vista que todos os interlocutores já conheciam a pesquisadora.

4.1 Na trilha da Fonte discursiva – Análise dos dados

A compreensão a partir da entrevista transcrita lida, relida e contralida (DEMO, 2000) permeou a sistematização das falas temáticas (fonte discursiva), ou seja, palavras recorrentes na fala dos professores no decorrer da realização das entrevistas. Neste momento foi possível perceber a confrontação do que os professores relataram acerca das questões postas com o que os autores pesquisadores vêm abordando em seus estudos.

Em sendo assim, após a transcrição da entrevista foram se evidenciando situações empíricas que divergiram das especificidades inerentes a prática pedagógica da educação do campo, tal como foi dialogado no capítulo I, bem como não ficou evidente também que a prática pedagógica não há aproximações da educação popular. Entretanto, possibilitando novos horizontes de sentido para melhor compreender as especificidades didáticas - pedagógicas encontradas na prática dos educadores das escolas do campo observadas e investigadas.

No decorrer da transcrição das entrevistas foi possível à seleção da fonte discursiva/tema, recorrentes nos discursos dos professores entrevistados, possibilitou, portanto, a organização da fonte discursiva e/ou dos respectivos temas que viabilizaram o tratamento analítico, interpretativo e argumentativo, por meio, do diálogo na tríade discursiva dos professores, autores [que fundamentaram os Capítulos I, II e III] e juntamente com o olhar analítico, crítico e reflexivo da pesquisadora. O diálogo que se estabeleceu entre estes sujeitos comungou na análise das fontes discursivas e/ou temas recorrentes neste processo metodológico inerente para os resultados dos dados, os quais foram organizados dessa forma:

Quadro 5 - fonte discursiva

Fonte discursiva/ temas	Ent. 01 ¹⁵	Ent. 02	Ent. 03	Ent. 04	Ent. 05	Ent. 06	Ent. 07
Multisseriada	X	X	X	X	X	X	X
Planejamento	X	X	X	X	X	X	X
Contextualização	X	X	X	X	X	X	X
Capacitação	X	X	X	X	X	X	X
Família	X	X	X	X	X	X	X

No momento da entrevista foi possível identificar estas falas temáticas dos educadores. Daí sistematiza-se a partir da confrontação teórico-prática que subsidia as especificidades inerentes ao cotidiano dos educadores.

Depreende-se desta fonte discursiva o processo de entendimento permeado por cada singularidade que subsidia a convivibilidade da multiplicidade presente no contexto das escolas do campo. De tal forma que a polivalência dos educadores devem corroborar com respeito à diversidade do/no lócus, a fim de dar conta de toda complexidade presente no espaço da sala de aula, além do processo de ensino-aprendizagem que perpassa o sentido da educação para os educadores e também para os educandos.

Neste momento, é importante destacar que foram sistematizados alguns excertos de depoimentos acerca do que foi apresentado pelos professores. A realidade de desenvolvimento da pesquisa foi sendo trilhada em torno do objeto de análise.

4.1.1 Na trilha da Fonte discursiva – multisseriação

A fonte discursiva que mais se evidenciou no decorrer da entrevista pelos interlocutores foi a multisseriação. Em sendo assim, se parte desta análise, pois se pretende entender como se processa a prática pedagógica da educação do campo. Sabendo, que por turmas multisseriadas, se entende que são aquelas

¹⁵ Codinomes dos professores colaboradores da pesquisa, a ordem é em função da realização da entrevista.

salas de aula que comportam alunos de diferentes níveis de aprendizagens, que se encontram matriculados em seus respectivos anos, mas estão em uma única turma, sendo orientados por um único professor, o qual deve ensinar tudo a todos, no mesmo tempo e espaço.

É curiosa esta compreensão, pois a necessidade era conhecer como se desenvolve o trabalho do educador em sua sala de aula, sua turma na sua escola. Foi destacada, pelos professores a grande dificuldade da multisseriação.

Quadro 6 - Multisseriação

Fonte discursiva	Multisseriação
Professores/ codinomes	Excerto de depoimento
Ent.01	<p>O meu trabalho, dou o melhor de mim, né? Em questão, assim por ser uma <i>turma multisseriada, em ter mais trabalho</i>, você encontra mais dificuldade em tudo. Tem aquela maior dificuldade que é trabalhar com o multisseriado com o fluxo aberto, em que você tem que trabalhar com 5 assuntos a uma turma, 4 a outra, 3 a outra, você tem que se desdobrar em trinta ao mesmo tempo.</p> <p>Eu divido a sala para cada turma e quando vou ensinar, sempre digo: 1º ano, ou 3º ano ou 2º ano! Mas, tem aquela dificuldade que nem todos acompanham, eu tenho que fazer mudanças, tipo se estiver alunos do 3º ano que não acompanham o conteúdo do 3º ano, eu tenho que puxar, mas, se não conseguir eu vou ter que passar atividades do 2º ano para ele, para poder acompanhar melhor aquele momento de aprendizagem.</p>
Ent. 02	<p>O motivo é o seguinte o objetivo da secretaria é o multisseriado, um aluno numa sala, duas numa outra série, aí fica juntando aquela salada. E dá nisso, entendesse? Aí pega essa salada todinha e o que dá são 10 alunos. Aí eles optam trazer de lá pra cá, porque vai ter no máximo três séries. Eu mesmo tenho duas turmas 3º e 4º ano. Aí assim, <i>o rendimento não é excelente</i>, mas pra vista de <i>quem tem 7 turmas é mais complicado</i>, como na Imbaúba na turma de Edilma.</p>
Ent. 03	<p>A dificuldade por <i>ser multisseriada</i>, mas a gente acaba se acostumando, no começo é difícil, mas, é somente se acostumar que tudo é possível.</p>
Ent. 04	<p>A escola do campo funciona no contexto assim e a gente vive no contexto assim. Olha só, ver bem! [Eu] trabalho na <i>turma multisseriada, aí eu divido a turma por aprendizagem</i>. Aí se a gente for pra rua a gente pega lá uma turma. Exemplo 4º ano, mas faz com que a gente trabalhe multisseriado também, porque tem aluno do 3º ano que era para está no 3º ano, mas está no 4º ano, o que agora mudou também, pois não se pode reprovar. As dificuldades que eu vejo são por serem turmas multisseriada, entendesse? Em compensação, a quantidade de cadernetas para você preencher, eu mesmo estou com 4 cadernetas, são dificuldades de você vim pra sala de aula, não só trabalhar uma atividade, mas várias e você tem</p>

	que dá conta de tudo.
Ent. 05	O fato de ser multisseriada porque têm que dá atenção as crianças, as que não estão ocupadas atrapalham.
Ent. 06	Dificuldades é atenção para alguns que estão atrasados e por ser multisseriado.
Ent. 07	A sala multisseriada e a falta o compromisso dos pais.

Parte-se do entendimento acerca da multisseriação, por que se faz tão presente nos contextos rurais? As escolas ofertadas sob a forma do multisseriado representam a única presença do Estado, materializadas como equipamento público capaz de assegurar as populações do campo uma formação plena como ser humano, que tem assegurado o direito de acessar os conhecimentos, a cultura, os valores, a memória coletiva, as inovações do progresso tecnológico e os saberes do mundo do trabalho (HAGE, 2009, p. 20). Em sendo assim, a educação do campo nesta perspectiva de multisseriação possibilita o acesso ao direito da educação. Esta de forma complexa diante da diversidade presente nas características do campo.

O contexto do campo, embora com o paradigma dominante da multisseriação, promove o direito a educação, como salienta a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205º e a LDB 9394/96 em seu artigo 2º, que consideram:

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

A importância da educação para o pleno desenvolvimento humano, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho é a tríade fundamental da educação que deve reverberar em todos os contextos educativos. Portanto, é este direito e finalidade que devem subsidiar a prática pedagógica dos educadores das escolas do campo, mediante as especificidades inerentes a turma multisseriada.

Daí é evidente o quanto é desafiante o exercício eficaz da prática do educador, ao mesmo tempo em que cabe ao educador a preparação para dar conta da formação de todos, sem deixar nenhum de fora, sendo uma prática pedagógica extremamente complexa de ser desenvolvida e com êxito. É importante entender que a realidade da multisseriação revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marco legais

operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público, conquistados com a luta dos movimentos sociais populares do campo (HAGE, 2009). É verdade que a legislação voltada para a educação do campo vem sendo atualizada constantemente, evidenciando, portanto, os direitos dos povos do campo: a educação deve adentrar nas peculiaridades inerentes deste contexto, em especial a multisseriação.

Também é importante salientar como se encontra definido a educação na LDB 9394/96, a qual proporciona a multiplicidade da diversidade presente na responsabilidade da oferta da educação, em sendo assim, em seu:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Percebe-se que a educação do campo é específica da organização do trabalho escolar oriunda das instituições de ensino, tal como se define no inciso § 1º. Dessa forma, a luta dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores rurais ainda tem muito a conquistar, para que a política pública de educação de qualidade chegue à todas as escolas do campo e, não somente se faça jus à identidade, a cultura, aos princípios e valores nas escolas dos assentamentos como se sabe que a educação do campo, nestes espaços parece ser mais específica do campo e para o campo.

Ao contrário das escolas que estão situadas no campo, na lógica da urbanidade, mas que ideologicamente estão abandonadas a própria sorte e salve-se quem puder deste contexto que aparentemente não oferece nenhuma margem de perspectiva.

A educação, na perspectiva da turma multisseriada, corrobora mesmo assim, com o aprendizado das crianças, pois a aprendizagem ocorre da forma como é internalizada, acomodada e assimilada (PIAGET, 2007). Significa, portanto que este modelo de educação não é o pior de todos, ele permeia a aprendizagem mesmo que vulneravelmente. Diante disso, afirma HAGE (2009,

p.46) que “a multisérie oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre os estudantes de várias séries na mesma sala de aula”. Ao menos deveria ser assim, onde houvesse esta partilha de saberes. Mas, a prática dos educadores é no mesmo espaço, compartimentalizar cada turma no seu espaço, atuando em tempos diferentes para cada nível/ano, exigindo-se disciplina comportamental, enquanto uma turma mantém-se ocupada as demais estão ociosas (ENT. 04 e ENT.05, 2015, p.1).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, trás em seu 2º parágrafo a determinação de que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Percebe-se, portanto as especificidades que subsidiam a educação do campo devem ser completas, pois somente assim, é que a qualidade de fato se fará presente no contexto do campo. A complexidade da educação do campo está na formação pedagógica, instalações físicas, equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e a supervisão pedagógica permanente, somente? Evidentemente que não, pois é preciso antes destes elementos supracitados o pertencimento identitário e cultural dos sujeitos ao seu território, a identidade docente na perspectiva da emancipação, transformação e libertação humana, uma prática pedagógica eminentemente humanizadora, dialógica e não conteudista ou transmissora.

A educação do campo em que os sujeitos sejam protagonistas dos saberes diversos, e não na concepção da educação rural, esta sendo tida como sinônimo de atraso, a qual por muito tempo foi dessa forma assim considerada. Atualmente, a concepção de educação do campo, é um termo político, embasado pelos movimentos sociais do campo, que lutam por justiça social, por escolas do campo no campo e do campo, a fim de que a burguesia, a visão neoliberal do poder, do agronegócio, dê espaço para uma educação para sustentabilidade, para o bem, justo e digno viver de todos os sujeitos inseridos no contexto do campo.

A educação nas turmas multisseriadas do campo é assim considerada muitas séries em uma única sala de aula. O que requer do educador um planejamento diferenciado para atender as necessidades de aprendizagem das turmas. Isso é bastante presente na realidade das escolas do campo, devido ao contexto que sempre existiu nas escolas do campo, onde muitas estão fechando as portas devido ao mínimo número de alunos para comportar a quantidade de alunos em uma sala de aula na escola no campo, mesmo sendo de pequeno porte aberta (ENT.02, 2015, p.1) bem como manter um professor atuando com poucos alunos é um privilégio e que o órgão público não permite.

Dessa forma, a realidade presente nas escolas observadas na comunidade do Sítio Luz em Canhotinho-PE não é diferente, denuncia, portanto, que somente tende a aumentar esta característica do campo, pois esta prática está evidente na gestão daquelas escolas observadas, a realidade multisseriada. Onde os professores atuam para as crianças e adolescentes, comportando em um único espaço especificidades peculiares que vai da alfabetização ao letramento, ou seja, da creche ao 5º ano, como hoje tem se vivenciado no contexto do respectivo campo de pesquisa.

A realidade das turmas multisseriadas se apresenta como a maior dificuldade para os educadores que trabalham no campo, apresentando o desafio de que quanto mais turmas em uma sala, maior é o desafio para o educador dar conta das especificidades do desenvolvimento dos educandos. Borba (2008, p.86) em sua dissertação de mestrado, sobre educação rural – uma realidade no chão da escola, trás uma reflexão mais contundente do que é necessariamente a prática pedagógica do educador que atua no campo, como assim se evidencia, segundo o MEC/INEP 2006 (*Apud* BORBA, 2008, p. 86), “as escolas multisseriadas e unidocentes têm um único professor, que além da atividade docente, acumula outras tarefas administrativas voltadas para a manutenção da unidade escolar, chegando, na maioria das vezes, a ter que conciliar as atividades de limpeza com o preparo da merenda”. Embora, a realidade encontrada nas escolas não fosse essa, pois nas três escolas tinha as agentes de limpeza que também faziam a merenda.

Diante do exposto, a luta dos movimentos sociais é grande para que esta situação presente em muitas escolas situadas no campo tenha a mudança

necessária para que tal realidade seja reparada, não no sentido de sua extinção, mas sim de ser mais bem organizada e sistematizada, a fim de garantir a qualidade da educação nos espaços do campo, pois mediante esta realidade, os povos do campo apresentam déficits que nem o mais alto nível de escolarização pode sanar as sequelas de uma educação básica precária tal como se desenvolve historicamente.

Entretanto, não se nega em hipótese alguma o poder de superação que os sujeitos oriundos deste contexto têm, a fim de superar determinados limites. Como bem, Freire (1987, p. 58) afirma em seu livro pedagogia da autonomia – saberes necessários a prática docente, de que “somos limitados, mas não condicionados” diante disto, resta a cada um que escapou das cercas da ignorância da limitação que está no campo, vencer suas barreiras e deixar emanar sua essência em seu potencial criativo de desenvolvimento interpessoal mediado pelo outro, neste caso a escola e a prática pedagógica do educador desta escola que permeiam a aprendizagem necessária para que o sujeito possa galgar outros espaços sociais, mesmo sendo nível de multisseriação, o que requer mais determinação de seus educadores para cumprir as exigências educacionais necessárias à turma.

Pois diante da importância e centralidade das escolas para a autonomia, emancipação e empoderamento das populações do campo e para a produção, reprodução, renovação e sustentabilidade das pequenas comunidades rurais (HAGE, 2009) tudo isso se faz presente no território do campo. Ou seja, a educação do campo, mesmo na perspectiva da multisseriação é crucial para o desenvolvimento humano dos povos do campo.

A realidade que se apresenta nas escolas observadas, onde não há menor preocupação da própria Secretaria de Educação do município se mobilizar para mudar a realidade dos sujeitos do campo, que em pleno século XXI contribuem com o êxodo rural, com a evasão escolar, e os sujeitos iludidos seguem para as grandes metrópoles, pois a perspectiva educativa é na lógica do urbanocentrismo, de tal forma que os saberes que se processam nas escolas do campo parecem fugir ou sequer existir na realidade dos educandos.

Na verdade, a realidade do campo é um tanto quanto negada de sua importância para educação básica em uma administração neoliberal, industrial e

tecnológica como a que se tem tido no contexto atual, pois nas próprias escolas do campo não há coordenação ou gestão, e quando isto acontece está confortavelmente em uma sala na Secretaria de Educação, sendo este alguém designado em cargo comissionado para atuar como, mas que dificilmente põe os pés no chão da escola, que deveria coordenar e outra questão é a qualificação da pessoa que assume tal ofício. Já os professores são responsáveis por absolutamente tudo que acontece na escola em seu horário letivo, além de ter que dar conta dos diferentes níveis de aprendizagens de seus educandos é cobrado para desempenhar um bom trabalho e fazer o possível para o máximo de educandos aprenderem, pois eles participam da avaliação em larga escala, e conseqüentemente tem que ter um bom desempenho educacional.

Neste contexto da educação multisseriada bastante presente no campo, há necessidade de se expor algumas ideias acerca das estratégias didáticas que comumente são usadas por educadores do campo, mas, o mais curioso no momento é a questão do planejamento, pois se o educador possui cinco turmas de diferentes níveis de aprendizagens, logo ele deve fazer cinco planos de ensino? Documento imprescindível para nortear o fazer pedagógico do educador, pois é possível que o bom desempenho do trabalho didático do educador se dê com um bom plano de ensino, onde ele atuará mediado por seu ato de planejar, a fim de atingir seus objetivos para o dia letivo em suas diversas turmas, contribuindo para o entendimento de que mudar é preciso nesta realidade.

A multisseriação deve ser tida nas escolas do campo como uma estratégia de desenvolvimento da prática interdisciplinar, fazendo jus aos diferentes níveis de aprendizagens e ao mesmo tempo fazendo jus ao planejamento das estratégias de ação pedagógica que possam corroborar com as descobertas de todos, permeando uma aprendizagem significativa em meio à adversidade da realidade da sala de aula multisseriada. Desta forma é muito importante o planejamento das atividades para todas as turmas mediadas pela interdisciplinaridade, na perspectiva de ampliar os saberes didáticos.

A atividade pedagógica nas turmas multisseriadas é complexa e exigem do educador planejamentos, cadernetas, estudos, atenções, ou seja, o educador deve ser um sujeito múltiplo para dar conta destas especificidades do seu local de trabalho. Pois a concepção da educação multisseriada é assim definida pelos

demais educadores entrevistado. A educação nesta perspectiva é desafiadora e ainda mais sem a participação dos pais acerca do processo de aprendizagem das crianças. Também é compreendido que a sua prática pedagógica perpassa pelas dificuldades inerentes ao fazer pedagógico. Neste sentido, os educadores deixam evidente que além da realidade da multisseriação, as crianças têm atrasos na aprendizagem, situações que requerem mais dedicação dos educadores. A educação na perspectiva da multisseriação é para os educadores como supracitado sinônimo de dificuldade ou de desafio. Ainda é possível identificar a presença do entendimento da educação multisseriada nesta lógica.

Por conseguinte, embora todo este antagonismo que se processa na educação do campo: paradigma multisseriado, necessário neste contexto social, as peculiaridades encontradas divergem do que está bastante presente nas reflexões acerca do contexto do campo, a realidade multisseriada é uma constante no campo, as escolas todas sem exceção desenvolvem suas práticas pedagógicas nestes moldes cabendo ao educador a se adaptar ao contexto que está inserido pedagogicamente, mesmo sendo uma realidade que apresenta dificuldade de atuação deve-se promover a educação.

Não se pretende aqui apresentar a favor ou contra a multisseriação, pois esta é uma situação que deve assim ser respeitada, pois faz parte da realidade dos povos do campo. A convivibilidade da multiplicidade da diversidade neste contexto é que deve ser considerada, melhor articulada e, sobretudo respeitada.

4.1.2 Na trilha da Fonte discursiva – planejamento

Ao abordar a natureza epistemológica do trabalho dos professores das escolas campo de pesquisa, os professores relataram especificidades que estão postas em suas rotinas de trabalho diário. Vale ressaltar que o planejamento não parte de sua produção e/ou organização curricular ou dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula pelos próprios professores, mas já vem o que eles chamam de “Fluxo” deliberado pela coordenação da Secretária de Educação

do município, sendo necessário apenas a sua transposição didática. Em análise, observa-se que as especificidades da organização do trabalho, o que denominamos de planejamento, requer a tomada de decisão de cunho apenas metodológico para que os educadores transferam para os educandos. Situação que assim será especificada:

Quadro 7 - planejamento

Fonte discursiva		Planejamento
Professores/ codinomes		Excerto de depoimento
Ent. 01	A base é português e matemática, por quê? Eu já parei para refletir sobre isso. As vezes é questão do professor mesmo, porque tem alunos que não tem aptidão para aquela disciplina acaba se fechando. Mas quando tem o professor que ensina com gosto aprende brincando, o professor tem o apoio com dinâmica, jogo, com mudança. Porque se tem professor que pede pra o aluno decorar a tabuada, tem que ensinar ao aluno como ele precisa aprender multiplicação, o significado. A questão foi: eu ensinei multiplicação somando e os alunos aprenderam associação e combinação.	
Ent. 02	A rotina é o seguinte: se trabalha por etapas, conteúdos estratégias, primeiro momento a leitura, segundo momento já trabalho os conteúdos programáticos, depois a correção, os conteúdos programáticos. O meu trabalho em sala de aula se dá pela rotina: primeiro o conteúdo, as estratégias. O meu trabalho dou o melhor de mim, né? Em questão que até assim, por ser uma turma multisseriada, em ter mais trabalho, você encontra mais dificuldade em tudo. Certo assim, não é aquela quantidade pequena e nem muito grande de aluno, mas assim, é bom. Tem aquela maior dificuldade que é trabalhar como multisseriado, com o fluxo aberto, em que você tem que trabalhar com 5 assuntos a uma turma, 4 a outra, 3 a outra, você tem que desdobrar em trinta ao mesmo tempo para dar conta.	
Ent. 03	Faço atividades impressas e dou para as crianças, explico a eles, eles respondem. Eu trabalho os conteúdos, atividades xerocadas, leitura, desenhos. O meu trabalho é bom.	
Ent. 04	O meu trabalho é assim: é um trabalho que às vezes me dar dor de cabeça e às vezes fico aliviada. Olha! Porque é multisseriada, entendesse? Às vezes a gente faz uma coisa pra um aluno, faz para outro, principalmente para turma menor, né? Que requer mais tempo, mais cuidado e mais dedicação e, eu não tenho às vezes tempo. Hoje é assunto do 4º ano e, eu fico explicando à turma do 4º ano, aí vêm os pequenos, o aluno diz já terminei. Aí eu digo: Olhe fique aí que depois eu vou ajudar você! Assim é um trabalho que a gente tem que ter amor, entendesse? E paciência, por ser uma turma multisseriada, pior. Eu trabalho com atividades diversificadas, olhe bem! Se eu estou com a turma do 4º ano, exemplo, trabalhando o livro, aí a turma do 1º ano, trabalhando no quadro, a outra turma também trago jogos, montar o nome, fazer alguma coisa desse tipo. Nunca é a mesma atividade, mas sim atividades diferentes para cada turma, porque se todas as atividades só, não têm como, também por ser multisseriada e, você não dá conta, até nos livros. Hoje mesmo, era para trabalhar no livro, se for todas as turmas eu não trabalho. O livro é o girassol. Aí eu trabalho com o livro, mas nunca trabalho	

	<p>para todos. Se for a turma do 1º até o 5º ano eu não trabalho na mesma hora com o livro, porque não dá tempo, porque você ler com eles, respondo com eles, tenho que explicar para eles, além do livro eu trago outras atividades. Assim tudo é diferente, nunca uma aula de hoje é a mesma coisa, por conta que é sempre diferente né? Nunca é a mesma, né? A mesma rotina nunca é do mesmo jeito.</p> <p>Eu faço sempre assim, além dos conteúdos que a gente trabalha que vem, né? Da secretaria de educação pra gente trabalhar com eles, mas há outros conteúdos que a gente ver a necessidade de trabalhar, aí eu sempre faço, eu trabalho com eles. Assim, como é no sítio, não tenho, assim, né? De você ir ao cyber, né? Pesquisar o assunto na internet e trazer. A gente trabalha, eu sempre passo colagem, pergunta ao pai, à mãe, se ouviu falar, entendesse? Para eles ter outro conhecimento, de outras pessoas, além de mim, porque se morasse, assim na rua, né? A gente passava trabalho, apresentação e ia ter outro conhecimento do assunto. Mas, você vê né? Não tem biblioteca na escola, ir à Canhotinho, eles não vão, porque os pais não deixam. Em questão na escola não tem muitos livros, para fazer pesquisa, aí eu sempre trabalho com eles aqui, recorte, colagem e perguntar aos pais também em casa</p>
Ent. 05	<p>Eu tenho que preparar a aula de acordo com o interesse, quando eu chego, faço a oração, os maiores tiram do quadro, passo a tarefa xerocada, eu coloco as tarefas no varal. Pendurar no varal eles vão procurar no nome deles e colocam suas atividades, eles sabem para que serve o varal, o qual é para botar/pendurar roupas para secar nas cercas dos terreiros de sua casa no campo.</p>
Ent. 06	<p>A rotina da sala de aula sempre atividade escrita, xerocada, jogos, eu sempre faço os conteúdos de acordo com a necessidade deles. Por exemplo, eles têm dificuldades em matemática, de soma na maioria deles, são muitos devagar. Uns não tem noção por mais que eu pegue dois lápis, e diga dois mais dois, dois lápis mais dois lápis, eles tem essa dificuldade de dizer quatro. Se eu pegar objetos concretos, ainda assim é difícil para eles raciocinarem de forma lógica, eles tem essa dificuldade, aí eu faço jogos, brincadeiras com eles.</p> <p>O trabalho é trabalhoso, é mais puxado, não tenho dificuldade em sala de aula na parte de educar. Não estou encontrando dificuldade, a não ser de alguns alunos que sempre tem deficiência que é complicado. Não dificulta o trabalho, mas requer mais atenção. Às vezes uma sala com 20 alunos não se tem condição, por mais que eu tente é difícil.</p>
Ent. 07	<p>O que norteia a prática pedagógica os coordenadores dão o conteúdo para se vivenciado todos os dias. Não somos nós que escolhemos os conteúdos ele já vem pronto da secretaria da educação.</p>

Mas, como dá conta de tantos planos de ensino para diferentes níveis de aprendizagens nas salas das turmas multisseriadas? A solução estaria possivelmente na formação continuada dos educadores que atuam nos contextos de escolas com turmas multisseriadas. Mas, o mistério é: o como destas formações? Ou seja, talvez a forma como as formações continuadas vêm ocorrendo para os educadores do campo, não tenham dado a devida atenção à prática da interdisciplinaridade, para que o educador possa atuar

interdisciplinarmente para dar conta dos diferentes níveis de aprendizagens dos sujeitos aprendizes. Entretanto, neste momento, ainda, não cabe nesta reflexão adentrar a questão da formação continuada por meio da promoção da interdisciplinaridade.

O contexto do campo funciona nos moldes da educação urbana, isso é bastante antigo, mas é esta a prática que está arraigada no chão das escolas situadas no campo. Dificilmente se faz jus ao derredor dos acontecimentos da comunidade, onde as escolas no campo estão situadas, como foram os casos das três escolas observadas na comunidade do Sítio Luz em Canhotinho-PE. Pois, os educadores, no momento de explicação de conteúdos, não usavam situações já ocorridas na comunidade para servir de reflexão. Os educadores não despertaram para tão somente o planejamento, mas como para toda a especificidade de seu fazer pedagógico. É interessante entender as especificidades do planejamento para a prática do educador em seu saber-fazer pedagógico. Tendo em vista que conforme Joana Coaracy (1972; p.79):

O planejamento educacional é um processo contínuo que se preocupa com o para onde ir, e quais as maneiras adequadas para chegar lá tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade quanto às do indivíduo.

O planejamento no contexto da educação do campo é específico para o entendimento de que o educador deve assim, sempre ter o seu documento que norteará o seu fazer pedagógico no sentido de adequação as situações que permeiam os processos de ensino-aprendizagem, em especial na realidade das turmas multisseriadas. A essência da educação permeada pelo planejamento se dá por meio das especificidades que subsidiam o saber-fazer do educador com autonomia, criatividade e comprometimento, pois é como Sobrinho (1999, *apud* Padilha, 2004, 28) aborda sobre a essência do ato do planejamento, assim:

O planejamento é um processo de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca de melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo, o planejamento não corre em um momento do ano, mas a cada dia, a realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim decide-se a cada dia, a cada hora.

Compreender a necessidade do ato de planejamento educacional é de suma importância para o bom desenvolvimento da prática pedagógica. Entretanto, a realidade das escolas com as entrevistas realizadas denunciam características peculiares que diferenciam das teorias que subsidiam a importância do planejamento.

Em todas as escolas observadas, foi possível apropriar-se das características do planejamento de ensino, o qual é elaborado por meio do “fluxo aberto” o que significa dizer que a Secretaria de Educação disponibiliza o documento que contém os conteúdos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer das unidades, e por ser assim cabe aos educadores desenvolverem como acham que podem ser feitos em sala de aula.

Neste sentido, foi possível observar que muitos dos educadores entrevistados dizem que “tem autonomia para trabalhar como quer, o importante é dar conta daquele conteúdo”. Nesta perspectiva, é curioso que, conforme observação tem educadores que vão à sala de aula sem ter havido planejado, pois no decorrer do momento das observações, algumas situações foram destacadas na prática de um professor, em especial.

O professor Ent.02 desenvolveu sua prática pedagógica desta forma por observação: *chega atrasado, vai tirar fotocópia, deixa os alunos ociosos. Chegou ao ponto de deixar a pesquisadora em seu lugar durante toda a tarde, ministrando a aula no lugar do professor. Em outro momento o professor, sai da sala e vai à sua casa, mais uma vez os alunos ficam sozinhos. A sua prática pedagógica em sala de aula apresenta-se de forma tradicional, pois sua postura não condiz com as especificidades da educação do campo, a qual prioriza a contextualização, o diálogo e a valorização da cultura local, embora muito esforçado, mas não faz jus ao marco legal que orienta os processos pedagógicos a serem desenvolvidos.*

Diante deste contexto, é possível compreender que a prática do planejamento parece não está muito presente na prática deste educador, pois visivelmente não é possível perceber a organização do educador, tal como se faz necessário, segundo Libâneo (2002), como assim é argumentado:

O planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro. O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social:

planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, [planejamento educacional] entre outros.

Portanto, como menciona Libâneo, o planejamento é imprescindível para o bom desempenho do educador em sala de aula, especialmente em se tratando de uma turma multisseriada, onde não deve ser apenas um planejamento, mas sim a quantidade de turmas que o professor deve dar conta no decorrer das horas aula a serem ministradas no período da manhã ou tarde letiva.

Diante das especificidades inerentes à sala de aula, a explicação dos professores de como dão sua rotina de trabalho, deixa implícito a defasagem que há no planejamento, pois é de sobremaneira importante entender as características da aprendizagem que se fazem necessárias para o desempenho dos educandos.

Compreender como se dá o desenvolvimento da prática do educador é de sobremaneira importante, pois é possível constatar como está sendo desenvolvida, em especial, se tratando de turmas multisseriadas, como é o contexto das escolas observadas. Percebe-se ainda que os educadores momento algum fizessem jus ao processo de ser multisseriado, tendo em vista que atua ao mesmo tempo com três turmas, e conseqüentemente sua prática pedagógica deveria favorecer a aprendizagem de todos os educandos em seus níveis de desenvolvimento cognitivo, entretanto da forma como explica o seu trabalho nesta escola, não deixa claro sequencialmente como que se dá a sua rotina, pois a forma como fizeram seus discursos, percebe-se uma incoerência no que concerne ao planejamento.

O contexto da sala de aula da turma multisseriada do educador Ent.02, em especial, é bastante conturbada, pois a turma em boa parte apresenta comportamentos adversos ao processo de aprendizagem, sendo perceptível a indisciplina como o maior desafio do educador e não o fato de ser multisseriada, o que interfere no processo de seu planejamento, tal como foi observado.

O planejamento pedagógico é crucial para que o educador possa atingir suas expectativas de ensino-aprendizagem no decorrer do ano letivo. Diante desta especificidade é inerente que o educador tome ciência do quanto que o processo de ensino demanda outras atividades para além de estar na sala de

aula, como a pesquisa, a interdisciplinaridade e, sobretudo, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o que não deve ocorrer somente em sala de aula.

No que concerne ao trabalho dos educadores em suas turmas multisseriadas, consideradas o mais desafiante de seus ofícios em ter que dar conta das especificidades das aprendizagens dos alunos, uma vez que são crianças de 3 a 14 anos precisando aprender concomitantemente. Tarefa que exige do educador competências e habilidades que ressignifiquem os processos de aprendizagens cotidianamente.

É complexo o desenvolvimento da prática do ensino-aprendizagem no contexto de turmas multisseriadas, pois é este o modelo presente em quase todas as escolas do campo do município de Canhotinho, em especial nas escolas em que foi desenvolvida a pesquisa, como já foi supracitada. Diante desta complexidade o ato do planejamento favorece ao educador o norte de seu fazer pedagógico e conseqüentemente a aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Daí é pertinente adentrar neste complexo para melhor compreender como o educador desenvolve suas especificidades didáticas em prol da aquisição do conhecimento pelos educandos.

A professora Ent.04, em sua fala apresenta-se muito angustiada, porque é um ofício árduo, mesmo com formação, a coordenação apoiando, mas em sala de aula, o contexto é bastante difícil de sua aceitação. Percebe-se que a educadora necessita desenvolver processos educativos que corroborem para a aprendizagem de todos, e por atuar para sete turmas, logo o planejamento deve atender a todos os níveis de aprendizagens de seus educandos, destacando, o quanto que o fator da multisseriação é negativo para que desenvolva melhor seu trabalho pedagógico.

A educadora Ent.04 menciona a necessidade de atender a todos no processo de ensino, mas que para tal, ela trabalha com atividades diferenciadas e específicas para cada turma, a fim de gerenciar da melhor forma os conteúdos que constam no fluxo que é passado pela coordenadora da Secretaria de Educação. A sua metodologia, até se aproxima da contextualização necessária aos processos educativos que são defendidos por alguns teóricos a favor da educação do campo. Quando ela destaca que passa pesquisa para seus alunos fazerem com seus pais. Ao mesmo tempo, apresenta a necessidade do acesso à

tecnologia da informação pelos seus alunos, quando abordou a questão de pesquisa na internet, ir à cidade, tendo em vista que na escola do campo não se tem ainda o laboratório de informática que permeie o acesso dos alunos. Da mesma forma que atenua a realidade campo X cidade. Deixando implícito que na cidade os alunos se desenvolveriam mais porque podem pesquisar na internet.

A mesma rotina nunca é do mesmo jeito. Esta frase pareceu ser bastante criativa, pois significa entender que por mais que se tenha uma rotina pedagógica, é preciso planejar para que a diferença aconteça nos processos de desenvolvimento da aprendizagem, respeitando o nível cognitivo de cada um diante da diversidade da turma multisseriada para que aprendizagem aconteça.

A realidade que se apresenta é interessante, pois apesar do desafio que tem sido cotidianamente para educadora, sua postura educativa tem ressignificado a existência da escola, promovendo que os alunos que atualmente compõe sua turma multisseriada, estejam no campo e não na cidade, isso é muito importante.

Diante do observado e declarado pela educadora neste contexto, o planejamento apresenta-se com mais clareza. De tal como foi observado, ao presenciar a chegada da educadora no horário, suas atividades organizadas por níveis, e seu trabalho desenvolvido com sequência, tal como Moretto (2007) define que o ato de planejar é organizar ações. Então, por simples que seja esta definição é complexa, pois o ato de planejamento favorece ao educador e aos educandos, corroborando para a mediação do conhecimento de forma precisa para os educandos.

A necessidade do planejamento é imprescindível, corrobora para o processo de ação-reflexão-ação, prática que deve ser desenvolvida cotidianamente pelo educador, não importa o nível ou a circunstância que circunscreve seu contexto pedagógico, ainda mais se for o multisseriado, o planejamento é essencial para a formação da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

Compreende-se, portanto que Ent. 06 apresenta uma variedade de processos educativos para promover a aprendizagem de sua turma multisseriada, é interessante. Entretanto, fica subentendido que o planejamento é uma prática

que necessita ser desenvolvida pelo educador, dando ênfase ao começo, meio e fim de seu dia letivo.

No decorrer do processo de entendimento acerca do trabalho desenvolvido na escola, identificou-se que o ato do planejamento não é bem definido pelos educadores e se dá ao mesmo tempo da mesma forma.

A dificuldade toda, conforme observação e declaração pelos interlocutores identificou-se que é por ser turma multisseriada e a educadora destaca a questão da educação especial, tendo em vista que em suas três turmas têm alguns alunos que apresentam alguns problemas e dificuldades de aprendizagem. Salienta-se, portanto que para além da dificuldade que é dar conta das especificidades da aprendizagem das crianças, ainda tem a questão de uma atenção especial aos processos de aprendizagens dos educandos, cujo tema não me deterei em analisar sobre a educação inclusiva nas escolas campo de pesquisa.

Neste contexto de trabalho pedagógico escolar, Ent.03 foi bastante sucinto em sua colaboração, pois nesta questão, ele simplesmente respondeu que “Eu trabalho os conteúdos, atividades xerocadas, leitura e desenhos”. Não expressou detalhadamente como trabalha os conteúdos para sua turma multisseriada, o qual também alega que tem crianças com problemas e/ou dificuldades de aprendizagem.

Ent.05 colaborou acerca de seu trabalho na escola, explicando que o ato de educar é preciso preparar a aula, neste sentido de preparar aula é muito significativo, pois a tarefa do ato de planejar é muito significativa.

É importante perceber que o educador deve focar nas necessidades de aprendizagens das crianças, para que assim, se possa haver aprendizagem de fato, pois embora haja o fluxo aberto, como os professores denominam, o qual é exatamente a matriz curricular com competências, habilidades e metodologia, tudo organizado pela coordenação da secretaria de educação. Cabe aos educadores trabalharem pedagogicamente da melhor forma que possam contribuir com a aquisição do conhecimento. Neste contexto, o planejamento deve ser como um ato constante da práxis. Em sendo assim, é pertinente, pois conforme Franco (2006, p 31) reflete que:

A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica; existirá de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma

prática educativa em prática compromissada (práxis), intencional, relevante, será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos.

Reconhecer o ato da práxis pedagógica é de fundamental importância, pois o processo de ensino pode ocorrer de forma sem considerar o processo da ação-reflexão-ação. Embora, se pôde observar que em alguns momentos da aula, transcorreram da mesma forma, apenas leitura, escrita, ou seja, reprodução.

Em contrapartida ao processo de repetição dos processos educativos é crucial compreender a necessidade da prática pedagógica dos educadores comprometidos com o que de fato interessa ao educandos, independente do que conste na matriz curricular, pois é preciso transcender esta dimensão, favorecendo-lhes dinâmicas, místicas, contextualização e sentido dos saberes transformados pedagogicamente para sistematização do conhecimento.

Por conseguinte, o ato do planejamento é a ação que mais suscita dos educadores tempo, pensamento para que haja conforme as reais necessidades da aprendizagem dos educandos, pois o conhecimento deve ser articulado com a diversidade presente no contexto educativo, o educador não deve se portar tal como o transmissor do conhecimento, ele deve ir muito mais além.

Desse modo, se compreende que é pertinente o que Freire (1987, p.89) apresenta, o significado real do ato de planejar, na concepção de que o:

Planejamento do ensino significa, sobretudo, pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor. O que diferencia é o tratamento que cada abordagem explica o processo a partir de vários fatores: o político, o técnico, o social, o cultural e o educacional.

É esta necessidade que deve ficar esclarecida de sua essencialidade que o ato de planejar é muito mais do que apenas organizar o material didático que subsidiará o momento da aula, em especial no contexto da turma multisseriada que por natureza necessita de uma atenção especial, qual seja a pesquisa de forma interdisciplinar.

Neste sentido, é crucial dar ênfase ao planejamento de ensino, o qual implica especificidades da ação refletida, esta ação requer que a tríade ação-reflexão-ação possa corroborar com o ato de o professor praticar sua reflexão constante acerca de sua prática de ensino, esta sendo perpassada por processos

educativos amorosos, significativos, dinâmicos e promotores do exercício da cidadania dos educandos nestes processos significativos de aprendizagens. Deste modo, há quem considere a especificidade do planejamento, como uma ação dinâmica, interativa, e acontece antes de se iniciar o processo de ensino, durante e depois do processo. É uma ação reflexiva, que exige do professor permanente investigação e atualização didático-pedagógica (FRANCO, 2006).

A percepção acerca do trabalho pedagógico fica nítida que o ato de ensinar não pode ser diferencial da necessidade da pesquisa para o aperfeiçoamento da sua prática em sala de aula, considerando ainda mais a especificidade da turma multisseriada.

Compreender a demanda que se está posta no contexto das turmas multisseriadas, conforme o educador Ent.01 ressalta. É de sobremaneira necessário para o educador se desdobrar ao ter que dar conta dos processos educativos em sala de aula, pois conforme declarado o educador em uma manhã de aula deve trabalhar com 5 (cinco) assuntos para um nível de turma, e assim sempre variando para atender as necessidades de aprendizagens dos educandos.

A fim de sistematizar a colaboração dos educadores acerca do trabalho na escola, a contribuição de Ent.07 (2015. p. 3), foi a mais diferencial “o meu trabalho é em grupo, pesquisa, porque a gente não tem material apropriado, um *datashow* a gente não tem né?” Esta visão é de uma educadora oriunda da cidade, que destaca algumas especificidades que os demais educandos não destacaram, como trabalhos em grupo e pesquisa, bem como o uso do *datashow*.

Em sendo assim, é muito necessário que o planejamento seja uma prática constante, em especial permeada pela interdisciplinaridade, a qual poderia estar subsidiando o desenvolvimento de processos educativos mais significativos ao ser trabalhada nos contextos das turmas multisseriadas, e além do mais, a necessidade que dois educadores destacaram como a educação especial, aqueles educandos que necessitam de uma atenção especial, e que mesmo sendo multisseriada, é apenas um educador para 20 ou 30 alunos de 3 a 7 níveis de aprendizagens em uma mesma sala de aula. Esta é uma prática inerente ao educador das escolas do campo, que ao atuarem em turmas multisseriadas, embora seja muito dificultoso devem garantir a aprendizagem de seus alunos.

Diante destes processos naturais que permeiam a educação do/no campo, é importante que os educadores possam tomar consciência de sua importância para corroborar com as aprendizagens dos educandos, tal como destaca Faria ao relatar que:

A prática docente que produz saberes precisos ser epistemologicamente analisada e isso se faz pelo seu exercício enquanto práxis, permeada por sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico-reflexivo da prática. [...] O pedagógico e o educativo precisam caminhar juntos para se autoalimentarem e darem sentido às práticas; só a mútua articulação dessas esferas pode propiciar a busca reflexiva e crítica dos meios, dos dispositivos e das condições de um ensino melhor; essa busca é diferente da perspectiva de oferecer instrumentos, manuais e projetos alheios, que são postos à disposição dos docentes. Essa lógica, perversa e cínica, de doar “instrumentos” às escolas, tem referendado a concepção de que o professor é sempre o mal formado, o incapaz, o responsável pelos descaminhos da educação (2008, p.367).

A educação é exigente em todo o contexto social, pois é extremamente necessária e a realidade do campo não se pode conceber diferencialmente, tendo em vista que é mais do que necessária, e os educadores devem ser autônomos para permear a aprendizagem dos educandos. Por conseguinte, entender a importância do planejamento na prática pedagógica dos educadores e de modo especial no contexto das especificidades do campo é importante para que sejam possíveis práticas contextualizadas com as reais necessidades do cotidiano dos educandos, pois deve haver a contextualização dos saberes, a fim de promover o ensino que permeie a aprendizagem dos educandos de modo que o pleno desenvolvimento humano, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho seja baseado no contexto em que se encontram os educandos, ressignificando os processos educativos que desperte o interesse e a curiosidade dos educandos no ato da ampliação dos seus saberes.

Entender a necessidade da ação de planejar as atividades pedagógicas no contexto das turmas multisseriadas é de fundamental importância, pois norteia a reflexão da própria prática pedagógica, a fim de promover um novo projeto de sociedade, um novo entendimento da necessidade de estudar para viver no campo, sendo este o campo das possibilidades, das descobertas de sujeitos autônomos, sujeitos de seu destino, que com a orientação escolar fará a escolha necessária para viver com qualidade e dignidade, reconhecendo o campo como

lugar de formação humana, de sujeitos conscientes de seus afazeres sociais, políticos e culturais, ou mesmo as problemáticas que envolvem o contexto de ensino em que estão inseridos.

Compreende-se, portanto, que os educadores apesar da dificuldade que sentem tentam ministrar suas práticas pedagógicas, tais como são orientados pela formação que recebem continuamente. Desse modo, é interessante ainda ressaltar que conforme a Resolução 2002, não se faz jus ao planejamento concernente com a realidade do contexto sociocultural dos sujeitos do campo, fragilizando, portanto as especificidades e peculiaridades didático-pedagógicas dos povos do campo, ou melhor, para os povos do campo.

4.1.3 Na trilha da análise discursiva – contextualização no ensino

O processo didático que se desenvolve nas escolas campo de pesquisa conforme observação se faz uso do livro didático, atividades xerocadas, TV, computador, foram recursos utilizados em alguns momentos em que a pesquisadora observava a prática pedagógica dos educadores.

Dessa forma, foram possíveis no decorrer da entrevista com os interlocutores-professores, os seguintes dados sobre: como a realidade das crianças e adolescentes interfere na prática pedagógica.

Quadro 8 - contextualização no ensino

Fonte discursiva	A realidade/contextualização
Professores/ codinomes	Excerto de depoimento
Ent.01	A realidade dos alunos me ajuda, porque às vezes, trabalho com eles em dupla. Aí faço com que já se trabalhe a amizade entre os colegas. Junto aquele que é mais eficiente com aquele que tem menos capacidade rápida de aprender, porque um ajuda o outro. Fazendo assim dá para que cada um, tipo, tenho uma dificuldade, mas, contudo, eu escuto, tento puxar mais daquele que tem mais dificuldade para que ele interaja mais com os outros. Modo de vida dos alunos, parte da realidade deles e eu tento abranger o que eles estão vendo, porque não adianta nada eu dizer: olhe, tem tal fábrica na cidade, se ele não está vendo essa fábrica, eu tento que falar do que ele vê no campo, na TV às vezes. Hoje é dia de fogueira

	<p>de santo Antônio, hoje mesmo o aluno já me disse, porque os pais tem aquela tradição de no dia ou na véspera sempre fazer a fogueira. Aí já me perguntou assim, eita! A gente vai soltar churvinha, traque-traque, como tradição antiga dos pais deles. Ai eu digo, eita é verdade. Você vai fazer isso? Eu questiono a eles, até mesmo porque o que eles trás de casa já é uma aula.</p> <p>Aza branca – Luiz Gonzaga – percebo o que cantor e compositor queria repassar o sofrimento e a seca, o que está acontecendo na realidade deles. Ele pode fazer a mudança. A criança é o futuro. Então ele vai ter necessidade de que quando que viveu na infância ele deve fazer a mudança.</p> <p>A escola rural, o sofrimento do nordestino. Ele considera que na sua região não tem trabalho, ele não teve a formação concluída, vai pra São Paulo, mas não é o trabalho junto da família, eu estou no que é meu, ele não está nessa realidade.</p>
Ent.02	<p>Tem que partir da realidade deles, tipo, você ensinar a jovens e adultos tem que partir da realidade deles. Do modo de vida deles. Por exemplo, trabalhar com palavras geradoras para os jovens no campo, como família agricultura. Alguma coisa desse tipo assim. Tipo eles aqui, eles trabalham mais, não diria com todas as disciplinas, mas geralmente geografia você pode focar família e seus direitos, costumes e mitos.</p>
Ent.03	<p>A realidade dos alunos ajuda, porque eles falam e aí já a partir daí, continuo ensinando conforme o que está planejado para esse dia.</p>
Ent.04	<p>A realidade dos alunos ajuda o meu trabalho aqui com eles. Assim, às vezes a gente apresenta um trabalho. Oh! Professora, já ouvi meu pai falar, já ouvi não sei quem falar, e a gente sempre ensina e aprende ao mesmo tempo também com o aluno, há essa troca também.</p> <p>O modo de vida, respeitando eles, muitas vezes o aluno fala uma coisa, meninos vocês entenderam o que ele estava falando? A gente não pode ignorar, entendesse? De ver o lado bom daqui também porque se a gente tudo o que for falar, né? A gente for né? Acontece de eles falarem assim: oh, professora! Não sei o que, não sei o que, a senhora falou... Acontece de eles ficarem com raiva porque já é costume dos pais falarem também. Aí a gente fala, né? Mas, também a gente tem que mostrar o outro lado, né? Daquele né vai à Olho D'Água, vai à Canhotinho e o certo não é aquele, daquele jeito e a gente tem que mostrar esse lado também, né? Que não é só aqui em si, né? Eles irão sair e tem que vê a realidade dos outros também, né? Não pode ficar preso só ali.</p>
Ent.05	<p>A realidade ajuda né? Porque eles sempre falam o que acontece em casa aí, já se tira para aula. Sempre nas aulas de história e geografia, falo sobre os animais e as plantas. No dia do trabalhador passei um desenho, o dia do trabalho o homem com a enxada. Os pais, as mães, as crianças acompanham os pais no trabalho da roça, embora não trabalhem, mas é preciso, não tem com quem deixar. Sempre tem, em todo o lugar, tem agora a quadrilha para dançar, valorizar a cultura da nossa cidade, a gente sempre tenta valorizar as culturas, festa junina.</p>
Ent.06	<p>A realidade sim, porque a forma com que você trabalha com os alunos vê a deficiência de cada um. Então essa deficiência que falta - entre as aspas - deles, é o que faz a gente professor buscar em aprender mais e mais para passar algo melhor pra eles para se desenvolverem</p>

	melhor, é um ponto positivo. Ao mesmo que é negativo se torna positivo. Em qual sentido? De a gente professor buscar, sempre está bem atualizado para poder ajudar o aluno.
Ent.07	A realidade dos alunos ajuda sim, o desempenho sempre tem. Existe vantagem e desvantagem. A maioria presta atenção, já uma minoria não. O que atrapalha é tem aqueles que querem e aqueles que mesmo às vezes trazendo algo novo, serve de chacota. Você trás, mas vê uma pequena minoria que não quer nada de aprender. O modo de vida no campo, as brincadeiras não se pode sair do foco do que a secretaria de educação. As brincadeiras, são rouba bandeira, pula corda, chimbre. Não vamos fazer a quadrilha porque são mais homens.

Conforme organização sistemática compreende-se que não há diferenças na percepção do contexto em que se insere a prática pedagógica das educadoras do campo, o horizonte de sentido dos professores conjectura a realidade, o modo de vida como preponderante para suas práticas. Embora, não evidencie princípios políticos, sociais, metodológicos e epistemológicos.

A importância da contextualização dos processos educativos nos contextos das escolas multisseriadas se faz necessário mediante processos macrossociológicos que estão presente nas características naturais do campo, tais como: os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos, os quais devem ser discutidos conforme se apresentam nos modos de vida dos povos do campo.

A necessidade da metodologia de ensino voltada para as especificidades dos povos do campo é fundamentalmente necessária para que a aprendizagem torne-se significativa conforme os saberes dos educandos, isto porque os povos do campo possuem seus saberes diversos e estes devem ser reconhecidos pelos educadores que devem assim permear os saberes do senso comum com os sistematizados conforme a significância que deve se ter para os educandos.

Entender esta necessidade, enquanto educador em sala de aula de uma escola do campo na perspectiva da multisseriação dos saberes necessários aos seus educandos pode promover a ampliação dos saberes das crianças e dos adolescentes que se encontram nos espaços rurais do conhecimento. Pois, os saberes não devem ser considerados no horizonte de sentido de objeto, o qual pode ser passado, transmitido, dado, mas sim, contextualizado e re-contextualizado conforme os saberes dos educandos, pois nesta perspectiva deve ser assim compreendido que deve haver a teorização e conseqüentemente a sua prática e não somente a teoria como se pode observar, tendo em vista que

durante o período de observação não houve nenhuma aula de campo, ou seja, aquela que promove o conhecimento a partir da realidade concreta das vivências das crianças e adolescentes, todas as aulas deram-se em seus espaços da escola, com os alunos sentados, enfileirados e silenciados para que assim os educadores pudessem dá suas aulas.

Vale salientar que é preciso permear a reflexão da teoria *versus* a prática para que ambas contribuam para aquisição do conhecimento dos aprendizes, e neste contexto situacional Demo (2000) apresenta a esperança de que a teorização das práticas, para exercitar autocrítica e crítica das práticas, retornando à teoria, inovando a teoria e a prática, deve ser, portanto tarefa do educador, o que parece impossível isto acontecer tendo em vista que nenhum educador entrevistado ressalta esta premissa em planejar, analisar a sua prática de aula, se os educandos estão aprendendo, uma vez que suas turmas são plurais, os educadores não se portaram como educadores críticos acerca de seu ofício, pois este lhes exigem muito mais do que apenas planejar, analisar, teorizar e praticar, lhe exige competências e habilidades inerentes ao ser docente que estão para além do tempo e espaço que se tem para desenvolver metodologicamente uma prática contextualizada.

Embora tenha sido possível, os educadores destacarem a realidade dos educandos e seus modos de vida como fundamentais para o desenvolvimento de suas aulas.

A socialização da prática pedagógica da educadora é subjetiva, bastante subjetiva e deixa implícitas as informações, como este momento foi permeado também pela observação é importante se fazer alguns esclarecimentos em nível de como a educadora faz jus a realidade aos modos de vida dos educandos em uma sala significamente heterogênea.

A realidade do aluno e seu modo de vida contribuem para desenvolver a aula na turma multisseriada, conforme foi declarado pelos interlocutores, fica evidente que esta *realidade* é o que se denomina por contextualização, como Freire (1987) costumeiramente alertou acerca da importância da contextualização da prática pedagógica eficaz, diante de um contexto diverso é que deve ser explorado e valorizado por meio dos saberes que deveriam se fazer interconectados entre a teoria e a prática.

Nesta perspectiva, compreende-se que a realidade do educando ajuda o fazer pedagógico do educador. Embora, não foi presenciado em observação esta reciprocidade de ações, há apenas um diálogo e não a ação-reflexão-ação que se faz necessário nesta interface da contextualização do conhecimento sistematizado que se aproxime do senso comum e que o senso comum seja também sistematizado cientificamente (Santos, 2006).

Assim, seria interessante que a prática pedagógica contextualizada de fato fosse uma realidade presente nos momentos das aprendizagens, como é ressaltado na Resolução de 2002, acerca da educação do campo, assim deveria ser:

Toda ação desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver e de produzir e formas de compartilhar a vida (BRASIL, 2002).

Embora, não tenha sido possível identificar esta prerrogativa imprescindível nos processos educativos nas escolas da educação do/no campo, contexto desta investigação. Ao contrário, os educadores falam, perguntam e os educandos ouvem e às vezes é que respondem, pois são tão habituados ao silêncio que a única coisa que os educandos fazem em sala de aula é brincarem entre si, enquanto os educadores articulam alguma outra atividade. Para se compreender melhor como a contextualização é entendida pelos educadores - sujeitos desta pesquisa. Para eles a contextualização ocorre pela realidade dos educandos que favorece para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, entretanto a observação corroborou para a constatação do que é declarado (discurso) e não do que é vivido (praticado).

Percebe-se que Ent.02 expõe a necessidade de se trabalhar com palavras geradoras (FREIRE, 1987), isso é pertinente, embora não tenha sido presenciado em suas práticas didáticas. De tal modo, Ent. 07, que afirma mesmo trazendo novidades há aqueles que não têm interesse, isso parece que se evidencia pela falta de sentido e necessidade dos educandos nos processos educativos que são vivenciados em sala de aula, pois mesmo sendo uma novidade, se porventura estiver dissociado de seu real horizonte de sentido, os educandos demonstrarão rejeição.

Então, a prática pedagógica trabalhada a partir da contextualização dos saberes dos educandos e dos conteúdos a serem ensinados deve haver esta interconexão para que os saberes sejam ampliados. Ou seja, conforme fluxo (planejamento de conteúdos, competências e habilidades), o qual vem pronto da Secretaria de Educação, cabe aos educadores inserirem no contexto de sua sala de aula, conforme as especificidades e peculiaridades aos saberes dos povos do campo, ampliando seus horizontes de sentido em relação ao conhecimento sistematizado, respeitando sua cultura e identidade, bem como assegurando ao direito constitucional da educação contextualizada.

Neste dilema em que se apresenta a importância da realidade dos educandos no discurso, mas distante da prática efetiva caracteriza a necessidade de reelaborar a proposta de ensino pertinente com o contexto em que determinada escola esteja inserida. Neste sentido, de ressignificar a realidade dos educandos, como possibilidade de permear o conhecimento. Algo fundamental que parece contribuir ainda mais com os processos de desigualdades de aprendizagens entre o urbano e o rural, a questão da dificuldade de aprendizagem dos educandos é um elemento que acrescenta as dificuldades dos educadores e a necessidade da formação continuada, como bem observou à educadora.

Ent.03 foi bastante sucinto ao abordar o processo de contextualização, partindo da realidade de suas crianças. Perceber a complexidade do ato da contextualização didática nos processos educativos é de sobremaneira importante, para que o exercício da cidadania, o pleno desenvolvimento humano fosse sendo formatado conforme as especificidades do contexto, ampliando os horizontes de sentido dos educandos e lhes garantindo o direito à educação.

É interessante que neste processo de valorização da realidade dos educandos para fomentar os saberes curriculares, em momento algum se falou do material didático como instrumento essencial da prática contextualizada, pois o livro didático Girassol que se apresenta em todas as escolas campo de pesquisa, os educadores não o usa integralmente, principalmente aqueles educadores que tem uma aversão ao livro, uma vez que o mesmo somente aborda as especificidades do campo e não da cidade.

Não é de interesse aprofundar a questão do material didático enquanto o livro Girassol, o qual faz parte da Programa Livro didático, apenas se pretende pontuar o motivo pelo qual o livro didático não é muito utilizado, pois foi declarado pelos interlocutores que o livro apenas foca nos modos de vida dos povos do campo, o que não é ideal, pois nega os outros modos de vida, inclusive as vivências que as crianças tem na cidade. Ainda foi denunciado que o campo em que o livro apresenta não representa a região nordeste, mas sim a região sul, com cultivares monocultural negando a diversidade da agricultura familiar. Em sendo assim, o livro demonstra um campo desenvolvido enquanto que a na realidade das crianças não há este desenvolvimento, devido a prática agrícola ser de caráter de pequena escala, apenas para sobrevivência, por estas disparidades territoriais, o livro é deixado de lado.

O material didático, mais presente nas práticas dos educadores são atividades fotocopiadas (anexos), embora em duas escolas tenham TV, DVD, aparelho de som, mas o trabalho pedagógico se dá mais de forma escrita, leitura e contos. Entretanto, é verdade que os processos educativos são diferenciados de educador para educador. Nesta perspectiva é pertinente entender que os educadores agem diferentes e que possuem uma identidade docente diferenciada que lhes favorecem a atuar concernentes com o que se propõe aos seus educandos. Ent.05 demonstra seu prazer em trabalhar na escola e com as crianças de 3 a 5 anos expressa a importância da realidade/contexto.

A realidade posta é essa a contribuição que os educandos dão no processo educativo do educador, entretanto é nítido que os educadores falam conforme seu contexto, sua formação e assim, como é de práxis, nem sempre são os educadores que possuem mais títulos que estão nas salas de aula, mas é importante que os educadores sejam do campo a fim de ressignificar os saberes do campo para nova geração. Percebeu-se que Ent.05 tenta se aproximar de fato do contexto das escolas do campo, embora sua práxis esteja concernente com atividades prontas e que estas estão descontextualizadas das especificidades do campo.

Por fim, a realidade considerada pelo educador Ent.01, sendo este que se aproxima bem mais dos processos educativos específicos do campo, os quais são defendidos pela legislação da educação do campo. Neste sentido,

compreender que o processo educativo favorece para o entendimento da necessidade da ampliação dos saberes que devem ser sistematizados didaticamente é crucial no sentido de contribuir com a qualidade do ensino nos anos iniciais da educação básica.

Ent.01 chamou atenção para situações que eram e ainda são perenes no sítio, nas comunidades rurais, pois muitos jovens vão à São Paulo a procura de trabalho, de modo que a roça é negada, a escola e as tradições dos pais, também são deixadas de lado, em prol de outro ideário de vida. E são estas questões contrárias que permeiam o contexto das escolas do campo que devem ser contestada na sala de aula, a fim de desmistificar que a qualidade de vida está lá na cidade grande. Este educador apresenta uma preocupação maior em dar ênfase a cultura e a identidade dos povos do campo. Combater a visão urbanocêntrica deve ser uma prática constante nas escolas do campo, tendo em vista que ainda no imaginário das crianças é este o futuro que muitas vislumbram para si, pois como o campo é apresentado e problematizado não tem dado ênfase às necessidades de sonhos e realizações dos sujeitos do campo.

A prática da contextualização torna-se emergente nas escolas do campo, contexto desta pesquisa, pois é preciso que o diálogo transcenda as curiosidades das crianças e dos adolescentes que tem em suas famílias por que estão em São Paulo e ao voltar apresentam-se diferentes e assim, as crianças e adolescentes os veem como exemplo que futuramente seguirão. Entretanto, é bem verdade que o modo de vida deles nas metrópoles não é do conhecimento das crianças e adolescentes, há uma grande utopia a ser desmistificada a partir do êxodo rural que ainda tende a prevalecer no contexto do campo.

Entender a importância da prática de ensino contextualizada corrobora para a fomentação identitária e cultural dos sujeitos de direito, pois é possível se viver com qualidade de vida e soberania alimentar, devido à riqueza que se tem a terra, a terra tudo pode dar, a partir da relação do homem com o solo fértil, há muitas possibilidades de desenvolvimento sustentável, cabe ser fomentada esta premissa em sala de aula para que os sujeitos de direitos possam se sentir pertencentes aquele contexto e entendam que podem viver bem. Diante da importância da prática pedagógica contextualizada fica evidente a necessidade de entendimento acerca do ato de contextualizar os saberes pedagógicos com os

saberes advindos do horizonte de sentido das crianças e adolescentes. Sendo assim, Zemelman (2006), chama atenção para a identificação de uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades. Deste modo, a potencialização do desenvolvimento permeado pelo horizonte de sentido do sujeito lhe promove a alteridade, o empoderamento e o protagonismo, sendo eles o sujeito de sua história e não mais o objeto.

Outra questão bastante pertinente apontada por Zemelman (2006), é que a percepção e os sentidos emergem nesse processo de rompimento epistêmico-metodológico com o método disciplinar da modernidade e a emergência de outras formas de produção de conhecimento como condição válida para estimular o sujeito a conhecer sua realidade e atuar sobre ela. Responsabilidade inerente ao ato pedagógico de promover a reconstrução dos saberes, tendo em vista que os contextos sociais moldam-se conforme seu desenvolvimento social, cultural e econômico. Sendo assim, ressignificar o processo de contextualização lhe confere atribuições de sentidos que produzem outros saberes sistematizados a partir do processo dialógico que pode ser permeado entre o educador e o educando, promovendo outros saberes por outra lógica de formação não cartesiana, mas emergente que situa o aprendiz em sua necessidade real e local de desenvolvimento apresentando-lhe possibilidades de adentrar em novos horizontes de sentido epistemológicos.

Desta forma a contextualização se torna imprescindível para uma prática pedagógica emergente, complexa e fundamental para o processo de aquisição e desenvolvimento dos sujeitos. Tendo em vista que a contextualização é a junção, reunião, conjunto, entrelaçamento, tessitura e o tecer do saber tal como a construção do tecido que se constitui a partir do tear de vários fios e suas dimensões de entrelaçamento. Diante desta complexidade, é importante salientar o que Morin (1998), acrescenta a este processo denominado de pensamento *complexus*, pois:

Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus

não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1998, p.188).

De tal modo a contextualização corrobora para a fomentação da complexidade em suas variedades multidimensionais que permeiam o contexto dos saberes dos sujeitos de direito, bem como seus horizontes de sentido, de forma complexa e integrante, a partir das variáveis que permeiam o contexto e/ou a realidade dos sujeitos.

Compreender as especificidades do ato da contextualização corrobora para uma tomada de decisão também complexa e integrante, pois a partir do momento em que os saberes vão sendo sistematizados, se valida os outros saberes sem serem aqueles postos no currículo escolar, ou ainda no fluxo e bem como aquele que está impregnado nos livros didáticos. Em sendo assim, o ato de contextualizar os saberes deve ser um ato político, crítico, inovador e emergente, desprivilegiando, portanto o saber erudito que se parte do global.

Neste sentido, o contexto em que se permeiam os saberes também influenciam na sua ampliação e não simplesmente em sua redução, pois há quem acredite que tratar da realidade é ser redundante, entretanto não é bem por aí, pois é entendendo a realidade do local que se compreende o global. Deste modo, é interessante entender a tese de Martins e Reis (2004, p.08), ao mencionarem que o “contexto não deve se fechar como uma “ilha”, isolada do mundo, das coisas e dos demais saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da sua trajetória histórica”. Pois é a partir de uma reflexão crítica acerca dos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, ou seja, dos aspectos macrossociológicos que os saberes são reconstruídos em outra perspectiva, não mais aquela eurocêntrica, urbanocêntrica e etnocêntrica, mas sim holística, plural, diversa e, por conseguinte contextualizada.

4.1.4 Na trilha da análise discursiva - A formação do educador do campo

A formação do educador que se encontra nas escolas do campo atuando na perspectiva da multisseriação é importante, pois esta é fundamental para que os saberes sejam contextualizados e, sobretudo, para que sejam trabalhadas as

especificidades do campo. Nesta lógica, compreender a necessidade da formação concernente com a necessidade do contexto é significativo, pois sendo assim, permeia o educador a ser altério nas tomadas de decisões de sua metodologia assumida em sala de aula, em especial sendo esta multisseriada. Nesta lógica, torna-se importante considerar os excertos discursivos dos interlocutores, acerca das capacitações ou formações que recebem no decorrer do ano letivo.

Quadro 9 - formação do professor do campo

Fonte discursiva	Formação/capacitação do professor
Professores/ codinomes	Excerto de depoimento
Ent. 01	Bastante capacitação sobre diário, psicólogo, psicopedagoga e a questão do trânsito para ensinar as crianças. Aí a gente se junta para fazer trabalho e discutir como é que vai trabalhar. A capacitação é a mesma para todos os professores, tanto para os que trabalham no campo quanto os professores da cidade. Às vezes tem a capacitação por fora. No ano passado teve a questão de um curso, curso online nas escolas rurais. Aí era por via internet, computador para as escolas rurais. Eu acabei fazendo, aí veio o computador para escola, só que ainda não veio à internet. Sempre tem capacitação a mais para colocar.
Ent. 02	As capacitações têm muitas. Capacitação com a psicóloga trás resultado porque a gente vai trazer problemas da escola pra ela. De acordo com a teoria e o estudo que ela faz e a nossa realidade, trás resultado certamente. Busca uma solução, direcionamento e assim eu vejo que trás resultado. Naquele dia, por exemplo, ela vai tratar dos alunos com dislexia, usa o vídeo sobre, a gente vê que houve uma mudança. Os alunos disléxicos a gente podia detectar, mas agora não. O fenômeno bullying fazer um trabalho sobre bullying nas escolas, agora tem que se estudar.
Ent. 03	A capacitação sempre é o preenchimento do diário, orientação com a psicóloga sobre problemas de dificuldade de aprendizagem e com a coordenadora, na forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula. A capacitação agora é sobre o trânsito, é por causa do desfile. É boa
Ent. 04	As capacitações têm muitas, terça-feira pra gente teve. São 4 capacitações por mês, 1 por semana, aí a gente nessa última foi o preenchimento do diário de classe, alguma dúvida a gente vai lá e pergunta. Duas capacitações é pra gente fazer o preenchimento do diário durante o mês, a outra é com a psicóloga e a outra do PACTO (Programa de Alfabetização na Idade Certa). A gente participa também e além do PACTO é pra gente participar de alguns debates do professor sobre a dificuldade de cada turma, se forma dupla, entendesse? Pra vê se uma realidade é a realidade do outro. Aí fica bem dividido. É a última que a gente foi com a psicóloga. As capacitações são muito boa em Canhotinho. Ajuda muito no meu trabalho.
Ent. 05	As aulas atividades são semanais, as aulas são bastante legais. É sempre para fazer preenchimento do diário, psicóloga e psicopedagoga, elas ajudam. A questão da dificuldade de aprendizagem de alguns. Na cidade tem fonoaudióloga, psicopedagoga, psicóloga, a qual abordou as dislexias, elas têm vários graus de dislexias, leve, moderada e grave. O acompanhamento, o

	professor deve também conhecer.
Ent. 06	Capacitação sempre teve, mas foi sobre o diário, preenchimento, organizar, planejamento, aulas pedagógicas, orientação para gente que está em sala de aula, sobre o transito, tem professores, coordenadores (aula atividade) são 4 aulas por mês. É de uma hora às quatro horas. Ontem foi sobre o diário conteúdo, planejamento, registro das aulas.
Ent. 07	A capacitação só para o diário é muito tempo da gente. Os alunos se despediam com tchau gordo, boião. O bullying não era muito estudado nas escolas. O psicólogo quando faz o diagnóstico. Coordenadora, prova SAEB, psicóloga preencher o diário é desnecessário. Como se fosse uma desconfiança certamente. Pode-se fazer em casa, algo mais didático. Não se recebe nada por isso, está incluído nas 180h, devem-se cobrir essas horas com burocracia.

O quadro analítico sobre a questão da capacitação, formação dos educadores do campo, apresenta-se centralizado em duas dimensões, as quais são: preenchimento do diário e palestras com a psicóloga acerca de questões tais como o fenômeno bullying e os níveis de dislexia.

Passa surpreendentemente inquietante, como diante da diversidade presente no contexto das escolas do campo, os professores sejam limitados apenas a estas questões? Pois, o interior da escola, a sala de aula, mesmo sendo um espaço pequeno, apresentam-se as multidimensionalidades da diversidade inerente que permeia tal contexto, sendo assim, não se deveria focar em apenas dois elementos de preocupação com a formação continuada dos professores.

Em sendo assim, a formação do educador do campo deveria ser contínua, pois os processos sociais, políticos, culturais e identitários são perpassados pelo paradigma emergente que suscita a necessidade de ressignificar às aprendizagens com o olhar voltado para as raízes do contexto, o que não foi possível ainda reconhecer na prática da formação destes educadores. As crianças que atualmente estão nos contextos das comunidades rurais não são mais aquelas há 20 anos, elas mudaram, e a prática pedagógica do educador deve favorecer para tal, o que ainda continua como há 20 anos. Contribuir com a formação integral dos seres humanos para que estes possam ser mais e melhor inclusive por ser do campo, pois este é o espaço eminente de transformações que deveriam ser visibilizadas e valorizadas para o trato pedagógico necessário as suas questões.

A necessidade de compreensão acerca da formação dos educadores colaboradores desta pesquisa possibilitou entender como é desenvolvida nos

pormenores a sua profissionalidade, os quais são responsáveis pelos diferentes níveis de ensino e conseqüentemente de aprendizagem dos seus educandos mirins.

A formação dos educadores é legalmente institucionalizada e deve assim ser garantida a sua prática. A Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, vale conhecer as especificidades da formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

É bem verdade que o marco legal acerca da formação do educador não se encerrou no que consta na LDB 9394/96, pois esta teve em 6 de agosto alterado o seu artigo 61 pela Lei n. 12.014, com a finalidade de distinguir as categorias destes trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, passando a vigorar com a seguinte redação:

[...] Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Este pressuposto é questão essencial para que o educador possa desenvolver suas competências e suas habilidades em seu contexto de trabalho. Entretanto a formação inicial deixa a desejar no que concerne a formação do professor, pois os cursos de pedagogias não demonstram esta preocupação, apenas uma disciplina eletiva e com professor que não é formado na área. Outra questão é o que foi supracitado, esta não eram a realidade em muitas escolas rurais, as pessoas que soubessem assinar o nome e politicamente fossem do partido eram “agraciadas” com uma sala de aula multisseriada na comunidade rural. Entretanto, com o passar do tempo estes privilégios ainda tem, mas para quem possui a formação específica, tal como garante a LDB, ao menos com o normal médio. Neste sentido, foi refletido que:

[...] os termos professora não titulada, leiga e professora rural chegam a significar para muitos a mesma coisa, pelo fato da baixa qualificação do professorado do [antigo] ensino primário incidir, principalmente, nas escolas destinadas às populações rurais. [...], portanto, é no meio rural que encontram o maior número de professores sem formação, os mais desassistidos e levando a cabo tarefas complexas e exigentes como é o ensino das séries iniciais e ainda, em classes multisseriadas. (RAMALHO, 1993, p.71).

Os educadores do campo passam por formações continuadas, com algumas denominações, como: aula atividade, capacitação, formação, mas o objetivo é o mesmo situar o educador na arte de seu ofício pedagógico. É curioso o fato de como acontece à formação continuada, se esta realmente favorece para que os processos educativos sejam significativos ao modo que se pode contribuir com a formação básica dos educandos? É por meio das formações que ocorrem à aprendizagem do educador, pois vai ampliando sua profissionalidade docente seria esta competência e habilidade docente? Nesta acepção é pertinente compreender o que é a profissionalidade no contexto do qual se insere esta pesquisa. Sendo assim:

Para nós, é um processo de construção da identidade docente pelos professores, como grupo que exerce a docência como uma atividade social específica. A profissionalização do professor define-se, em parte, por características objetivas permeadas pelas relações dialéticas com a subjetividade própria da atividade humana em condições de interações sociais numa dinâmica histórica. É também uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua e a sua relação com outros profissionais do processo e produtos de construção de

identidade. A profissionalização é um movimento ideológico na medida em que repousa nele “novas representações” do ensino e da educação, do saber ser professor no interior do sistema educativo. Mas é também político e econômico por induzir, no plano das práticas e das organizações, novos modos de gestão do trabalho docente e relações de poder entre os grupos no seio da instituição escolar e fora dela. (RAMALHO e NUÑEZ, 2009, p. 4).

A profissionalidade é de uma complexidade que permeia todo o ser professor/educador. Esta complexidade deveria ser assim praticada nos contextos formativos, de tal modo como foi assinalado pelos educadores do campo – sujeitos desta pesquisa.

A especificidade da formação que os educadores recebem, deixa implícito que tudo é muito subjetivo, pois os educadores são orientados, tal como os educadores da cidade, não há uma diferenciação, embora ajude muito o trabalho da educadora, bem como não privilegia a especificidade da educação do campo, mesmo tratando de temas específicos do cotidiano escolar, não toca nas especificidades particulares da educação do campo. Salienta-se, portanto que há uma fragilidade na formação continuada dos educadores do campo.

O dilema está posto, a essencialidade da formação, Ent.02 deixa claro sua indignação acerca do deslocamento que deve se fazer do campo à cidade para preencher o diário, enquanto que podia o fazer em sua casa. Entretanto, a formação orientada pela psicóloga corrobora com a formação em parte, pois orienta os educandos para intervirem em situações específicas do cotidiano da escola que geralmente são comuns, como exemplo o *bullying*, situação ocasional, mas que deve ser combatida, preventiva e conseqüentemente deve passar por intervenções necessárias. Embora, é preciso fazer ressalvas acerca destas questões esporádicas como o *bullying* e a dislexia, existe a especificidade da multisseriação, cuja é naturalizada nas escolas do campo, mas ainda que ela inclua e assegure a educação aos povos do campo é importante que se considere e trabalhe didaticamente para que se possa viabilizar a ascensão escolar dos educandos, pois:

O paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo [...] (CORRÊA, 2005, p.164).

O que ainda não se ouviu falar por estes educadores supracitados, do cuidado didático acerca da multisseriação. Ou seja, questões pragmáticas, cotidianas são invisibilizadas mediante a forma como acontece à formação continuada dos educadores das escolas campo de pesquisa, pois é descuidado o espaço, o tempo pedagógico e o conhecimento, e ainda mais a metodologia dos educadores, uma vez que não há diferença entre educadores do campo e urbanos, bem como se pode validar a especificidade da diversidade presente no espaço das salas multisseriadas situadas no campo. É interessante ressaltar que a formação do educador do campo deveria ser tal como se declara na Diretriz da educação básica do campo, em sua Resolução Nº 2 de 2008 em seu artigo 5º no seu:

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

Mas, isto é o que preza a lei e não o que de fato ocorre no cotidiano da formação continuada destes educadores colaboradores. Embora haja divergências entre as especificidades da formação, tendo como elemento central o diário, a coordenadora e a psicóloga, ressalta-se que este momento é único e para todos, tal como a multisseriação que é assim considerada. Pois a multisseriação

Caracteriza-se pela situação em que se reúnem estudantes de várias séries, idades e interesses, na mesma sala de aula e no mesmo horário, com apenas um professor ou uma professora, e estabelece o contraste entre essa modalidade de ensino e os marcos instituídos pela legislação educacional vigente (MEDEIROS, 2015, p. 8).

De tal modo acontece a formação continuada para os educadores, pois todos os professores estão no mesmo lugar, no mesmo horário e tendo as mesmas orientações, sem se considerar as especificidades da turma multisseriada, ou melhor, o contexto dos professores do campo e os da cidade.

Neste contexto fica delicada a peculiaridade do ensino multisseriado, pois corresponde a necessidade da formação continuada para as especificidades em que os educadores se encontram. Neste sentido, se a gestão negar uma

formação de qualidade também é possível que seu desempenho em sala de aula possa não corresponder ao que se é esperado. O que significa entender que conforme Azevedo (2006, p. 100) afirma que:

As inconsistências que as políticas nacionais de educação apresentam, refletem-se, sobretudo, na prática pedagógica dos/as professores/as que trabalham com as turmas multisseriadas, sem quaisquer direcionamentos, [...] diante das dificuldades que têm em sua prática pedagógica, os professores vão cumprindo o seu papel, usando a metodologia do jogo de cintura.

Na verdade, os educadores devem se virar nos trinta como Um declara ao mencionar sobre o seu processo de ensino. O jogo de cintura, mais usado define a flexibilidade que o educador deve dar conta para os processos de ensino nas turmas multisseriadas. Esta complexidade requer vários saberes dos educadores para que possam dar conta das especificidades de aprendizagens do campo. Neste sentido, é possível:

[...] daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2008, p. 13).

A multisseriação é complexa de tal modo que seu processo educativo possa corroborar com a aprendizagem dos educandos de maneira que eles se desenvolvam com pertencimento identitário e cultural dos povos do campo que devem permanecer no campo, pois o território do campo não pode correr o risco de deixar de existir devido à políticas neoliberais que estão enraizadas, por meio da multisseriação e nucleação favorecendo aos educandos o deslocamento de suas origens para escolas mais longes, infringindo inclusive a legislação a favor da educação do campo.

Neste contexto, as formações para os educadores tal como se pode perceber acontecem de forma linear, ou seja, do mesmo jeito. O que também parece que não deveria ser assim, pois a complexidade exige processos complexos que possam de fato assegurar a aprendizagem das turmas multisseriadas.

A compreensão que se tem a respeito da capacitação é muito semelhante, pois é característico do 'sempre, diário, planejamento'. Estas especificidades são essenciais para dar sentido à capacitação que ocorre semanalmente na cidade com todos os educadores, tanto urbano quanto rural.

É interessante perceber que o norte da capacitação nos próximos meses é sobre o desfile, o que os educadores do campo devem trabalhar, mesmo não havendo vias asfaltadas nas estradas do campo, mas devem aprender sobre.

Saber que se tem psicóloga na Secretaria de Educação é importantíssimo para orientar aos educadores, mas o contexto dos educadores está alheio ao acompanhamento psicopedagógico no momento das aulas, pois embora os educadores tenham crianças que apresentam problemas e dificuldades de aprendizagens não têm apoio em sala, dificultando o seu fazer pedagógico. Diante destas especificidades deveriam permear a prática da equipe multidisciplinar nos contextos escolares para assistir os educandos e não simplesmente orientar os educadores que estão sozinhos em suas aulas com até sete turmas de níveis diferentes de aprendizagens. Sendo assim, seria importante que:

Na esfera do cotidiano, as práticas pedagógicas heterogêneas geradoras de vários níveis de saberes vêm se integrando na práxis social da professora rural, afetando a sua prática escolar e contribuindo para a construção social da escola do trabalhador. Contudo, o caráter fragmentado e contraditório desses saberes revela uma falta de sistematização que aponta para a necessidade de prosseguir na sua formação escolar com o maior respeito a sua identidade e às conquistas de sua práxis social. (TERRIEN, 1993, p. 50).

A práxis pedagógica fica somente a cargo do educador, dificultando-lhe um trabalho pedagógico que possa ser significativo, e diante disso o educador é altamente o responsável pela sistematização dos saberes apreendidos pelos educandos, é por ser assim que a formação do educador deveria ser mais bem direcionada e fizesse jus à complexidade de sua prática pedagógica no contexto multisseriado, pois não se pode negar da importância das turmas multisseriadas para garantir o acesso e a permanência dos educandos à educação. Esta realidade de multisseriação carece de uma formação/capacitação específica.

Nestas demonstrações de como ocorrem às formações são significativas para os educadores, embora que alguns destacam outros fatores como este de

‘uma capacitação online, onde o educador ganhou o computador e a internet que ainda deve chegar à escola’. Este fato deve ser destacado porque os educadores mais novos das escolas é que estão à frente da formação continuada, os educadores que já tem alguns anos consideráveis de trabalho pedagógico parecem não estarem tão motivados e alguns estão iniciando a formação em nível de graduação este ano.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que Molina (2006, p.76), que trata das questões inerentes aos educadores do campo, ressalta a necessidade de:

Há que se instituir na estrutura das instituições de ensino superior brasileiras e em escolas de nível médio, processos de formação inicial de educadores do campo. [...] tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor de ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especialidades que não podem ser ignorados nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada. Tem-se, ainda a certeza de que essa formação implicará, necessariamente, na revisão da própria organização da escola do campo. O que deve vir primeiro, uma ação de reorientação da escola do campo quanto sua organização e funcionamento, ou uma forte agenda de formação de educadores que implante, uma nova dinâmica na organização escolar, como, por exemplo, um jeito inovador de lidar com as conhecidas classes multisseriadas? Obviamente, que uma política implica a outra, e é assim que tem de ser pensada e planejada, levando-se em conta múltiplos e complexos elementos.

Em sendo assim é preciso refazer a escola do campo de tal modo que os educadores sejam qualificados, que todas as dimensões macrossociológicas sejam consideradas e respeitadas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas. Tal como menciona Medeiros (2015) afirmando que:

A busca de um “jeito inovador” para lidar com as turmas multisseriadas implica uma inovação pedagógica na formação docente dos/as professores/as que nelas atuam para que eles possam articular conhecimentos teóricos e práticos na ação docente. Esta compreensão pode fazer muita diferença no jeito de lidar com a docência no meio rural, cujo desenvolvimento requer competências específicas adquirida mediante o processo de formação inicial e continuada.

Dai a necessidade de uma formação pedagógica diferenciada para dar condições cognitivas e sociais aos educadores para o desenvolvimento integral da sistematização dos saberes docentes, a gestão da secretaria escolar também precisa inovar ao que concerne a estas formações semanais.

Assim, a formação acadêmica dos educadores que estão atuando no campo deveria ser especificamente, mas não é isso que vem ocorrendo, tal como Pereira chama atenção ao reiterar que

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. (PEREIRA, 1999, p.111).

São por tantas demandas que os educadores devem dar conta que ele extrapola a cobrança do quanto que ele deve fazer para que dê a contrapartida aos educandos que esperam muito dos educadores, esta demanda deve ser mediante a teoria e a prática nos mais variados contextos, formação de qualidade, logo atuação de qualidade. Nesta perspectiva é possível segundo Araújo compreender que

[...] necessidade de se a aprofundar conhecimentos acerca do trabalho docente elaborado na multissérie a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização da prática escolar no meio rural brasileiro. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada. (ARAÚJO, 2009, p. 5).

É o silenciamento que Araújo ressalta que vem sendo perceptível nos contexto de formação continuada dos educadores do campo. Os educadores do campo devem despertar conscientemente e reivindicar uma formação significativa feita por pessoas qualificadas para aprendizagens acerca dos processos educativos emancipatórios, sociais, culturais sejam diversificados em sala de aula.

Reconhece-se, portanto que neste contexto o que falta mesmo é uma política pública que assegure a multisseriação como uma modalidade específica da educação do campo que deve favorecer a aprendizagem de todos, sem deixar um a menos de fora. O que é importante, então é esta conscientização da necessidade das mudanças das formações semanais para os educadores das turmas multisseriadas que exige um acompanhamento diferenciado. Bem como afirma Araújo (2009, p. 6) alentando para a necessidade de:

As políticas educacionais no Brasil não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiências docentes multisseriadas no meio rural, com vistas se obter um diagnóstico

continuo mais próximo contínuo (sic) e fidedigno, o qual possibilite ações de intervenção junto à prática cotidiana concreta do professor inserido nessa realidade de ensino. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas de infraestrutura e de formação de seus professores, para o seu pleno funcionamento.

Esta é a importância em reconhecer o valor das experiências nas salas multisseriadas, bem como garantir condições de trabalhos didáticos-pedagógicos aos educadores, com apoio multidisciplinar para que as escolas multisseriadas saiam do contexto de negação que lhes vem sendo assegurado há muito tempo por meio do silenciamento, do assistencialismo e da punição que muitos educadores que chegam num contexto desses por perseguição política, mas não porque tenha identidade de educador do campo e para o campo, onde as relações mantidas com os educandos serão verdadeiras e garantira-los o conhecimento.

A identidade do educador do campo também deve ser fomentada nas capacitações, pois é por meio do aprimoramento dos saberes inerentes as necessidades dos povos do campo que os educadores percebem que sua prática pedagógica deve ressaltar em suas atividades as peculiaridades do campo, seus traços culturais, sociais, econômicos, religiosos, concepções de sociedade, de mundo, de homem que deve desde mais tenra idade ser dialogada com os sujeitos que estão inseridos neste espaço que deve sim promover a ampliação dos saberes, para além da escrita, das contas e da leitura.

Realidade que cabe ao educador por meio da formação continuada permear aprendizagens lúdicas, criativas e dinâmicas que configurem aos educandos a sistematização de seus saberes, de seus familiares e de suas atividades que são desenvolvidas em horários inversos, pois boa parte das crianças desenvolvem atividades em seus lares, as quais devem assim ser consideradas e ressignificadas.

4.1.5 Na trilha da análise discursiva - A família da educação do campo

A necessidade da participação da família na aprendizagem dos educandos da escola do campo é importante, mas até que ponto? Se considerar que há crianças que se desenvolvem sem a participação da família em seus estudos.

Quadro 10 - a família da educação do campo

Fonte discursiva	Família da educação do campo
Professores/ codinomes	Excerto de depoimento
Ent. 01	A comunidade participa e não participam, pais no conselho escolar, reunião de pais e mestres, faz com que os pais participam. Os pais, porque muitos percebem que a agricultura dá certa sim, mas está acabando um pouco, está ficando sem trabalho. A necessidade é que o aluno estude, seu filho estude pra que ele procure uma profissão mais alta, melhor um pouco.
Ent. 02	Participação da comunidade escolar os pais dão ordem, os pais vem pra escola saber o comportamento dos filhos, notas, não ajudam na tarefa. A maior dificuldade é a não participação da família, a indisciplina de alguns. Você já percebe que a família não é estruturada, mesmo que não haja família modelo e perfeita, mas o não interesse da família compromete o desenvolvimento do aluno. Os pais não estão preocupados se aprendeu ou não, tanto faz como tanto fez. A falta de compromisso dos pais. O comportamento dos pais não ajuda no fazer pedagógico do professor. Muitos pais dão o que os filhos não querem estudar, trabalhar. A base é a família e a escola estando juntos em realidade é outra.
Ent. 03	Os pais sempre aparecem aqui para saber como estão seus filhos é desse tipo.
Ent. 04	Há e não há, entendeu? A participação da família na escola porque eu não sou de chamar na escola e falar, mas não há essa participação muito não. Os pais não vêm muitos à escola. Eles participam quando eu chamo na hora de pegar as provas, eles são de vim, não são aquele de está todos os dias na escola, mas quando eu os chamo vem.
Ent. 05	Há sim participação dos pais, alguns são participativos. A tarefa de casa os pais ajudam, quando são eles que fazem a gente conhece.
Ent. 06	Há participação dos pais, sempre aparecem para saber como os filhos estão. Como meu filho está?
Ent. 06	Falta de disciplina em casa, porque tantos que chegam sem a tarefa. A mãe não está nem aí, só faz aqueles que querem mesmo alguma coisa.

É interessante compreender que este é o cenário foi encontrado nas escolas do campo da respectiva pesquisa. Todos os educadores salientaram que a participação das mães na vida escolar de seus filhos é mais uma questão de comportamento e não de aprendizagem. Tendo em vista que muitas mães sequer sabem ler.

Nesta perspectiva, a família dispõe à escola a atribuição da educação que lhe cabe, como a formação da moral e valores, mas é importante ressaltar que a missão maior esperada da família da escola é a aprendizagem do universo escrito. Neste sentido, a escola assume sua missão ressaltando também a necessidade da colaboração da família. Em sendo assim, compreende-se que ambas as instituições sociais esperam responsabilidades partícipes. Assim, Paro (2000, p.48) chama atenção para alguns fatores que corroboram para a necessidade da aprendizagem:

Na verdade, a disponibilidade de boas condições para o estudo nas casas das camadas mais pobres da população parece ser heterogênea, havendo desde situações de extrema precariedade até situações em que os pais põem à disposição de seus filhos boas condições de trabalho. Dada à situação de vida dessas populações, é mais provável, entretanto, que predominem os casos em que faltam condições adequadas de estudo. Assim, a precariedade dos recursos e dos espaços para o estudo no interior dos lares não deixa de ser uma realidade que dificulta os trabalhos estudantis das crianças e jovens.

No que concerne à especificidade das condições de estudo, em se tratando do contexto do campo é evidente que o trabalho se sobressai em detrimento dos estudos (boa parte dos povos do campo driblam os estudos e o trabalho na roça), de tal modo que dificilmente os pais de fato acompanham os estudos e aprendizagem dos filhos. Pois, embora eles reconheçam a necessidade dos estudos, não são alfabetizados e por isso talvez não contribua com a aprendizagem dos filhos, principalmente em se tratando do acompanhamento das tarefas de casa, pois as crianças não tem a quem pedir ajuda, tendo em vista que os pais ou responsáveis não sabem.

Diante desta relação família-escola há o desafio que é: ensinar sem a parceria dos pais, pois as mães cobram comportamentos dos filhos que devem ser de sua responsabilidade e não da escola, o que ocasiona a necessidade dos educadores se desdobarem para favorecer a aprendizagem também de valores e morais. Em sendo assim é válido o que afirma Maldonado (1997, p. 11), ao ressignificar que “por falta de um contato mais próximo e afetivo, surgem as condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar”.

Portanto, o comportamento das crianças pode ser a reprodução do contexto da família, o que favorece para a desordem na sala de aula.

Nesta mesma concepção Tiba (2002, p. 183) ressalta a importância entre a família e a escola, pois “Se a parceria entre família e escola for formada desde os primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar”. Significa, portanto que os pais e os professores são todos responsáveis pelo desenvolvimento integral das crianças e adolescentes da escola do campo.

A relevância da participação da família na vida escolar do filho é imprescindível, pois é nesta parceria que a criança se desenvolve com mais alto confiança. Nesta lógica Paro (2000, p. 68) salienta que “é muito importante o papel da família no desempenho escolar dos filhos, (...) há uma relação interdependente entre as condições sociais da origem das famílias e a maneira que se relacionam com as escolas.” de tal modo como depoimento dos interlocutores ressaltam que a participação da família acontece de forma esporádica, embora seja importante, este cuidado que os pais têm em relação aos seus filhos.

Diante desta especificidade é curioso entender a importância da família no processo de ensino-aprendizagem quando esta é parceira da escola, corrobora com o pensamento Hengemühle (2004 p.12.13), ao dialogar sobre a necessidade de que:

A escola se faz com a contribuição de toda a comunidade educativa, um conceito que perpassa toda sua obra, destacando a pessoa do professor, agente principal de todo processo educativo, que internalizam as novas competências e habilidades necessárias à sua função, com a equipe diretiva, que coordena e dinamiza o projeto político-pedagógico e com os alunos, foco central da ação educativa, dos conceitos pedagógicos e das estruturas administrativas.

A comunidade educativa também é permeada pela presença dos pais no contexto escolar. Pois eles contribuem com a formação cidadã dos filhos incentivando-os e instruindo-os à presença na escola, em especial para aprenderem o que eles não tiveram a oportunidade de aprender.

Neste contexto de interação escola-família, tem educador que particularmente crítica à postura dos pais em relação à educação dos seus filhos,

pois não favorece para despertá-lo do interesse deles pelo conhecimento, afirmando que o que se faz na escola é destruído em casa.

Em sendo assim, a família é importante para corroborar com o processo de ensino aprendizagem das crianças, pois é importante quando a escola e a família têm o mesmo interesse no desenvolvimento das crianças e adolescentes que conseqüentemente cobram juntas nas mesmas dimensões: o empenho e a dedicação das crianças e adolescentes para que a aprendizagem seja concretizada e de forma significativa.

A educação primeira é dos pais, disso não se podem ter dúvidas, pois sua importância jamais pode ser substituída por quem quer que seja em particular o educador. Ao considerar esta natureza primeira da educação familiar, Jesus (1996, p. 01) dialoga sobre a importância da participação primeira dos pais na promoção do acesso e permanência das crianças a escola. Sendo assim:

Os pais são os primeiros modelos para os filhos, tendo sobre eles uma influência que os professores não podem ter:

1 – Não vou defender que há fronteiras rígidas, intransponíveis – que marcam os compromissos para com a educação da criança ou jovem - entre pais e professores/educadores, mas haverá que reconhecer que nenhum deles substitui o outro em determinados papéis que lhes são específicos. Os pais “têm influência sobre a educação e o desenvolvimento dos filhos que é única e insubstituível”.

2 – Por sua vez, os professores e educadores, pela responsabilidade que têm na criação de condições para o desenvolvimento de capacidades, e para a aquisição e domínio de conhecimentos por parte dos alunos, estarão igualmente a contribuir decisivamente para a formação integral destes.

É nesta importância que o papel do educador jamais pode se sobressair do papel familiar, pois a família é essencial neste processo de desenvolvimento. Diante desta importância pais e educadores devem ser parceiros do mesmo objetivo: a aprendizagem das crianças. Nesta perspectiva, a realidade que é nem sempre os pais são educados para com seus filhos, pois eles usam da autoridade de pai e são rígidos em sua forma de falar e chamar atenção de seus filhos.

Assim a preocupação dos pais é evidente que se trata do comportamento e não necessariamente da aprendizagem de seus filhos. Salientando que muitos dos pais não possuem a escolarização fundamental. E acabam reproduzindo a educação que receberam de seus pais de forma autoritária e abusiva.

É interessante entender que a educação pode ser compartilhada, mas é de uma forma hierárquica e a intervenção dos pais deve ser no sentido da ajuda para que os processos educativos sejam internalizados, em especial no momento das famosas tarefas de casa. Mesmo os pais não sabendo ler, mas o apoio, o interesse em querer que o filho aprenda já faz o diferencial.

Diante desta especificidade da escola e dos pais, unidos corroboram com o desenvolvimento integral das crianças que estão em seu contexto social, tendo sua identidade fomentada, bem como as aprendizagens no cotidiano escolar. Nesta lógica, acrescenta-se o que Piaget (2007, p.50) considera como:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

É importante quando há reciprocidade entre educador e pais para o desenvolvimento das crianças. Neste interesse, pais e professores devem juntos, bem como caminhar na intenção de que a responsabilidade da aprendizagem possa ser de responsabilidade também dos pais, independentemente de eles saberem ou não ler e escrever, pois a motivação deve acontecer. No que concerne a esta especificidade é interessante conceber que a necessidade da participação e colaboração da família no ato de educar as crianças em suas múltiplas dimensões se faz necessária. Assim, são estratégias em que a educação de fato pode ser permeada ou sistematizada com esta parceria escola e família.

A importância da família na participação da educação das crianças é de fundamental pertinência, pois esta participação está legislativamente respaldada no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 4º afirma que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Portanto, compreende-se que a educação como princípio fundamental, sendo responsabilidade de toda a família tem de uma parcela significativa para

que todo o processo de escolarização das crianças. Nesta premissa a escola, ou melhor, os educadores não estão alheios a este processo, pois assim a educação deve ser desenvolvida em parceria. Em sendo assim, Reis (2007, p. 6) salienta que:

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida à escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos.

Então é isso: a escola, os pais e os filhos precisam dialogar no mesmo horizonte em prol do desenvolvimento da aprendizagem e conseqüentemente da sociedade, de modo a transformar socialmente os valores e as normas que são necessárias ao bem viver de todos. Sabendo que a família tem um papel decisivo no processo de socialização e desenvolvimento cognitivo, social e psicossocial é importante entender que a família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho. Segundo afirmações de Evangelista; Gomes, (2003, p.203). Em se tratando do contexto escolar é tido como o segundo lar. O pertencimento que confere as crianças o sentimento de segundo lar, e por ser assim o amadurecimento vai sendo permeado no decorrer do processo das aprendizagens. Diante deste contexto fica evidente a necessidade de permear o que Tedesco (2002, p. 36), chama atenção para o apoio incondicional da família neste processo de aprendizagem, desse modo:

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou.

Em sendo assim, não se pode negar em hipótese alguma a importância da família no processo de ensino-aprendizagem, permeando assim uma melhor desenvoltura do educador em prol não somente do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes.

V – COMPLEMENTANDO A ANÁLISE

A realidade muda // quando mudança se faz // investir na educação // isso muito satisfaz // transformando o campo // para crescer cada vez mais.

As fontes discursivas que sistematizaram a análise desta pesquisa no capítulo anterior, demonstraram para o leitor que existem algumas demandas ou lacunas postas que estão sendo invisibilizadas quando se trata da dimensão do conhecimento da educação do campo com aproximações da educação popular. Pois, conforme análise ficou claro nitidamente que a educação que se processa no campo não é do campo, a sua prática pedagógica não está embasada nos “princípios pedagógicos e filosóficos da educação do campo” (SOUZA, 2006). Nem tão pouco se fundamenta nos pilares da educação popular “ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico” (NUÑEZ HURTADO, 2005, p. 154 Apud WANDERLEY, 2010). Percebam que os princípios e os pilares de ambas as educações se complementam e tem por objetivo: a emancipação social dos sujeitos enquanto sujeitos protagonistas e empoderados (GONH, 2011), mas que não é isto que vem ocorrendo concomitantemente naquelas escolas que estão no território rural.

A realidade macrossociológica que temos da educação que se pratica nas escolas do campo é de natureza urbanocêntrica e que por isso, todo o processo que a desencadeia se dá nesta mesma lógica. Haja vista que, os interlocutores expressam a educação do paradigma da multisseriação como maior desafio e dificuldade, simplesmente porque seu processo de formação continuada não acompanha politicamente como se processa este tipo de educação. Os motivos pelos quais se compõem turmas multisseriadas são diversos, mas a maior razão é a precariedade que está para as escolas do campo, como sempre foi. Encontra partida, entram em cena os movimentos sociais para lutarem por uma educação pública e de qualidade para as escolas do campo. Tendo em vista que os sujeitos que se encontram neste território são sujeitos de direitos humanos fundamentais, assim como a educação, cuja é o direito do povo e dever do Estado.

Desse modo, significa compreender que a origem epistemológica da precariedade paradigmática das escolas do campo esteja no que posso

denominar de currículo, ou ainda, proposta pedagógica e ainda projeto político pedagógico (o qual não faz parte da realidade das escolas campo de pesquisa). Destarte, percebe-se que a natureza que desencadeia a educação no complexo da urbanidade está em como vem sendo articulada pela Secretária de Educação, na perspectiva de montar um “fluxo, com competências, habilidades e conteúdos” para que os educadores possam apenas promover a organização metodológica do seu trabalho pedagógico de forma que os mesmos ficam presos ao documento. Em sendo assim, enquanto houver preocupação apenas com a sistematização da transferência de conteúdos, esquece-se da essência da educação é: os sujeitos do processo da aprendizagem.

É relevante entender que o processo pedagógico que se caracteriza por conteúdos, métodos e processos pedagógicos como mais preponderantes não devem deixar simplesmente de lado as dimensões dos sujeitos, pois a educação conteudista é totalmente frágil à formação humana, por não levar em consideração a essência humana, pois é preciso promover a tomada de consciência dos sujeitos que são em seus múltiplos sentidos. Diante deste pressuposto, é muito significativo que sejam os próprios sujeitos, os seus construtores de sentidos e aprendizagens, que ressignifiquem seus saberes, seus valores e suas múltiplas dimensões.

Os sujeitos coletivos diversos, não são seres neutros, alheios a seus contextos, seres vazios e irracionais, são sujeitos complexos, observadores, questionadores, desbravadores e lutadores pelos seus ideais coletivos. E, sendo assim, é provável que em movimento construam outro projeto de sociedade que não esse que está em vigor, embora seja fruto das mobilizações sociais, mas que no decorrer do caminho os atalhos desvirtualizantes que as oportunidades corroboram para negação do que é ou aceitação do que não é. Neste sentido, Arroyo (2015, p.8) em sua defesa aos sujeitos coletivos diversos, ressalta que:

Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro. Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. São processos educativos-formadores totais.

Os processos formativos totais estão para além da sistematização curricular, transmissão dos conteúdos e avaliação. O princípio educativo norteia o formativo na compreensão de que as aprendizagens se dão de outras maneiras. Destarte, se torna total, pois há preocupação em trabalhar pedagogicamente as dimensões humanas, ou seja, uma formação humanizadora integral que desperta a sensibilidade, a estética, a ética, as emoções e em fim, é um processo educativo-formador que subsidia o todo do ser humano e não apenas uma parte, sendo, portanto uma prática pedagógica eminentemente transdisciplinar. Dessa forma, o processo educativo nesta perspectiva daria conta das:

Vivências totalizantes [as quais] revelam à pedagogia o ser humano como totalidade existencial. Revelam e repõem dimensões perdidas na pesquisa, reflexão e ação pedagógica, tão centrada em formar o sujeito parcelado, instrumental, competente e hábil nos conhecimentos úteis, fechados. Revelam e repõem a educação como formação de sujeitos totais, sociais, culturais, históricos (ARROYO, 2015, p.9).

A prática educativa se desvirtualiza quando não mensura uma formação integral que dê conta da formação total do ser humano, mas a prática pedagógica concernente com os diferentes níveis de realidade em que se encontram os sujeitos coletivos diversos, a complexidade das dimensões humanas e a lógica de que tudo está incluído, nada fica de fora do movimento, o qual ressignifica o processo educativo-formativo totalizante, se fazendo necessária esta lógica para a formação continuada dos educadores do campo, para que outra educação nas escolas do campo seja de fato possível.

A partir da formação com os princípios da educação do campo e os pilares da educação popular poderia então, haver uma mudança radical na matriz curricular, ou no currículo. Os valores subjetivos incorporam muito mais as pedagogias formativas na perspectiva transdisciplinar dos sujeitos coletivos do que a objetividade tão precisa no campo curricular. Pois, os movimentos sociais na ótica de Arroyo (2015, p 44), alerta os pesquisadores para a percepção de que:

Quando cada área do currículo lê a história, a ciência, a tecnologia, o espaço, a vida, a produção literária, a cidade ou o campo. Desde seu ângulo tende a deixar de fora saberes históricos e legitimamente construídos e acumulados pela pluralidade e diversidade de protagonistas. Protagonistas que

também produzem saberes. Outros saberes, outros valores e significados. Sobretudo, outras lógicas não reconhecidas do pensar e do intervir. Lógicas tidas como marginais às lógicas do saber escolar, do pensar científico e do intervir político.

Significa assim, que as dimensões pedagógicas não estão intrínsecas aos componentes curriculares que subsidiam o conhecimento formal, mas estar para além deste, na perspectiva da formação totalizante que incorpora outros saberes, valores, dimensões, sentidos e significados permeados pela prática formativa não formal, pedagogias itinerantes formatadas pelos diversos campos da educação popular, as quais coincidem na identificação entre educação e conscientização, seja a educação de jovens e adultos, a educação sindical ou dos movimentos sociais (ARROYO, 2015), mas que se faz necessário pensar outra perspectiva pedagógica para os povos do campo, não mais a urbanocêntrica que se sedimenta no paradigma da multisseriação que favoreça primeiramente aos educadores e estes reconstruam com os educandos no interior de suas salas multisseriada, as pedagogias humanas em detrimento das sedimentadas, processo em que os movimentos sociais podem ajudar neste construto formativo, o que se faz necessário estabelecer parcerias. Tal como Arroyo (2015, p 45) trás para refletir sobre:

Os rituais e os símbolos de suas lutas foram aprendidos e vividos por tantos movimentos sociais, tão diversos, mas tão encontrados. Há uma pedagogia dos movimentos sociais, dos mais antigos aos mais atuais. Uma pedagogia com rituais, símbolos, representações, palavras de ordem, formas de organização e representação. Tão parecidas, tão didáticas. Tão formadoras e educativas que poderíamos falar em uma pedagogia dos movimentos sociais. Mais idêntica do que diversa. Com traços mantidos e repetidos ao longo dos séculos. Traços repostos em cada movimento como se fossem a marca de todo movimento.

Por conseguinte, a prática pedagógica da educação dos movimentos sociais possuem características próprias de formação humana, ressignifica a essência da educação que não está direcionada para a lógica perversa do mercado ou do capitalismo, mas está voltada eminentemente para formação humana, para a relação homem-natureza, concepção cosmogônica da existência humana com a natureza. Processos formativos da educação formal não dá conta da complexidade humana. Pois cada movimento com suas lutas, didáticas e

aprendizagens nos revelam quanto sabem de si, e quanto sabem, sem sabê-lo, dos outros. Este traço nos coloca em contato com permanências pedagógicas que extrapolam cada movimento (ARROYO, 2015). A formação no contexto dos movimentos sociais é diferenciada e para além da objetividade estão à subjetividade, as emoções, as memórias, as raízes, os seres humanos em suas múltiplas dimensões, saberes e valores. Tudo isso influência diretamente na identidade docente.

É necessário, pois o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a análise de que tipo de educação e de aprendizagem que vem sendo praticada nas escolas de contextos do campo/rural? Como elas se envolvem com movimentos sociais e como efetivamente estão contribuindo para a formação protagonista de seus sujeitos coletivos (educadores e educandos) e, por que não dizer de seus docentes e gestores? Dessa forma, o novo modelo de sociedade mais justa, fraterna e igualitária, nos parece que é apenas uma narrativa histórica, tendo em vista que socialmente o que tende a prevalecer são os conflitos sociais. Como Gohn, (2011, p. 357), coloca que:

[...] o compromisso ético e a opção pelo desenvolvimento de propostas que tenham como base a participação social pelo protagonismo da sociedade civil exigem clara vontade política das forças democráticas, organizadas para a construção de uma sociedade de um espaço público diferente do modelo neoliberal, construído a partir de exclusões e injustiças.

Isto significa dizer que, a sociedade contemporânea se encontra da forma como estão devido ao protagonismo dos atores sociais que visam uma disputa política e administrativa no sentido de combater todas as formas de injustiças sociais, de opressão e exclusão social, características natas do neoliberalismo.

A educação que se pretende vivenciar nas escolas do campo parece que ainda está longe do real, pois muitos contextos sociais e educativos permanecem na concepção mercantilista, capitalista e competitiva. Modelos que desencadeiam a desigualdade social e o privilegio dos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais serem usufruídos por uma pequena parcela da sociedade, enquanto a maioria da sociedade se encontra deslocada de suas origens, seus costumes, seus saberes, seus hábitos, em fim seu modo de vida de forma geral.

Diante do que até aqui tem sido sistematizado, pretende-se apontar algumas alternativas para viabilizar o paradigma da educação do campo nas respectivas escolas do campo investigadas.

Como foi diagnosticado que as características da prática pedagógica dos educadores das escolas João Vitalino, Maria Augusta e Laurindo Vieira do município de Canhotinho-PE ainda estão na perspectiva do ensino tradicional, consideravelmente distante da prática pedagógica da educação do campo, tendo uma prática bem distante da prática da educação popular, situação que parece explicada pela reprodução do conhecimento, em consequência, do desenvolvimento predominante de aprendizagens de natureza cognitiva. Dessa forma, se faz necessário repensar esta prática.

Destarte, a prática pedagógica na perspectiva do tradicionalismo não condiz com o paradigma da educação do campo, pois conforme Bezerra Neto (1999), a formação humana na escola do campo se constrói de forma integral, os trabalhadores e trabalhadoras aprendem com a prática do dia-a-dia, transformando-se a partir das soluções dos problemas em agentes de transformação da sociedade. Significa, portanto que não pode haver formação humana se a prática pedagógica desenvolve-se pela reprodução/transmissão dos conteúdos, os quais já estão articulados e devem somente ser transmitidos pelos educadores. A essência da formação humana concerne aos processos de humanização defendidos por Freire em algumas de suas obras. Então por que destacar o humano, simplesmente porque somente a formação não dá conta do processo totalizante que se estabelece aos sujeitos

Em prol desta formação humana Souza (2006) salienta a necessidade de a que a prática educativa das escolas do campo, os professores são os sujeitos na elaboração do conteúdo e os conteúdos partem da realidade dos alunos, da comunidade onde está inserida a escola. Assim deveria ser, mas a educação que se pratica nas escolas do campo investigadas os professores não tem esta autonomia. Na realidade é uma prática solitária, onde um educador tem que ensinar para até sete turmas de diferentes níveis, sendo a multisseriação a realidade permanente de todas as escolas investigadas. Na verdade, o que deve ser feito para que o paradigma da educação do campo seja de fato praticado com

a perspectiva da emancipação e transformação social dos sujeitos no campo é assim respaldada por Brandão (2007, p. 22) ao ressaltar que:

Cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar.

Entretanto, embora Brandão dê o norte, acontece que os processos educativos não são desenvolvidos pelos povos do campo, ao menos foi isso identificado: o pertencimento identitário e cultural dos sujeitos do campo não são levados em consideração da forma como o processo educativo vem sendo se processando no chão das escolas campo da investigação.

Identificando que o contexto desenvolve-se a partir desta especificidade é importante salientar que a educação do campo possui característica própria, pois cabe ao educador receber formação/capacitação adequada, tal como se processa com os programas de formação como, o PROCAMPO, Projovem Campo Saberes da Terra, pedagogia da alternância, escola ativa e outros. A formação que tais programas permeiam é concernente com o contexto do campo, validando o processo de ensino em dois tempos, o primeiro na escola e o segundo na comunidade, ou seja, há sempre este dois momentos formativos de contextualização do saber, e isso não foi possível identificar nas escolas investigadas, pois se assim fosse de fato a contextualização do ensino era viabilizado.

Os programas e pedagogias voltadas para educação do campo são permeados por práticas pedagógicas, as quais segundo Caldart (2004) são desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST denominada Pedagogia do Movimento. A pedagógica do movimento tem por finalidade ressignificar a consciência dos povos do campo de sua identidade e cultura de ser do campo, ainda ressignificando o campo como espaço onde os seus direitos universais, inalienáveis e indivisíveis estão presentes, de modo que os povos do campo, antes de qualquer processo educativo são sujeitos de direito, de suas histórias, atores sociais e protagonistas da sociedade que desejam.

Entretanto, Souza (2006) salienta uma questão bastante pertinente ao tratar do conhecimento como a importância do MST na luta por uma educação de respeito aos sujeitos sociais do campo e de valorização seus saberes e lutas sociais. Uma ação educativa feita com os camponeses e não para eles. O que Souza aborda não foi possível identificar nos contextos das escolas observadas, pois os camponeses não participam diretamente dos processos educativos. A participação que se tem da família é apenas no que concerne ao comportamento das crianças e adolescentes na escola e nada mais.

A verdade é que as propostas da prática pedagógica do MST com apoio das universidades tem mudado significativamente o processo de ensino em algumas realidades do campo. Mas ainda nem a Universidade e nem o MST chegaram ao contexto das escolas pesquisadas, o que confere uma prática pedagógica meramente tradicional. A prática pedagógica da educação do campo deve ter uma natureza peculiar, pois a necessidade de aprendizagens dos povos do campo é emergente ao que concerne com o contexto social e cultural do qual são oriundos os sujeitos de direito, é provável que por causa da prática pedagógica, muitos sujeitos acabam se evadindo da escola e, quando jovens contribuem para o êxodo rural.

A favor de uma prática pedagógica emancipatória Paludo (2001, p. 82) tem o entendimento de esta ser “como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas”. Significa, então que a prática pedagógica das escolas investigadas necessita ser repensada e conseqüentemente mudada para que de fato os educandos possam ser sujeitos emancipados e vejam sentido e significado nos processos educativos que recebem, os quais influenciarão positivamente em suas vidas. Em se tratando da educação popular que também faz jus aos princípios da educação do campo, como emancipação, transformação e libertação, a prática pedagógica desenvolvida nas escolas do campo investigadas no município de Canhotinho-PE passa muito longe daquilo que Paiva (1987, p. 36) defende que:

A educação popular é, portanto, uma prática política, constituindo-se num tencionamento, para que a realidade se transforme a partir de propostas populares em educação. Como prática educativa coletiva das classes populares, a educação popular é um campo de luta social, em que nos envolvemos em um movimento permanente, buscando a transformação de um quadro histórico que a educação do povo, trabalhadores urbanos e do campo, enfrenta, por estar diferentemente colocada em certos contextos de nossa formação social, em contradição com a necessidade social e econômica.

Por conseguinte, compreende-se que conforme foram declarados nas entrevistas pelos educadores literalmente não fizeram e nem fazem jus ao que é denominado de educação do campo e nem se aproxima da educação popular.

Como alternativa pedagógica para se trabalhar nas escolas do campo seria interessante que o currículo da educação do campo fosse específico, permeado por tema gerador. Assim os educadores partiriam do contexto dos povos do campo, vivenciando momentos alternativos pedagógicos com a parceria de fato da família, a partir de suas práticas agrícolas, seus saberes, sua relação com a terra. Desse modo, a educação do campo faria sentido para os povos do campo, pois eles se sentiriam valorizados e os filhos conseqüentemente entenderiam a importância da educação, sua identidade e cultura, como patrimônio imaterial de ser do campo.

Esta natureza pedagógica deve-se ser permeada na construção do currículo, que de fato possa corroborar com o empoderamento dos povos do campo. Nesta premissa, o currículo é “processo em constante construção, que se faz e se refaz (...) como um caminho onde a participação dos atores que interagem no processo educativo é condição da sua construção” (SAUL, 1998, p. 155). Esta construção não se deve dar de forma isolada ou simplesmente apenas com uma equipe de forma hierárquica, mas sim de forma compartilhada democraticamente, onde os sujeitos do campo, os maiores interessados devem ter tomados de decisão acerca dos processos educativos que viabilizem uma formação de qualidade.

Em se tratando da perspectiva da educação do campo pedagogicamente desenvolvida por meio do tema gerador – pedagogia freiriana – é uma opção pela organização curricular a partir do Tema Gerador nasce e se desenvolve na reflexão e ação pelos movimentos sociais, os quais compreendem a educação e a escola como parte de um projeto de desenvolvimento e o próprio movimento como sujeito educativo (ANTONIO E LUCINI, 2007, p. 188). Diante desta alternativa é importante salientar que as escolas do campo deveriam ser orientadas pedagogicamente nesta perspectiva.

Pois se houvesse uma parceria entre educadores, pais, coordenadores e movimentos sociais e a participação dos pesquisadores das universidades neste

município, o qual permeou a sistemática dessa pesquisa, conseqüentemente o resultado poderia ser diferente, mas próximo do que tem sido processado como prática pedagógica da educação do campo. Em sendo assim, a prática pedagógica seria mais bem desenvolvida nas escolas no campo, pois as escolas estão no campo, mas suas práticas pedagógicas não condizem com a natureza epistemológica das necessidades do contexto do campo. Neste sentido, a participação da comunidade na construção coletiva do currículo teria como:

As opções que buscam reorganizar os currículos das escolas do campo, em seus aspectos de participação coletiva não apenas restritas ao planejamento curricular, mas também aos elementos didático-metodológicos, são dimensões sócio-educativas situadas na dinâmica permanente da decisão do ensino e da aprendizagem (ANTONIO E LUCINI, 2007, p. 188).

Essa colaboração entre os sujeitos interessados nos processos educativos tenderiam a viabilizar no campo saberes de natureza holística em suas dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ideológicas. Então, no contexto didático-pedagógico das especificidades do campo é importante que todos estejam envolvidos e não simplesmente o educador em seu trabalho solitário nas turmas multisseriadas.

Pois se tratando de um trabalho no coletivo, os processos educativos para o campo visariam à formação emancipatória, libertadora e transformadora da opressão, da qual os sujeitos do campo passam por ser do campo quando estão na cidade. Por isso, a prática pedagógica deve deixar de um ato solitário, transmissor e reprodutor do conhecimento pronto e acabado em prol de uma prática pedagógica compartilhada democraticamente de cunho dialógica, colaborativa e, sobretudo, formadora de sujeitos protagonistas, assim:

A prática dialógica, a qual inaugura a relação pedagógica entre educador-educando-comunidade, como antecipadora do encontro ou da situação problematizadora da educação, que vai situar a busca pelo conteúdo programático, ou o conteúdo do diálogo, é uma opção curricular que não parte de um programa fechado, pré-estabelecido numa organização de pré-requisitos, na qual os conhecimentos e valores se manifestam com “existência autônoma”, mas que “dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação” (CORTELLA, 2004, p. 47).

Nesta perspectiva, a prática dialógica deve evidentemente ocorrer por meio dos processos educativos de forma complexa partindo da realidade, onde todos,

educador, educando e comunidades possam ser construtores do conhecimento por meio do problema que está inserido em seu contexto social. Assim o currículo, o planejamento e a prática pedagógica contextualizada e dialógica precisam se fazer presente nos processos educativos nas escolas investigadas.

CONCLUSÃO

A educação do campo e // A educação popular // São processos educativos
// Para assim emancipar // Os saberes produtivos // Dos sujeitos do lugar.

A pesquisa educação do campo e suas aproximações com a educação popular em seu desenvolvimento metodológico partiu da curiosidade epistemológica em compreender como se processa a prática pedagógica da educação do campo nos espaços das escolas situadas no campo. Foi possível considerar que a prática pedagógica que se estabelece é a educação *no* campo, ou seja, aquela que está situada no espaço do campo, mas que suas práticas pedagógicas não condizem com a vivência da educação *do* campo. Pois, esta última visa o reconhecimento e o pertencimento identitário dos sujeitos de direito enquanto sujeitos do lugar.

Portanto, os educadores e as educadoras não recebem uma formação contínua voltada para as especificidades e peculiaridades da educação do campo que as façam levar em consideração os saberes dos povos do campo, seu contexto e sua realidade, por meio da sistematização do conhecimento em seu cotidiano escolar e seus modos vida juntamente com seus saberes tradicionais. A forma como o processo de ensino-aprendizagem ocorre no contexto das escolas no campo investigadas, se processa de forma muito reprodutivista, dando ênfase à reprodução dos conteúdos que já foram dados pela coordenadoria da secretaria de educação do município, cabendo tão somente aos educadores articulá-los no dia a dia em sua sala de aula multisseriada.

A possibilidade de estudar conceitual e operacionalmente educação do campo com aproximações da educação popular, indicando eventuais especificidades e convergências entre elas se processou no exercício teórico em que foram sistematizadas suas semelhanças a partir dos princípios da educação do campo e os pilares da educação popular, na perspectiva que ambas se complementam em sua dimensão política, ética, pedagógica e social. Sendo assim, permeadas pelo paradigma dos temas geradores que conferem a emancipação, a transformação e o protagonismo social dos sujeitos coletivos envolvido no processo de transformação social. Ou seja, os sujeitos de direito

também são autônomos em seu contexto sociohistórico e cultural das necessidades dos processos educativos, principalmente aqueles que estão envolvidos nos movimentos sociais. Compreende-se, portanto uma vasta produção científica sobre as especificidades e peculiaridades da educação do campo e educação popular que corroboram para o empoderamento dos sujeitos coletivos, os quais às vezes são oprimidos na sala de aula e não emancipados nela, pois a educação que se processa em determinados contextos pedagógicos visa à formação para o mercado de trabalho, alienando os sujeitos ao capitalismo.

O ato de observar como que se processa a prática pedagógica nas escolas de rede municipal frente à prática pedagógica da educação do campo, destacando suas características presentes de fato como acontecem no contexto empírico possibilitou a percepção de que a educação que acontece nas escolas campo de investigação não possibilitou uma aproximação do desenho pedagógico da educação do campo. Não há preocupação didática pedagógica que corrobore com os processos educativos concernentes com a modalidade da educação do campo ou ainda que se aproxime da educação popular, sendo esta uma prática informal.

O que foi presenciado enquanto prática pedagógica foi a reprodução/transmissão dos conteúdos do “fluxo aberto” que deveriam ser desenvolvidos pedagogicamente enquanto unidades. Sua metodologia dava-se por transcrição na lousa, perguntas e respostas na perspectiva behaviorista. Sendo uma ação metodológica meramente tradicional, onde o professor é o único responsável pela reprodução do conhecimento, com a fomentação dos conteúdos, os quais já elaborados e que devem apenas ser transferidos, tal como, copiar, colar, cortar, transcrever os conteúdos pelos conteúdos. Não há diálogo, senso crítico, reflexão acerca do que está sendo permeado como pronto e acabado.

No que permeou o processo de analisar as principais práticas pedagógicas voltadas para o protagonismo social dos sujeitos a partir da educação do campo, não foi possível no contexto das escolas da pesquisa, pois ficou em evidência que a reprodução do conhecimento acontece e que por ser deste modo, a prática pedagógica não favorecia para o protagonismo social dos sujeitos de direitos, tendo em vista que as crianças e adolescentes das respectivas turmas

multisseriadas observadas não protagonizavam a aprendizagem, apenas esperavam pacientemente do educador (a) as iniciativas pedagógicas. Pois, os educadores no espaço da sala de aula, eles dividem tempo e o espaço para poder atender a cada ano chegando a comportar na sala de aula até sete turmas, o que corrobora para a dificuldade da didática neste contexto, principalmente quando os educadores não recebem formação que fomentem a prática da interdisciplinaridade, a qual poderia de fato possibilitar um protagonismo por parte dos educandos em seus processos educativos no paradigma da educação multisseriada bastante presente nas escolas no campo.

A hipótese que foi o norte desta pesquisa, estava assim formulada: *As características da prática pedagógica dos educadores das escolas João Vitalino, Maria Augusta e Laurindo Vieira do município de Canhotinho-PE ainda estão na perspectiva do ensino tradicional, consideravelmente distante da prática pedagógica da educação do campo, com aproximações com a prática da educação popular.* Foi assim reconhecida, devido a dinâmica própria que a prática pedagógica se desenvolve nas respectivas escolas, pois embora com os avanços que ocorrem no campo, devido ao paradigma da educação multisseriada não favoreceu para que outra pedagogia ou outras práticas pedagógicas pudessem ter sido vistas nas escolas investigadas, ou seja, a formação continuada que acontece não tem viabilizado a proposta pedagógica da educação no campo, na perspectiva da educação do campo. Pois, embora os professores, alguns sejam especialistas, outros graduandos e outros que estão em formação inicial, ainda não consolidaram a fomentação de sua identidade docente, a qual viabilizaria outra pedagogia para os educandos daquelas escolas. Em sendo assim, a prática pedagógica que está sendo desenvolvida nas escolas situadas no campo é aquela em que se reproduz os conteúdos já articulados em livros didáticos descontextualizados (negam os conteúdos do livro didático Girassol, o qual se aproxima do ideário da educação do campo, embora não tenha sido este o objeto da investigação, mas constatou-se que os educadores não usam este livro para mediar suas práticas pedagógicas, devido a negação do pertencimento identitário e também porque as imagens não representam a realidade agrícola de sua região, pois está na perspectiva sulista), em seus processos educativos não

apresentam os fatores sociais, culturais, econômicos e políticos que estão explícitos e também implícitos no contexto do campo.

Compreende-se que a causa da prática pedagógica não ser concernente com os processos educativos inerentes às necessidades dos sujeitos do campo, sejam possivelmente a formação continuada que se processa pela Secretaria de Educação aos educadores (a) das escolas no campo, a qual não condiz com as especificidades e peculiaridades da educação do campo. Pois, como foi constatado por meio da observação e comprovado pela entrevista: há uma formação divergente da qual se espera, para tratar das questões culturais, identitárias, sociais e políticas que estão no entorno do contexto sociohistórico dos povos do campo, ou seja, a formação é urbanocêntrica. Daí se a formação continuada respeitasse a diversidade dos povos do campo, outras pedagógicas poderiam ser desenvolvidas, pois os educadores são qualificados, esforçados e em meio à tamanha dificuldade da multisseriação, eles fariam jus aos processos contínuos de aprendizagens que viabilizassem uma prática pedagógica diversa para sujeitos diversos.

Desse modo, enquanto se reforça a prática do “fluxo aberto”, o qual não acompanha uma formação política, ideológica e identitária com os processos formativos que ressignifiquem os saberes tradicionais das crianças e adolescentes do campo, que não tem a parceria com a família, que não há preocupação em uma socialização humanizadora da prática pedagógica que viabilize o horizonte de sentido de cunho crítico e analítico da realidade para os sujeitos do campo, este contexto estará fadado ao fracasso escolar, com processos educativos tradicionais e descontextualizados, ao êxodo rural, muitos sujeitos evadem-se da escola e vão embora para metrópole, pois é lá que se tem vida boa (a formação urbanocêntrica ensina assim), a desvalorização identitária e cultural dos povos do campo, enquanto sujeitos pertencentes a este local, os sujeitos não veem sentido nos processos educativos que são sistematizados para sua vida cotidiana, assim a escola passa a ser desinteressante.

De tal forma, o comportamento pedagógico dos educadores não despertava a curiosidade epistemológica acerca da formação humana integral dos educandos. Pois, a prática pedagógica dos educadores era permeada pela reprodução do conhecimento no sentido de validar o tradicionalismo, pois o apoio

didático-pedagógico nas escolas observadas eram apenas fotocópias e o livro didático (apêndice - foto), este último sendo rejeitado pelos educadores, pois por validar apenas o caráter da educação do campo, não era aceito por alguns educadores. Foi possível identificar devido ao material mal organizado no armário, pois o livro didático “Girassol” passou a ser deixado de lado, negando a identidade e a cultura do contexto do campo. Chamo atenção para o livro didático Girassol, porque ele aproxima-se bastante do ideário da educação do campo, a educação que deveria ser processada nas escolas no campo, se imagina que outro motivo pertinente desta negação é a não formação continuada voltada para o contexto profissional em que os educadores atuam. Entretanto, o sentido epistemológico que se dá ao livro é a limitação do conhecimento, por focar no local e deixar o global, universos não abissais, mas complementares que permeiam a retroalimentação do conhecimento numa perspectiva holística de seu desenvolvimento, para tal os educadores precisam entender assim e não delimitar a visão do campo e a região agrícola em que o livro está representando.

Há, contudo, de se destacar algumas características pertinentes do corpo docente com o qual interagi: são pessoas esforçadas, comprometidas, especialistas alguns, corajosas para enfrentar a diversidade presente no interior da sala de aula, em particular a diversidade da aprendizagem que os sujeitos apresentam, preocupados em dar o melhor sempre para os alunos, de quererem que eles aprendam a ler, escrever, compreender, a serem mais. Os educadores demonstraram-se abertos ao diálogo, à participação e colaboração nesta pesquisa, favorecendo para sistematização deste estudo no município de Canhotinho -PE.

Esta reprodução do conhecimento se deu em duas instâncias, primeira à formação continuada que os educadores recebem é a mesma para os demais educadores da cidade, ou seja, a natureza do campo não é considerada, tal como foi declarado nas entrevistas e os educadores reproduzem o que consta nas atividades xerocadas e no “fluxo aberto” que foi organizado pela secretaria da educação do município, evidentemente quem organizou não levou em consideração o contexto do campo, esta cultura acaba sendo reproduzida pelo coordenador e professor, não se leva em consideração as especificidades do campo, sendo que este é rico em possibilidades de desenvolvimento de

competências e habilidades inerentes aos povos do campo permeados por uma educação do campo de qualidade.

Toda esta problemática advém da falta da formação continuada específica para a formação dos educadores das escolas no campo, pois se a formação possibilitasse um melhor entendimento acerca da natureza epistemológica da prática pedagógica necessária nas escolas no campo, de fato a educação do campo seria uma prática efetiva pelos educadores, mas ainda se precisa construir tal entendimento e exercício didático.

Contudo, como foi possível na reflexão teórica a educação popular ressignifica a educação do campo por meio de sua intersecção, a partir dos princípios e pilares que subsidiam as especificidades e peculiaridades da prática pedagógica da educação seja do campo ou popular. Sabendo que há a relação intrínseca da educação popular com a educação do campo em seu objetivo: emancipação, transformação social e protagonismo dos sujeitos enquanto sujeitos históricos do processo e não mais objeto dos interesses de quem fala sobre.

Diante do processo que se percorreu para a sistematização da respectiva pesquisa, fica uma síntese do que poderia ser feito para que a educação popular na sua dinâmica da educação do campo de fato se processasse nas práticas pedagógicas dos educadores que estão inseridos pedagogicamente nas escolas no campo:

- ✓ Formação continuada que respeitasse as especificidades e peculiaridades dos povos do campo;
- ✓ Práticas pedagógicas contextualizadas com a pedagogia da alternância: tempo escola e tempo comunidade;
- ✓ Parceria entre as entidades: secretaria de educação e movimentos sociais, para que a formação fosse viabilizada pelos movimentos sociais e a universidade com a sistematização das pesquisas nestes contextos, produzindo material pedagógico específico da realidade e para a realidade, numa perspectiva de ampliar seus horizontes de sentido, enquanto sujeitos do campo;
- ✓ Participação da comunidade escolar na fomentação da proposta pedagógica das escolas do campo;

- ✓ Práticas pedagógicas organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos;
- ✓ Projeto de sociedade a partir das atividades curriculares e pedagógicas.

Mudar é preciso, é preciso mudar, saber por onde se deve caminhar. A realidade mostra que do jeito que está não se deve continuar! Tem-se que promover os direitos humanos fundamentais para os sujeitos do lugar.

Vale salientar que a sistematização desta pesquisa, dar margem para o desenvolvimento de sua continuidade, pois esta pesquisa não basta a si própria, dando condições de se seguir outros caminhos que conduzam sobre as especificidades da educação do campo em outras perspectivas, como: a prática da pedagogia da alternância, o currículo intertranscultural, a formação do professor inicial e continuada, a pedagogia da terra, a reforma agrária, a agricultura familiar, o êxodo rural, as novas ruralidades e tantas outras dimensões concernentes com a realidade dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio acilino & LUCINI, Marizete. *Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

ARAÚJO, Joana D´Arc do Socorro Alexandrino. *A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo*. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF. Acesso em: 20 mai. 2009.

ARROYO, M. G. *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores*. Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

ARROYO, M.G. Apresentação. In: CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2015.

ARROYO, M.G. Apresentação. In: CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2015.

ARROYO, M.G. Apresentação. In: CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M.G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de formação de educadores (as) de campo*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 de mar. 2005.

AUSUBEL, D.P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston. 1968.

AZEVEDO, Márcio Adriano. *Descompassos nas políticas educacionais: a reorganização da educação rural em Jardim de Piranhas (RN/1999-2006)*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRN, 2006.

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay, 1956.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BORBA, Sara Ingrid. *Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo*. (Dissertação de mestrado). João Pessoa: UFPB, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. Brasiliense, (Primeiros Passos). 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Caderno SECAD 2. Brasília DF, 2008.

BRASIL. *Constituição Federal Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

BRASIL. *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Diário Oficial da União. DOU. 2009a. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/dou_30.01.2009_pag_1.pdf Acesso em 13. mar. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Disponível em WWW.google.com.br Acesso em 14, mai. 2015.

BRASIL. *Educação do Campo: marcos normativos*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília, 2012.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação*. 20 de dez de 1996.

BRASIL. *Lei n. 12.014, de dezembro de 2009*.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990*. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Marco de referência da educação popular para as políticas públicas*. Secretaria Nacional de Articulação Social Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Brasília, 2014.

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

BRASIL. *Plano Nacional da Educação*. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em 27 jul de 2015.

BRASIL. *Resolução Nº. 2, de 28 de Abril de 2008*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 20 de maio de 2015

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem-terra*. Expressão popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem-terra: escola é mais que escola*. Petrópolis: vozes, 2000.

CARRIHO, Afonso Torres. *Educação popular como prática pedagógica emancipatória*. In: STRECK, Danilo r. e ESTEBAM, Maria Tereza.(orgs). *Educação popular: lugar de construção coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CIAMPA, A. da C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COMILO, Maria Edi da Silva. *A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História*. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). *Educação do campo e formação continuada de professores*. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. *“Currículos” e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia*. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012*. Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

COSTA, Lucinete Gadilha da. *A educação do campo em uma perspectiva da educação popular*. In: GHEDIN, Evadno. (org.). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COTELLA, M. S. *Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante, saber pensar e intervir juntos*. BrasLíber Livro Editora, 2000.

EVANGELESTA, F; GOMES, P. de T. (orgs) *Educação para o pensar*. Campinas: Alínes, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FARIAS, I.M.S. et al. *Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão*. In.: FARIAS, I.M.S. et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Líber livros, 2008.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Saberes pedagógicos e prática docente*. In: *Encontro nacional de didática e prática de ensino*, 13. 2006. Recife. Anais. Recife: Edições Bagaço. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1 edição. São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. Século XXI, 1994.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 1987.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 244 p., 2001.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. *Escola de direito: reinventado a escola multisseriada*. 2009. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=jy6IAwAAQBAJ&lpg=PP1&dq=isbn:8582172346&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=true> Acesso em 12 maio de 2015.
HALL, S. "*Cultural identity and Diaspora*". In Rutherford, J. (org.). *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós/modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HENGEMÜHLE, A. *Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas*. 3 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2004.

IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php> Acesso em 21 jul de 2015.

JESUS, Saul. *Influência dos Professores sobre os Alunos*. Coleção Cadernos Pedagógicos. N.º34 Porto: Edições Asa, 1996.

LAKATOS, E.M.MARCONI, M.A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 Ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 15ª.ed. São Paulo: Cortez; 2002.

LUNAS, Alessandra da Costa e ROCHA, Eliane Novaes. *Histórico e luta do MSTTR pela construção de políticas públicas de educação do campo*. Pp. 16-27. In: LUNAS, Alessandra da Costa e ROCHA, Eliane Novaes. *Práticas pedagógicas e formação de educadores (as) do campo*. Dupligráfica. Brasília, 2009.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MALDONADO, Maria T. *Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir*. São Paulo: Saraiva 1997.

MARTINS, Fernando José. *Formação continuada de professores, MST e escola do campo*. In: MARTINS, Fernando José. (Coord.). *Educação do Campo e formação continuada de professores*. Porto Alegre: EDIÇÕES EST, 2008.

MARTINS, Josemar da Silva, REIS, Edmerson Santos. *Proposta político-pedagógica da RESAB: A convivência com o semi-árido como norteadora do processo educacional no semiárido brasileiro (Rascunho-manifesto em andamento)*. Secretaria Executiva da RESAB, Juazeiro (BA). Anexo 3. Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF - 2004.

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEC/INEP - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Data escola Brasil. Disponível em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> Acesso 28 jul de 2015.

MEDEIROS, Maria Diva de. *Da formação à profissionalização de professores das turmas multisseriadas: uma discussão emergente frente a novos desafios*. Disponível em http://www.afirse.com/archives/cd11/gt%2006%20-%20pol%c3%8dticas%20e%20pr%c3%81ticas%20de%20forma%c3%87%c3%83o%20de%20professores/31_da%20formacao%20%20a%20profissionalizacao.pdf Acesso em 16 de ago. de 2015.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. *A influência das práticas educativas da escola local na formação identitária dos descendentes de quilombolas da comunidade do Castainho da cidade de Garanhuns-Pe. (Monografia - Programa de Pós-Graduação Latu Sensu em Supervisão Escolar e Gestão Pedagógica)*. Universidade Estadual de Pernambuco. Garanhuns, 2012.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. *Movimentos populares e docência: avanços sociais e docências tradicionais. (Monografia- Programa de Pós-Graduação Latu Sensu em Psicopedagogia)*. Universidade Estadual de Pernambuco. Garanhuns, 2012.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec-Abrasco, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA, M. *Desafios para os educadores e educadoras do campo*. In: KOLLING, E. J. et al. (Org.). *Educação do campo: identidades e políticas públicas*. Brasília: Coleção Por uma educação do campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa*. Questões para reflexão, Brasília, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgar. *O Método I: A natureza da natureza*; tradução Ilana Heineberg. – Porto Alegre: Porto Alegre: Sulina, 2ª ed. 2005.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1998.

Nação pernambucana. *História de Canhotinho-PE*. Disponível em <http://nacaopernambucana.blogspot.com.br/2013/09/canhotinho.html> acesso em 25 de out.de 2015.

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, 6ªed. São Paulo: Pontes, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo Intertranscultural*. Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIVA, V.P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola,

PALUDO, C. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo; Camp, 2001.

PALUDO, Conceição. *Educação popular e educação do campo: nexos e relações*. In: STRECK, Danilo r. e ESTEBAM, Maria Tereza.(orgs). *Educação popular: lugar de construção coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PARO V. H. *Gestão da escola pública: a participação da comunidade*. Revista de estudos pedagógicos, 2000.

PEREIRA, J. E. D. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

- PIAGET, Jean. *Para onde vai à educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (Org.), São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira*. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2566/1763 Acesso em: 30 agosto 2015.
- PINTO, R.A.F. *A escola e a formação do sujeito: preconceito e racismo no ensino fundamental*. 2010. 113f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação), Instituto Superior de Línguas e Administração, Vila de Gaia, 2010.
- QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. C. *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradativa, 2005.
- RAMALHO, Betania Leite. *A Desprofissionalização do Magistério: O caso da Educação Rural do Nordeste Brasileiro*. Tese Doutoral, Bela Terra, Barcelona, 1993.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ Isauro Beltrán. *Novos referenciais, novas maneiras de atuar no Ensino Médio: a formação e a profissionalização como componentes de uma nova identidade profissional dos professores*. Secretaria de Estado de Educação e da Cultura- Natal, RN 2009.
- REIS, Risolene Pereira. In. *Mundo Jovem*, nº. 373. Fev. 2007.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- SANTOS, B.S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, Boaventura de S. *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez, 2ª ed. 2005.
- SANTOS, Boaventura de S; CHAUI, Marilene. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós/modernidade*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SARMENTO, George. *As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade*. Disponível em: <http://www.georgesarmento.com.br/wp-content/uploads/2011/02/Gera%C3%A7%C3%B5es-dos-direitos-humanos-e-os-desafios-de-sua-efetividade1.pdf>..Acesso em: 24 out. 2013.

SAUL, A.M. *A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire*. In: APPLE, M.W.; NÓVOA, A. (Org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Porto, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 1. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, Tomáz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza. *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEDESCO, J.C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, G. *Significado da competência*. Disponível no site: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=728>. Acesso em: 29 ago. 2008.

TERRIEN, Jaques. *A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola do campo*. In: TERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords)- *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993.

TIBA, I. *Disciplina na medida certa*. Novos paradigmas. São Paulo: Integrare. 2002.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Iniciação a Sociologia*. São Paulo: Atual, 1993.

TORRES, Carlos Alberto. *Estado e Educação Popular na América Latina*. Campinas: Papirus, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (Porto Alegre). Centro de Formação Continuada de Professores. Marie Jane Soares Carvalho; Breno Neves; Rafaela Melo. *CultivEduca - valorizar o educador faz toda a diferença*. BR nº 512014001340-5, 07 jun. 2015. CultivEduca, 2015. Disponível em: <<http://www.cultiveduca.org/2603702.html>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

VERDÉRIO, Alex; BORGES, Liliam Faria Porto; SILVA, Janaine Zdebski da. *A educação do campo e a educação popular*. Disponível em www.google.com.br
Acesso 22. Fev. 2015.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educação Popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

ZEMELMAN, Hugo. *Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói*. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Apêndice A - Entrevista

Prezad@, colaborad@r!

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* Mestrado em Educação, Culturas e Identidades ofertado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, que tem por objetivo analisar as características da prática pedagógica dos educadores de escolas situadas no campo, frente ao ideário da Educação Popular e da Educação do Campo. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos.

Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Necessito de sua aprovação para: a) utilizar os dados em meu relatório de pesquisa (dissertação de mestrado) e b) grava as entrevistas.

Agradeço, desde já sua atenção e participação.

ENTREVISTA COM O COLABORADOR(A)

Q1. Identificação

Idade: _____

Formação: _____

Tempo De Formação: _____

Tempo De Docência: _____

Q2. Por favor, me fale sobre seu trabalho na sua turma/classe desta escola.

Q2. E me fale também sobre esta escola?

Q3, Me fale sobre sua aula, como você faz como é a relação dos alunos, todos os alunos são daqui, os pais são agricultores, os alunos faltam muito, eles recebem o bolsa família?

Q4. Como você trabalha os conteúdos/conhecimentos, em sala de aula?

Q5. A realidade dos alunos ajuda o seu fazer pedagógico em sua sala de aula, como?

Q6. Como você faz, como você trata o modo de vida, os costumes, os mitos, as festas, as crenças e os valores dos educandos, o tempo de plantação em sua sala aula?

Q7. Me fale sobre as capacitações, tem muitas, como elas são, você se lembra da última?

Q8. Há participação da comunidade no contexto escolar, de que forma isso acontece?

Q9. Há preocupação em diferenciar o tempo escolar devido ao tempo de lavoura?

Q10. Quais são as facilidades e dificuldades vivenciadas por você neste processo educativo?

Q11. Qual é mesmo seu objetivo para seus alunos

Q12. Qual é a contribuição dessa escola para as crianças,

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

Apêndice: B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AGRESTE PERNAMBUCO:
um estudo no Município de Canhotinho**

Pesquisador Responsável: **MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO/FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**

Telefones para contato: **(87) 99886678 - (81) 97412658**

Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

_____ R.G. _____

Responsável legal: _____

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AGRESTE PERNAMBUCO: um estudo no Município de Canhotinho**, de responsabilidade da pesquisadora **Maria Aparecida Vieira de Melo**.

Justificativa

A temática do presente projeto de pesquisa contempla a educação do campo e a educação popular. Ambas são permeadas pelas práticas pedagógicas na perspectiva dialógica. A educação do campo em sua relação com a educação popular busca efetivar o direito a educação para os povos do campo. Parece necessário o reconhecimento desta relação pelos sujeitos envolvidos no contexto socioeconômico-histórico e cultural nos quais estão inseridos. Assim, a pesquisa enseja reflexões sobre as suas práticas pedagógicas, seu papel reflexivo e conscientizador do seu processo de mudança/transformação social. Daí a importância da educação popular, no sentido de favorecer o fazer pedagógico na

construção do pertencimento cultural e identitário dos sujeitos que estão inseridos no campo, a favor da desmistificação de que a educação é importante apenas para os sujeitos da cidade.

Para tal, a pesquisa se estrutura a partir do objetivo geral, qual seja:

- Analisar as características da prática pedagógica dos educadores das escolas situadas no campo, frente ao ideário da educação do campo e da educação popular.
- Estudar conceitual e operacionalmente educação do campo com aproximações da educação popular, indicando eventuais especificidades e convergências entre elas;
- Observar como que se processa a prática pedagógica nas escolas de rede municipal frente ao ideário da educação do campo, destacando suas características presentes de fato como acontecem no contexto empírico.
- Analisar as principais práticas pedagógicas voltadas para o protagonismo social dos sujeitos a partir da educação do campo.

Como procedimentos metodológicos da pesquisa serão descritores observacionais (GIL, 2008) e entrevista semiestruturada (MINAYO, 2008) aplicada junto aos colaboradores da pesquisa, os educadores. Ao ser realizada a entrevista, será gravada e posteriormente transcrita, não haverá uso de imagens. A observação sistematizada também servirá de suporte metodológico para a execução da coleta dos dados, momento em que a pesquisadora observará meticulosamente a postura pedagógica dos educadores na sala de aula.

Com a realização da presente pesquisa, será possível diagnosticar as mudanças didáticas que ocorreram nas escolas do campo, a partir do processo de reflexão dos educadores de suas práticas. A pesquisa também pode contribuir para a mudança da matriz curricular das escolas do campo a partir do conhecimento da importância da ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas da educação do campo idealizada pela educação popular.

O participante a qualquer momento que possíveis dúvidas surgirem, deve por meio de telefone ou e-mail entrar em contato com a pesquisadora e expor para que estas sejam sanadas.

Indica-se como benefício que o participante terá o fato de contribuir para a qualidade da pesquisa ao evidenciar a importância da mesma em tratar das especificidades do campo, da educação popular e do contexto em que a pesquisa se desenvolverá.

A ética é um princípio fundamental desta pesquisa. Portanto, todas e quaisquer informações prestadas não afetará a dignidade humana do colaborador e nem da instituição. O tratamento individual será de respeito e, sobretudo de livre arbítrio ao colaborador da pesquisa.

A pesquisa é de caráter voluntário, não se receberá financiamento algum pela informação prestada. O(a) participante/colaborador(a) será voluntário(a) neste processo. Também este consentimento poderá ser retirado da análise dos dados sem prejuízos à continuidade da pesquisa, por isso que o(a) colaborador(a) tem autonomia em aceitar participar e sair da pesquisa, caso ocorra alguma

mudança de comportamento, automaticamente. O que não acomete nenhum prejuízo.

Todas as informações prestadas serão confidenciais bem como o(a)s participantes terão sua identidade sob sigilo. Entretanto, caso o participante queira se identificar, neste caso faremos jus a sua identificação, tão somente se ele expressar que deseja por escrito sua identificação.

Os dados recolhidos para a pesquisa são tão somente para esta pesquisa, não serão utilizados em lugar algum, sendo, portanto, exclusivo para a coleta de dados e seu processamento de informações para a respectiva pesquisa. Jamais teremos parte da coleta dos dados reproduzidos para outros fins que não acadêmico.

Os dados coletados da pesquisa serão mantido sob domínio físico e digital durante 5 anos após o término da pesquisa, a fim de manter o sigilo e a seriedade que consideramos ser pertinentes para o encaminhamento da pesquisa.

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Ou

Eu, _____, R
G-nº _____, responsável legal
por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na pesquisa acima descrita.

Recife, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável legal

Testemunha

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha

Apêndice C – Educação do Campo / Educação Popular – Memorial que alimenta um projeto de pesquisa.

Voltei para casa, já era noite, vim buscar minhas lembranças guardadas em meus objetos. Cheguei vi meus pais, um pouco mais velhos, cansados, magros, mas contentes em me verem, daí me deparei com os meus objetos que dão sentido a estas letras.

Estava lá, o certificado do curso de agricultura familiar, que fiz quando já tinha acabado o curso normal médio, foram três meses de aprendizagens teóricas e práticas que até hoje me trazem saudades. Um jeito diferente de ensinar e também de aprender.

O curso foi ofertado pelo Sindicato Rural de Canhotinho-Pe. A secretaria da juventude daquele sindicato observava o meu comportamento. Então, foi quando fui surpreendida com a secretaria na minha casa, pedindo permissão ao meu pai para ir representar a juventude rural em seu 3º encontro que acontecera em Garanhuns-Pe. Este encontro foi internacional, tinha gente de todo lugar. Fiquei maravilhada com as oficinas e rodas de diálogo que participei, bem como com a mística apresentada em cada abertura de atividade. Fui então apresentada ao novo jeito de aprender, a educação popular.

Neste cenário de formação informal, fui secretária da Associação dos Pequenos Produtores do Sítio Luz, por dois anos, vivi envolvida com uma prática de liderança social. Então no decorrer desse tempo, foram muitas reuniões participadas, muitas viagens realizadas e saberes alicerçados.

Após esta experiência, assumi a liderança de um grupo de estudo Jovem Saber. Recebia a cartilha educativa que continha os módulos e liderava o grupo de 10 mulheres para estudar o que estava proposto. Todos os módulos continham atividades que deveriam ser desenvolvidas para coletividade. Em um dos módulos, tivemos o estudo de Educação do Campo e como atividade avaliativa tivemos que fazer um seminário local para toda comunidade. E assim foi feito. Tivemos a presença da Ana Gusmão, uma militante da educação do campo e educação popular. Com a participação neste grupo de estudo tive a oportunidade de ir à Luziânia-GO para representar internacionalmente o estado de Pernambuco no 3º encontro da ENAFOR. Toda a mística, dinâmica, ação educativa que se

concretizava eu ficava deslumbrada, ali pude reconhecer a força, a beleza, a sagacidade e organização dos povos do campo de todas as regiões do Brasil e de mais cinco países estrangeiros. Foi quando tive a honra de conhecer o professor Afonso Torres Carrilho, o qual me presenteou com sua obra “A educação popular”. Naquela semana de evento, descobri o meu projeto de mestrado que venho desenvolvendo. E continuei pesquisando e refletindo sobre meu objeto de estudo.

Ainda por meio da formação sindical para a juventude, participei como multiplicadora do “projeto saúde e gênero no campo, direitos sexuais e reprodutivos”. O qual durou por mais de dois anos. Este projeto foi desenvolvido por meio de encontros trimestrais e foram muitas as aprendizagens, alegrias e ludicidade vivenciada. Nesta época já havia conseguido entrar na Universidade, graças ao presidente Lula que interiorizou a Universidade Federal Rural de Pernambuco e paralelamente fui participando menos da formação sindical. Mas, estive até o fim do projeto.

Em todas as experiências promovidas pelo sindicato eu nunca sofri preconceitos e discriminações, era sempre considerada a comunicativa, expressiva, sabida. Mas na Universidade não foi assim, tive que ser muito forte para superar o além-mar que existia dentro da sala de aula, sempre fui alvo de risos sarcásticos, brincadeiras pejorativas e motivo de riso fácil por causa do meu sotaque. Mas fui forte e me diplomei em pedagogia. A disciplina cursada de educação do campo, da forma como foi trabalhada tradicionalmente não me despertou para um aprofundamento, aliás, era exatamente nesta aula que eu servia de exemplo.

Durante o período da faculdade, me descobrir como artista que sou, em um momento cultural eu e minha irmã gêmea, causaram, impacto a um radialista que nos ouvia e via, mas não acreditava que éramos duas, sendo que a nossa voz era idêntica. Então achou interessante e nos convidou para fazermos uma pequena participação em seu programa de rádio Agreste Rural. Então aceitamos e fomos produzir e declamar cordel e assim foi durante dois anos, fizemos muitas participações culturais em várias cidades como “as gêmeas Vieira cantando e proseando”. Comumente eu participava como monitora do programa Projovem saberes da terra, trabalho que desenvolvi com todo amor, gosto, prazer,

proatividade, assiduidade, pontualidade e participação durante dois anos. Mediante o seu desenvolvimento ia vivenciando os eixos do programa e ficava maravilhada, me sentia em casa, apaixonada mesmo, estava diante do meu contexto formativo que se diferenciava com os processos educativos formativos diferenciados que recebera mesmo como monitora, fui um destaque de monitora.

E assim, fui mais ousada, gravei um CD para ser usado durante a semana de formação dos professores. Então, me percebo como fruto dessa educação chamada popular, que motiva, que acredita, que faz acontecer, que dá autoestima, que incentiva e faz você aparecer. Uma educação de gente, uma educação decente, uma educação docente, uma educação discente, uma educação pra gente. E todos com seus saberes, seus modos, suas culturas, identidades, subjetividades estão permeados pela educação popular.

Eu que estou na terra da arte, me permito ser eu mesma, com tudo que trago em mim, das mais belas lembranças às cicatrizes profundas, trago no rosto a esperança e nos olhos o brilho de cultivar as raízes que me fazem florescer, a educação do campo que tive quando criança não somente me ensinou a ler, a escrever e contar, fui muito mais além, traçando os percursos formativos formal e informal, metade de mim é a ciência neutra, linear, cartesiana a outra metade sou arte, alegria, poesia, música, dança.

São estes processos formativos que me trazem o mais profundo desejo de fazer valer o meu direito de ter a universalização, o acesso e a permanência a educação seja em qual nível for, pois a educação é para todos e em todos os níveis de ensino segundo a capacidade de cada, e aqui registro o mais novo fruto de muitas madrugadas pelas estradas da vida, sempre em retirada em busca do que somente a educação pode oferecer, emancipação, transformação social, qualidade de vida e dignidade. E, sobretudo, o acesso aos direitos universais, inalienáveis e indivisíveis, principalmente a educação, a qual me faz ser o que sou, mulher, professora, militante, especialista, mestra, antirracista e promotora de uma formação humanizadora, emancipatória e transformadora de sonhos e realidades. Por tudo isso, e tudo o que virá, meu percurso fica escrito, ainda aqui não caberá, mesmo que seja restrito, a educação promoverá e assim eu deixo prescrito que o futuro a Deus pertencerá.

Apêndice D: O que ele e elas nos disseram?

A multisseriação não é considerada para o processo de formação do educador do/no campo.

A maior dificuldade
Espere vou logo dizer
É a multisseriação
Dá trabalho pra valer
O professor em ação
Nem sabe o que fazer

A multisseriação requer
Maior organização
O professor se esforça
Com muita dedicação
Nem sempre se processa
A sua escolarização

Os alunos amontoados
No mesmo espaço fechado
O professor aperreado
Com o que foi planejado
Pois pouco é executado
No processo inacabado

A prática pedagógica
Deve ser diferenciada
Para promover o saber
De forma bem alternada
Promovendo o fazer
Na sala multisseriada

Falta o P.P.P. Que norteie a prática pedagógica do educador do campo para sair da visão urbana.

O planejamento

É o fluxo aberto

Já pego tudo certo

Tenho que adaptar

A realidade do lugar

Basta ser só esperto

O plano já vem

Assim organizado

Durante todo o ano

Para ser vivenciado

Toda etapa do plano

Precisa ser só aplicado

A proposta pedagógica

Do campo não se tem não

Se tem está na gaveta

Esta é a situação

A coordenadora ajeita

E entrega em nossa mão

A situação do campo

Deve ser repensada

Pois currículo não se tem

E como fica a criançada?

O planejamento vem

Ser fundamental na jornada

A contextualização não potencializa o sujeito perante a constelação de possibilidades da práxis pedagógica.

A contextualização
Deveria ser presente
Na práxis pedagógica
Do corpo docente
Mas esta não é a lógica
E a moçada é que sente

Os diversos saberes
Não foram considerados
O ensino se processa
Nas palavras do achado
O aluno então acessa
Conforme silenciado

O educador não pode
Assistir a toda criançada
A turma é heterogênea
A demanda é pesada
A turma não é homogênea
A práxis deve ser diferenciada

Xerox e reprodução
Esta prática a mais vista
E a contextualização?
Fica então só na lista
O livro Girassol, não.
Este sequer esta na pista

A capacitação dos docentes do campo não condiz com as necessidades dos processos educativos necessários ao campo.

A capacitação é
Um ato constante
Toda semana há
Para o docente atuante
O professor a cidade está
O diário está no ranque

Preencher o diário
É o mais presente
Na capacitação
De todo docente
Que tipo de formação?
Na perspectiva inocente

Os processos educativos
Da então multisseriação
Ficam a cargo do professor
Com sua dedicação
Pois o processo formador
Não da conta disso não.

A educação do campo
É sim urbanizada
Começa pela formação
É uma misturada
E a capacitação
Não muda em nada

A família não participa dos processos educativos desenvolvidos na escola,
é apenas uma questão de comportamentos.

O educador reclama
Da efetivação dos pais
Pois o processo educativo
Requer valores morais
O comportamento atípico
O professor sofre demais

Outra questão é
A conscientização
Os pais não compreendem
A sua participação
O educador então sente
A grande desmotivação

A família participa
Do processo formativo
Quando vai a escola
Para saber do filho ativo
Mas até que ponto cola
O interesse cognitivo

A escola X família
Parece coisa distinta
Mas o desenvolvimento
É o que tanto se estima
Promover o conhecimento
Este requer mais que rima

Apêndice E: As imagens



