FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA

ABIMAEL ROSA DE MORAES
LAIRES PEREIRA SILVA

A PRÁTICA DO PROFESSOR DO CAMPO:



uma análise das vivências em sala de aula na Unidade Escolar Peniel

Chapadinha

2014

FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA

ABIMAEL ROSA DE MORAES
LAIRES PEREIRA SILVA

A PRÁTICA DO PROFESSOR DO CAMPO: uma análise das vivências em sala de aula na Unidade Escolar Peniel

Chapadinha
2014

ABIMAEL ROSA DE MORAES
LAIRES PEREIRA SILVA

A PRÁTICA DO PROFESSOR DO CAMPO: uma análise das vivências em sala de aula na Unidade Escolar Peniel

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profª. Mª. Neldan de Araujo Oliveira.

Chapadinha
2014

ABIMAEL ROSA DE MORAES
LAIRES PEREIRA SILVA

A PRÁTICA DO PROFESSOR DO CAMPO: uma análise das vivências em sala de aula na Unidade Escolar Peniel

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Mª. Neldan de Araujo Oliveira (Orientadora)
Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP

_____

1º Examinador

_____

2º Examinador

A Deus, que nos deu coragem, força, mansidão e sabedoria, além de suprir todo o necessário para que concluíssemos nossa pesquisa. Às nossas mães, Maria do Espírito Santo Pereira (Laires Pereira Silva), Deusanita Rosa de Moraes – in memoriam (Abimael Rosa de Moraes), e aos nossos familiares pela compreensão nos momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que nos concedeu todos os benefícios para concluirmos nosso trabalho.

Aos nossos familiares que nos apoiaram neste momento mesmo sofrendo com a nossa constante ausência.

Aos nossos professores que nos deram palavras de conforto e incentivo, e em especial, à nossa orientadora Profª. Mª. Neldan de Araujo Oliveira que mesmo em meio a tantas dificuldades sempre disponibilizou tempo para auxiliar-nos em cada etapa do nosso TCC.

Aos nossos colegas de classe que fizeram parte da nossa vida acadêmica contribuindo em muito para nosso melhor desempenho.

À Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP, representada pela pessoa da Prof.ª Nony Braga (diretora de ensino) que nos proporcionou a oportunidade de concluirmos o tão sonhado curso de Ensino Superior, nos dando uma nova perspectiva de mundo e aquilatando nossos saberes pessoais e profissionais.

.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar da minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da sala de aula na Unidade Escolar Peniel situada na zona rural do município de Chapadinha-MA e refletir sobre como os professores realizam seu trabalho levando em consideração o contexto sociocultural no meio rural. Para isso, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa utilizando como instrumento para a coleta de dados, a aplicação de questionários para seis professoras da escola investigada. Assim, buscou-se referencial teórico em autores consagrados na área como: Molina (2006), Freire (2005), Pires (2012), Nóvoa (2009), entre outros. Os resultados da pesquisa mostram que as práticas educativas das professoras investigadas acontecem levando em consideração a realidade do aluno. As professoras acreditam que suas práticas são boas, pois conseguem realizar seu trabalho de forma a aproveitar as experiências vividas pelos alunos, porém, encontram dificuldades quanto à ausência de materiais pedagógicos adequados para a realização do trabalho docente fazendo-se necessário maior investimento tanto na educação quanto na valorização para os sujeitos que lá habitam. Espera-se, ainda, que esta pesquisa venha a contribuir para a reflexão do direcionamento de estratégias políticas e pedagógicas voltadas à Educação do Campo e ao desenvolvimento profissional dos professores que atuam nessa área.

Palavras-chave: Educação do campo. Prática pedagógica. Formação profissional.

ABSTRACT

This research aims to investigate the pedagogical practices made in the Peniel School Unit located in rural municipality of Chapadinha-MA and reflect on how teachers work taking into account the social and cultural context in rural areas. For this, there was a qualitative study using as a tool for data collection, the questionnaires to six teachers from school investigated. Thus, we sought theoretical framework in consecrated authors in the area as: Molina (2006), Freire (2005), Pires (2012), Nóvoa (2009), and more. The survey results show that the educational practices of the investigated teachers happen taking into consideration the student's reality. The teachers believe that their practices are good because they can carry out their work in order to take advantage of the experiences of the students, however, are difficulties regarding the lack of appropriate teaching materials to carry out the teaching work making it necessary increased investment both in education and in appreciation for the subjects that live there. It is expected also that this research will contribute to the direction of the reflection of political and pedagogical strategies for Rural Education and professional development of teachers working in this area.

Keywords: Rural education. Pedagogical practice. Vocational training.

LISTA TABELAS

p.

Tabela 1 – O que motivou você a escolher o exercício da docência como opção profissional? 40

Tabela 2 – Para você, qual é o grau de dificuldade e quais são os desafios enfrentados no dia a dia da Educação no Campo em sua trajetória profissional? 41

Tabela 3 – A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) oferece, com frequência, cursos de formação continuada para os professores do campo? 42

Tabela 4 – Como você analisa sua formação profissional? Você considera importante a formação continuada para sua profissão? 43

Tabela 5 – Você tem o acompanhamento/apoio da coordenação pedagógica da SEMED para a realização dos planejamentos de aulas? 44

Tabela 6 – Sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, você acha que a sua atuação educacional é satisfatória? 45

Tabela 7 – Em sua opinião, o que é fundamental para que haja um bom atendimento aos alunos do campo? 46

Tabela 8 – Em sua opinião, como a educação pode transformar a vida das pessoas? 47

Tabela 9 – Os recursos didáticos disponíveis são suficientes para a realização de um trabalho satisfatório? 48

Tabela 10 – Você considera que os procedimentos em sala de aula aplicados na escola do campo devem ser os mesmos aplicados na zona urbana? Por quê? 49

LISTA DE SIGLAS

CF	-	Constituição Federal
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC		Ministério da Educação e Cultura
MST	-	Movimento dos Sem Terra
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
PCN’s	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	-	Plano Nacional da Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

p.

LISTA DE TABELAS 8

LISTA DE SIGLAS 9

1 INTRODUÇÃO 11

2 COMPREENSÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 12

3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL 16

3.1 Aspectos legais que regem a Educação do Campo 18

3.2 Uma reflexão sobre o Programa Escola Ativa e sua influência sobre as classes multisseriadas 23

4 AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM ESCOLAS DO CAMPO 25

4.1 A formação do professor do campo 31

5 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA 38

6 METODOLOGIA DA PESQUISA 39

6.1 Análise dos dados coletados 40

7 CONCLUSÃO 51

REFERÊNCIAS 52

APÊNDICES 56

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem sido debatida em vários contextos sociais como meio de provocar a discussão sobre a educação popular e também no que diz respeito ao direito de um ensino que atenda e valorize os conhecimentos. Ela é entendida como uma ação cuja coerência está focada na concretização de uma política que cause o desenvolvimento da população campestre.

Compreender as práticas educativas do professor que atua na Educação do Campo é uma possibilidade de intervenção quanto à ampliação de políticas públicas voltadas a atender as reais necessidades de educadores e educandos da zona rural, colaborando dessa maneira, para a inclusão e permanência das crianças do campo na escola.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da sala de aula na Unidade Escolar Peniel situada na zona rural do município de Chapadinha e refletir sobre como os professores realizam seu trabalho levando em consideração o contexto sociocultural no meio rural.

A escolha do tema deu-se através do interesse de aprofundar o assunto a fim de contribuir com a comunidade local e consequentemente melhorar a qualidade de ensino dos indivíduos dessa região. Para isso, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa utilizando como instrumento para a coleta de dados, a aplicação de questionários para seis professores da escola investigada.

Assim, buscou-se referencial teórico em autores consagrados na área como: Molina (2006), Freire (2005), Pires (2012), Nóvoa (2009), entre outros.

Neste sentido, a pesquisa caracteriza-se da seguinte maneira: um aporte introdutório, seguida da compreensão acerca da Educação do Campo, o histórico da Educação do campo no Brasil, os aspectos legais e a reflexão sobre o Programa Escola Ativa e sua influência sobre as classes multisseriadas. Em seguida aborda-se sobre as práticas educacionais em escolas do campo bem como a formação do professor do campo. Por fim, segue-se com a caracterização da escola pesquisada, a metodologia aplicada, a análise dos dados coletados e as considerações finais sobre o tema abordado.

2 COMPREENSÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo surgiu a partir dos confrontos sociais campestres, ligado ao homem do campo, aos lutadores sem-terra, aos desempregados prontos a lutar contra a condição em que se achavam alargando a visão para o grupo dos indivíduos trabalhadores do campo (PIRES, 2012).

Para Santos e Neves (2012), a Educação do Campo não é igual ao ensino rural porque é estabelecida por, e para, diversas pessoas e contextos sociais que fazem o campo. Ela significa a segurança das expectativas de vida dos camponeses, assim, o ensino é uma tática extraordinária para mudar a vida dos homens do campo em suas várias dimensões.

Segundo Molina (2006), a definição territorial do conceito de campo é mais abrangente que seu sentido setorial, que compreende o campo apenas como ambiente de cultivo de produtos. Refletir o campo enquanto território constitui compreendê-lo como lugar de vida e ambiente geográfico em que se efetivam as extensões da vivência humana.

Nesse sentido, Molina (2006, p. 29) enfatiza que:

> O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção.

Compreende-se que o campo enquanto lugar de existência humana é extenso e permite refletir de maneira crítica sobre a ideia do ambiente rural apenas como lugar de cultivo de produtos. A capitalização não é um todo, ela é uma extensão da terra. Quando o cultivo de produtos é estimado sem considerar os elementos das relações territoriais, resulta-se num julgamento injusto dos fatos. Nesse contexto, não dá para comentar o espaço territorial meramente como campo de fabricação, por mais influentes que signifiquem essas relações.

Segundo Santos e Neves (2012, p. 3):

> O conceito de Educação do Campo vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizados na Via Campesina-Brasil. Campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade das lutas camponesas internacionais, explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo.

O conceito de Educação do Campo decorre das lutas dos camponeses por território de trabalho. Assim, esses movimentos partem de alguma política ligada às lutas dos movimentos campestres de maneira global mencionada nas leis ligadas ao ensino para a instrução dos educandos do campo.

Como afirma Pires (2012, p. 110):

> A educação do e no Campo vai além da educação formal e da escola, na medida em que ela possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla onde ela está inserida. A escola não pode ser vista como uma entidade fechada em si mesma, alheia à dinâmica social, mas inserida e tendo sua função nessa dinâmica. Para tanto, é fundamental que a escola do campo se engaje na construção de uma matriz produtiva camponesa como parte das lutas mais gerais do campo.

Assim, a recepção educativa voltada aos sujeitos do campo não necessita se limitar exclusivamente às informações sistematizadas, ou seja, o ensino deve auxiliar o sujeito a expor uma visão crítica acerca do mundo à sua volta. O estabelecimento escolar carece estar aberto aos alunos de maneira que eles possam apresentar suas ideias e relacionar os assuntos tratados na escola com sua própria realidade. Para isso, é necessário que o espaço educativo permita aos estudantes condições que sinalizem o aprofundamento de seus direitos.

Sobre a educação do campo, Santos (2011, p. 10) afirma que:

> A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura - a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos. A educação recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas que pertencem à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos e luta por um direito social porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica ou de conhecimento.

Assim, o ensino permite ao sujeito um desenvolvimento humano e produtivo. Para tanto, é preciso que a escola ofereça, a todos, as mesmas condições de aprendizagem e supere o paradigma de exclusão educacional.

Conforme Fernandes (2006), a educação não ocorre fora do contexto territorial, cultura e outros espaços sociais. O diagnóstico afastado das inclusões sociais e dos territórios é uma maneira de arquitetar a divisão entre essas dimensões. As relações não se progridem num vazio, são estabelecidas para modificar os territórios.

Segundo Santos (2011, p.11):

> O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando

> reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura.

Nesse sentido, o campo é idealizado como um lugar abastado e distinto. Ao mesmo tempo em que é fruto da cultura, ele também a produz e essa habilidade de produzir cultura é o que estabelece o lugar de criação do novo, e não porque foi diminuído simplesmente ao lugar de produção financeira como o espaço do retardamento e desvalorização da cultura.

O campo é na verdade o lugar da cultura. De acordo com Fernandes (2006, p. 30):

> Enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organização de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea.

O espaço dos programas para a instrução do campo têm vários contra tempos que devem ser enfrentados e elucidados com o local onde está inserida a instituição escolar, uma vez que estas são localizadas longe das moradias dos alunos, sem contar que faltam meios de transporte para locomoção até a escola.

Como aponta Fernandes (2006, p. 310):

> A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território porque sua área está ocupada pela mercadoria que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos.

Vê-se, portanto, que o arranjo constante e geográfico da cultura do campo é caracterizado pela escassez de pessoas no espaço rural devido à ocupação do território por produtos que prevalecem no ambiente. O produto é o sinal registrado do agronegócio. A diferença de meios que formam a vista do espaço geográfico do campo é marcada pela máxima presença de sujeitos no território, uma vez que é nesta área que eles edificam suas vivências e produzem o sustento.

Ainda, segundo Fernandes (2006, p. 31):

> Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato. A educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento.

Assim, pessoas, residências, produtos e costumes fazem parte do território do campo. A educação, enquanto política pública não manifesta preocupação com as atividades do agronegócio porque esta extensão não está avaliada em seu modelo de desenvolvimento.

Outro problema é o fechamento das instituições, a deficiência de habilidade dos professores, a estrutura curricular, os escassos expedientes empregados na edificação e manutenção das escolas da zona rural. Tudo isso, faz entender que perante este panorama de carência por parte dos comandantes para a competência do homem do campo, ao longo da história, apresentou como intenção principal, seu atrelamento a ideias conservadoras.

A Educação do Campo tem ficado por longo tempo excluído no que tange às políticas públicas, discutida na maior parte das vezes como artimanha para compensar o descomprometimento dos governantes. Nessa perspectiva, discute-se a seguir, os caminhos da Educação do Campo ao longo dos anos.

3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Desde a chegada dos portugueses ao território brasileiro no século XVI, as riquezas do país (como madeira e minerais) foram exploradas e os indígenas oprimidos. Segundo Ferreira e Brandão (2011), para compensar os afazeres do povo indígena, os portugueses davam “bugigangas” e, mais tarde, começaram a ação de expulsá-los de seus territórios, trucidando-os.

No decorrer da história, a ação de exclusão social e ainda política, econômica e cultural, continuamente permaneceram presentes e eram vistas como algo natural. Até hoje, fazer alusão a esta ação não induz a uma discussão tranquila. A resistência também é intensa por parte da população neoliberal especialmente por aquelas pessoas que também se favorecem com a exclusão social (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Os detritos da história induzem a comprovação de que nas instituições escolares do país da modernidade, os assuntos históricos que se referem à ação de exclusão social não são discutidos de maneira satisfatória. Um modelo é o que se fala sobre o descobrimento do país, e da centralização de poder dos donos de terra, ainda com os progressos nos estudos científicos e discussões historiográficas de desconstrução do pensamento sobre o descobrimento do Brasil, o país também permanece sendo descoberto nas instituições escolares. Os nativos prosseguem sendo discutidos como primitivos de cultura atrasada, e os homens negros permanecem a ser notados como pessoas que estiveram aprisionados porque eram inferiores aos indivíduos ocidentais (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Atualmente existem práticas de discriminação habilmente praticadas por sujeitos brancos sobre os negros. Poucas são as instituições escolares que ultrapassaram estes padrões. Ao se analisar o ensino do campo, não tem como esconder tais evidências, sendo preciso abraçar o tema em questão.

Para Pires (2012, p. 81):

> Nos períodos que antecederam o século XX, no Brasil, a preocupação com a educação do campo ocorria de forma bastante limitada e condicionada às necessidades de formação de mão de obra especializada para a agricultura, do desenvolvimento urbano-industrial, bem como para conter o fluxo migratório interno dos anos 1910/1920 das populações rurais para as cidades. Tais iniciativas visavam minorar os problemas sociais nessas áreas. Isso ocorreu quando um grande número de pessoas deixou o campo, movidas por fatores de expulsão, tendo em vista as precárias condições existentes nas áreas rurais e por fatores de atração existentes nas áreas

> urbanas, especificamente considerando o processo de industrialização que se iniciava.

Diante da perspectiva cronológica sobre a história da Educação do Campo, percebe-se que os anos anteriores ao século XX o trabalho educativo era efetivado especialmente para o preparo do sujeito no atendimento à produção agrícola, isto é, não se tinha até então, o interesse em qualificar as pessoas para viverem com dignidade, e sim, exclusivamente prepará-las para o trabalho na lavoura.

As mudanças que aconteciam nessa área eram muito lentas. Entretanto, como a vida dos moradores da zona rural era desvalorizada, resolveram pouco a pouco, ir se deslocando para a cidade na procura de melhores condições de sobrevivência, época essa em que se começava a expandir a industrialização.

Ainda segundo Pires (2012), a primeira vez que se tratou da educação dos indivíduos do campo foi na década de 1920, quando ocorreu o primeiro "Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro". Na ocasião aparece o padrão de ensino voltado para as pessoas do campo, porém, essa iniciativa só beneficiava os comandantes do campo.

Pires (2012, p. 83, grifo do autor) ressalta ainda que:

> No início do século XX, o ruralismo pedagógico conseguiu adesão também nos movimentos sociopolíticos e culturais, como o movimento nacionalista e o movimento católico, os quais valorizavam a mesma visão fisiocrata em que a riqueza tem origem na produção agrícola e defendiam que o Brasil tinha um destino econômico agropecuário. Essa visão permanece até a década de 1930, quando as transformações no modelo econômico exportador, como também as tendências escola-novistas e progressistas em educação, veiculadas pelos "Pioneiros da Educação Nova", passaram a exigir um novo tipo de escolaridade.

No começo do século XX, o ensino do setor rural obteve apoio nas lutas dos movimentos nacionais e colaboração dos católicos, os quais percebiam que o desenvolvimento da nação dependia da produção agrícola. Essa ótica prevaleceu até os anos de 1930, momento em que as mudanças surgem na economia e na educação nacional, bem como as disposições da época.

Santos e Sampaio (2013, p. 5) comentam que:

> A partir de meados de 1930 passam a ocorrer alguns programas de fato para as comunidades rurais, esses programas tinham como objetivo, evitar o êxodo rural a partir de uma educação voltada para as necessidades campesinas, ou seja, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do meio rural, sendo assim, seria possível garantir a permanência do homem do campo na zona rural.

Observa-se que desde a metade da década de 1930 surgem novos planos de ensino para os moradores do campo, esses projetos visam impedir suas saídas do local, uma vez que o ensino passou a ter uma preocupação maior com seus interesses.

Já nos anos de 1940, ainda tinham planos centrados no trabalho rural, considerando que na cidade, as pessoas não eram suficientes para atender a necessidade do trabalho. No entanto, essas opiniões acobertavam um ensino que era voltado para o desenvolvimento econômico.

Segundo Pires (2012) nos anos de 1950 e 1960 o ensino dos habitantes do campo é notado mais seriamente pelos comandantes, embora, se perceba que mesmo com um olhar mais atento á estas questões. O ensino ainda não levava em conta as características individuais do homem trabalhador.

Junior e Neto (2011, p. 4) destacam que:

> Com o golpe militar, em 1964, a política educacional passou a sofrer um processo de mudanças. Os canais de participação e representação popular foram fechados impedindo a manifestação dos grupos envolvidos. Houve perseguição, prisão e exílio de educadores comprometidos com projetos de educação popular. Esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizada e excludente ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico. Leite (1999) lista três intenções implícitas da Lei Federal 5.692/1971.

Na década de 60, com o golpe da ditadura militar, o ensino rural sofreu algumas modificações. A participação do povo foram impedidas, evitando a luta dos mesmos. Assim, Leite (1999) aponta três intenções da Lei Federal 5.692/1971. A primeira se refere ao uso de metodologia de ensino em todos níveis de ensino como elemento de publicação das ideias ideológicas do governo militar. A segunda trata do domínio do governo, principalmente no que diz respeito a classe popular, e terceira, a modificação de bases de equipamentos e de recursos humanos adaptados ao crescimento do capital e do desenvolvimentos de produção.

3.1 Aspectos legais que regem a Educação do Campo

Nos últimos anos, as pessoas do campo surgem no panorama nacional para debater a educação e reivindicar seus direitos. Elas sugerem procedimentos para resolver os problemas vivenciados e traçar estratégias como forma de buscar uma nova etapa educacional no país (ARROYO, 2009).

Antes do século XX, o ensino em zonas rurais não era tão debatido por parte da população e poder público, esse período conteve dados espantosos, como as confusões provocadas sobre o acesso à terra pela prevalência das propriedades agrícolas induzindo as pessoas do meio rural a irem para as grandes cidades em procura de melhores condições de sobrevivência (REIS, 2011).

A história do ensino campestre esteve marcada pelo abandono dos sujeitos da zona rural pelas políticas públicas. Com a Proclamação da República em 1889, o governo não procurou dar destaque às políticas de ensino direcionadas a educação rural do país (LEITE, 2002). Desde 1930, a compreensão de ensino do campo se configura em um anexo de políticas desarranjadas para a realidade campestre e foi apenas na Constituição Federal (CF) de 1934 que discutiu-se pela primeira vez sobre o ensino rural (REIS, 2011).

Ainda, segundo Reis (2011, p. 37):

> Antes desse período, a educação dos povos do campo não fazia parte das preocupações dos órgãos responsáveis pela educação pública no Brasil. O Art. 156 da Constituição de 1934, parágrafo único, diz que, para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Até então, a Educação do Campo não era valorizada no país, porém, a partir desse momento passou-se a ter uma preocupação maior voltada para essa realidade. No que tange ao financiamento para a educação do campo a CF de 1934, estabeleceu os percentuais reservados ao financiamento da Educação do Campo. Ela aponta, ainda, para a importância de uma compreensão de educação profissional direcionada para a situação industrial oferecendo condições de equilíbrio social, e também, sustentação das ideias do Estado Novo (LEITE, 2002).

O ensino da cidade passou a ser incluído nessas ideias, com o intuito de fazer com que a fábrica se ampliasse e originasse mão de obra qualificada para atender seus próprios interesses. A partir de 1940, o ensino do país congregou a matriz curricular urbanizada e industrializada que assinalou as preocupações sociais, culturais e educacionais da classe alta do país.

Em 1942, o ensino foi reforçado durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação que destacou as convergências nacionalistas e burguesas do Estado Novo. Com a Constituição de 1967, e a Emenda Constitucional de 1969, continua a ser obrigação das indústrias agrárias oferecerem instrução primária gratuita para funcionários e os filhos menores de 14 anos. Isso acontecia porque o país até 1970

permaneceu com o ensino do campo sob a direção de empresas particulares (LEITE, 2002).

Com a Constituição de 1988, o Brasil conseguiu firmar políticas educativas bastante significativas. Foram criadas e organizadas reformas educacionais que desencadearam determinados documentos fundamentais, como: a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) lei nº 9.394/96; o Plano Nacional da Educação (PNE) determinando em seu art. 8 que os entes federados precisariam colocar em seus planos de ensino, objetivos que apreciassem os interesses específicos dos sujeitos do campo; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que compõem um direcionamento para o Ensino Fundamental de todo o país, podendo ser ajustado às realidades e particularidades das mais diferentes regiões (SILVA, 2009).

Se por um lado esses registros oficiais apresentam uma melhoria aos anseios do povo, por outro lado, houve críticas por contemplarem, especialmente, o desenvolvimento de pessoas ajustadas aos interesses econômicos e políticos da classe privilegiada do país. O alicerce da política econômica rural transcorre, sobretudo, pelas extensões do agronegócio que amplia a monocultura para exportação, e da lavoura familiar, com o cultivo diversificado de produtos para o provimento do comércio nacional.

De acordo com Oliveira (2012, p. 3):

> A luta pela elaboração e concretização de uma política pública para Educação do e no Campo, no Brasil, é algo que tem sido discutido há muito tempo, e, que, no entanto, ganha destaque apenas a partir da década de 1990, período no qual a educação passa a ser o centro dos debates. As discussões a respeito da diversidade cultural e do apelo à elaboração de políticas públicas focalizadas para setores considerados vulneráveis e marginalizados, como é o caso da educação do campo e da educação indígena, entre outros, vêm ganhando destaque na agenda internacional e nacional das políticas públicas para educação como resposta à crise de capital desencadeada nos anos de 1970.

Percebe-se que embora a luta do povo por uma educação para os habitantes do campo seja um processo de anos, somente a partir da década de 1990, ela passa a fazer parte das discussões sobre a diversidade cultural e apoio às classes consideradas marginalizadas ou vulneráveis da sociedade, como é o caso da Educação do Campo, por exemplo.

Nos anos 1980 e 1990 aconteceram vários fatos importantes que incentivaram a criação de leis dando aos cidadãos de modo geral e principalmente aos moradores do campo, a segurança de uma educação condizente com suas

necessidades. Vale ressaltar ainda, que na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal, todos os sujeitos passaram a ter seus direitos assegurados e na década de 1990, com a criação da LDB, ampliou-se de forma significativa as determinações previstas na Constituição Federal. Entretanto, LDB só trata especificamente desse campo em um único artigo (OLIVEIRA, 2012).

Segundo a LDB (BRASIL, 2013, p. 21):

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; 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.

Nota-se um redimensionamento no que diz respeito ao atendimento dos alunos do campo demonstrando, assim, preocupação com equipamentos, recursos didáticos, adequações na estrutura física da escola, oferta de atendimento nas condições devidas e necessárias ao desenvolvimento.

Para Oliveira (2012), a Lei de Diretrizes e Bases deu suporte à população para buscar seus direitos. De acordo com as constatações publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) acerca de alguns marcos importantes para a Educação do Campo, pode-se perceber que essa modalidade de ensino teve mudanças bastante significativas.

Segundo Brasil (2012, p. 4):

> O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constitui-se como uma referência importante na história da educação do campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada.

A ordenação desta lei aponta para a importância do preparo docente para atuar em diversos níveis de instrução escolar. Essa determinação engloba também as escolas do campo. Brasil (2012, p. 5) cita ainda que:

> Um marco na consolidação da educação do Campo é a instituição do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Decreto destaca os princípios da educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Ressalta também a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC, criada em nov./2007), órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da

> Educação na formulação, implementação e acompanhamento dessa política.

Com as determinações legais houve uma séria discussão a respeito da Educação do Campo de forma significativa, considerando que esta faz referência aos direitos dos sujeitos campestres, que não sejam restritos a um simples atendimento educacional, mas apreciados a partir de uma proposta que contemple suas necessidades.

Brasil (2012, p. 6, grifo do autor), afirma que:

> A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (conversão da MP 562/2012), encaminhada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – Prona campo, que, dentre outros, altera o art. 8º da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, admitindo para efeito de distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento.

Tais leis apresentam propostas de atendimento e funcionamento de modo a ampliar o mundo do aluno do campo vasto em cultura. A política de ensino do campo aparece como uma transformação no modelo da velha escola uma vez que anteriormente acreditavam que qualquer conteúdo servia, mas que não assegurava os direitos mínimos do sujeito e não levava em conta a realidade local como forma de conhecimento historicamente estabelecido e transmitido de pais para filhos.

É importante que a comunidade do campo descubra e/ou redescubra sua identificação pessoal, familiar e local. Nesse contexto, a política de ensino do campo aparece como uma transformação no modelo da velha escola rural, onde acreditava-se que para o campo qualquer coisa servia, não assegurando os direitos mínimos do sujeito e não levando em conta a realidade local como maneira de conhecimento historicamente estabelecido.

Segundo Reis (2011), as políticas públicas de ensino praticadas nos espaços rurais não têm dado conta de seguir o trabalho de produção do campo com o desenvolvimento profissional qualificado para essa realidade. Acontece que, continuamente, tem-se inserido um ensino que não atende e não respeita as particularidades de cada realidade regional e, muito menos, as diversidades (geográfica, cultural, histórica, social) do campo.

3.2 Uma reflexão sobre o Programa Escola Ativa e sua influência sobre as classes multisseriadas

O Programa da Escola Ativa é direcionado para a capacitação de educadores. Explicitando a importância do Programa Escola Ativa e ponderando sobre seus objetivos, Cavalcante (2010, p. 28) afirma que:

> O Programa Escola Ativa é voltado para a valorização do profissional da educação escolar. A Educação do Campo busca a garantia de condições adequadas de formação – em caráter inicial e continuado, de remuneração, de acompanhamento pedagógico e de possibilidades de intercâmbio, além de formas de aprendizagem em serviço. A valorização dos profissionais da educação supõe oportunidades de estudo da diversidade e dos processos de interação e de transformação do campo.

O ensino do campo procura assegurar situações apropriadas de competências ao professor, não somente em início de carreira mais continuamente, bem como a valorização salarial, de assistência educativa e de alternativas de interação além de estilos de aprendizagem em exercício. O reconhecimento dos educadores pressupõe oportunidades de pesquisas nas ações de intercâmbio e de mudanças para a área.

Melo (2010, p. 18) ressalta que:

> O atual momento desafia o Programa a reconhecer a realidade do campo enquanto fonte de suas reflexões, e superar uma visão reducionista do campo. O campo real é um espaço onde atuam distintos interesses e projetos para o País [...] É nesse espaço, que os povos do campo demandam boas escolas para seus filhos, bons educadores e uma educação que não prepare apenas para a vida na cidade, mas que reconheça as distintas formas de existência, de manifestações da vida, de relações sociais e com a natureza, e, não apenas, para a vida na cidade.

Desse modo, a contemporaneidade instiga o Programa Escola Ativa a conhecer o contexto real do campo enquanto base de seus argumentos e exceder uma ótica simples do campo. O ambiente do campo é uma área onde operam diferentes interesses e planos para o Brasil. De acordo com Cavalcante (2010), as categorias das várias classes multisseriadas formam uma particularidade da distinta realidade do ensino campestre.

O Programa Escola Ativa enquanto tática de arranjo do exercício do professor e da instituição escolar com classes multisseriadas incorpora os embasamentos e os títulos da Educação do Campo. Sua finalidade é criar situações para o aprendizado focado no entendimento e interpretação do contexto social de vivência do aluno.

Para Cavalcante (2010, p. 27):

> O Programa Escola Ativa propõe o reconhecimento das diferenças e das diversidades étnicas, cultural, política, religiosa e ambiental. Busca, por outro lado, condições para a efetivação do princípio fundamental de igualdade no acesso e na permanência na escola. Uma vez garantido o lugar e a permanência é preciso garantir o acesso à cultura através dos livros, dos materiais didáticos, da ampliação dos recursos pedagógicos, do teatro, da música e da arte em geral.

O Programa Escola Ativa propõe o reconhecimento das diferenças e das variedades culturais, política, religião, ambiental e procura, de um lado, situações para a realização do princípio básico de equivalência no ingresso e na assiduidade na instituição escolar. Uma vez conquistado o espaço e a estadia é necessário assegurar a entrada cultural por meio de materiais impressos, recursos didáticos, desenvolvimento de materiais educativos, palco, canção e procedimentos artísticos em geral.

As classes multisseriadas eram vistas como vestígio de uma época em aniquilação resultado da ação rápida urbanística. Os ambientes do campo, frequentemente descuidados por ações públicas e aprovados somente por ações de interesse particulares, ganha um projeto que busca ajudar o trabalho do professor.

Conforme Melo (2010, p. 14):

> A implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, nos estados da Região Nordeste, com exceção, de Sergipe e Alagoas, tendo como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do Campo.

A inserção da Escola Ativa no país aconteceu em 1997 com auxílio técnico e econômico do Projeto Nordeste/MEC, nos estados nordestinos, menos o estado de Sergipe e Alagoas, tendo como finalidade adicionar o grau de aprendizado dos alunos, diminuir o número de repetentes, bem como diminuir o número de evasão e aumentar os índices de concludentes dos anos iniciais do ensino fundamental nas instituições multisseriadas da zona rural.

A população exige boas instituições para seus filhos, bons professores e um ensino que não forme somente para a vida na zona urbana, mas que valorize as diferenças de vivência e de interações sociais com o meio.

Nesse sentido, Cavalcante (2010, p. 28) destaca que:

> Cabe a esse profissional destacado protagonismo uma vez que sua participação no processo de ensino e de aprendizagem não se resume a um mero observador ou provocador de conflitos cognitivos tendo papel decisivo

> na organização de situações de aprendizagem e da realidade social na qual a criança está inserida. Para isto, busca estimular vivências que objetivam a aprendizagem, a participação, a colaboração, o companheirismo e a solidariedade, envolvendo, reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social.

É papel do educador, além de observar, provocar os alunos, criar situações desafiadoras a fim de que eles possam refletir sobre as questões relacionadas ao seu próprio meio, instigar experiências vividas que visem o aprendizado, a cooperação, amizade, apoio, identificando e respeitando todas as formas de construções sociais.

No que diz respeito aos procedimentos de ensino com base no Programa Escola Ativa, procura-se uma vinculação entre teoria e prática na constituição de saberes. O educador precisa utilizar meios metodológicos problematizadores capaz de estimular o aluno a pensar acerca da realidade em que se encontra.

4 AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM ESCOLAS DO CAMPO

A instrução escolar como direito de todos surgiu na Constituição Federal de 1988. Isso acresceu o empenho do Estado para a área da educação ao incluir propostas que anunciavam as exigências procedentes das lutas sociais estabelecidas.

Segundo Pires (2012, p. 90):

> A educação rural foi considerada como direito, mas um direito, ainda, inspirado no paradigma urbano. Entretanto, a Constituição de 1988 foi um instrumento balizador para que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) enfocassem a educação rural no âmbito do direito à igualdade e ao respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo, buscando adequar a Educação Básica às especificidades locais.

Durante muito tempo, a educação do campo era guiada pelo modelo de ensino urbano, contudo, com a CF de 1988 passou-se a ter uma preocupação maior quanto à educação rural, levando em conta que o povo do campo também possui direitos e o ensino deveria atender suas reais necessidades, adequando as práticas de ensino, as didáticas aplicadas e os conteúdos selecionados, aos seus interesses sociais.

Sobre as propostas de ensino do Movimento dos Sem Terra (MST),

Souza (2006, p. 33, grifo do autor) destaca que:

> O primeiro material produzido pelo MST sobre educação foi “o que queremos com as escolas dos assentamentos”, enfatizando uma escola diferente, nos objetivos, na organização (pais e professores juntos na decisão); na prática do professor que deve estar relacionada com os propósitos do grupo (assentamento/movimento), um ensino/conteúdo partindo da história e luta para a conquista do assentamento.

Percebe-se assim, que o MST preocupava-se em oferecer uma educação condizente com a realidade do povo do campo, ou seja, desenvolver uma proposta pedagógica que atendesse suas reais necessidades. Logo após, foram confeccionados cadernos pedagógicos que incluíam propostas voltadas para as disciplinas a serem trabalhadas, fundamentadas nas teorias de grandes autores, como Paulo Freire, por exemplo.

A proposta pedagógica deve relacionar teoria e prática, ou seja, as experiências vividas pelos sujeitos precisam relacionar-se aos conteúdos discutidos em sala de aula, uma vez que, pouco resulta um ensino desvinculado da realidade do aluno. Souza (2006) comenta que, os movimentos sociais reivindicam o direito que tem os trabalhadores do campo e ensinam os educandos a conhecer e compreender seus direitos como cidadãos, isto é, os induzem a refletir sobre sua participação social e política.

O povo do campo possui uma cultura que precisa ser resgatada, sua história de vida embora diferente, merece respeito. No ensino deve-se considerar a cultura de cada sujeito, portanto, a educação deve adequar-se e fazer uma contextualização de modo a fortalecer a educação popular de forma crítica.

Nesse sentido, Souza (2006, p. 34) enfatiza que:

> A educação idealizada nos princípios pedagógicos e filosóficos MST é a educação que nunca existiu para as classes populares, não somente a educação para os assentamentos ou para o campo, mas para a educação do povo. A história da educação pública é muito recente no Brasil. Quando a educação se torna pública, vêm os manuais prontos com conteúdos, metodologias e respectivas ideologias.

A educação oferecida para as classes populares ainda é precária, embora haja certa preocupação em oferecer uma educação voltada para o povo. Percebe-se que o currículo deve estar voltado para um olhar crítico que transforme o conceito de homem do campo e que dê ao povo, a oportunidade de defesa à essas ideologias dominantes, fator esse, imprescindível para a educação popular tornar-se forte e democrática.

O campo é um espaço rico em cultura. Cabe, à educação valorizar esses

costumes culturais e construir com a população os saberes que lhes serão necessários à vida social. Assim, Souza (2006, p. 37) afirma que:

> A escola não deve ser feita para a sociedade; ela não deve ter como missão principal formar trabalhadores, mas acima de tudo, aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos ativos. Ela se voltará cada vez menos para a transmissão de um conjunto de conhecimentos, de normas e representações, e será, cada vez mais centrada, de um lado na manipulação de instrumentos e, do outro, na expressão e formação da personalidade.

O papel da escola não é simplesmente preparar o sujeito para o mercado de trabalho, mas para que este participe ativamente da vida em sociedade. Desse modo, não cabe à escola transmitir conhecimentos, mas possibilitar ao aluno construir suas próprias ideias com o intuito de o sujeito tornar-se alguém crítico e reflexivo.

A preocupação dos movimentos sociais é garantir uma educação que contribua com a formação do sujeito em sua totalidade, considerando que este deve receber um ensino adequado à sua realidade, consequentemente, transformando o mundo à sua volta.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001, p.1):

> A educação do campo 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.

O ensino do campo discutido também como ensino rural conforme a Constituição do país abrange as áreas da floresta, da pesca, da lavoura e várias outras produções nos quais trabalham para sobreviver.

Conforme Souza (2006), os movimentos sociais questionam muito a desvinculação entre as teorias trabalhadas no espaço da sala de aula e as necessidades dos alunos, uma vez que, tais conteúdos, pouco tem a haver com sua realidade. Nota-se também que, a distância de suas moradias para a escola é grande, o tempo que os alunos gastam até a escola retira deles um momento valioso.

Pensando em desenvolver uma proposta que atenda a classe popular, os movimentos sociais ao longo dos anos tentam elaborar propostas mais significativas. Souza (2006, p. 38, grifo do autor), ressalta que:

> Pensar e desenvolver propostas sobre “que escola queremos” e “como organizar a escola do assentamento” foram preocupações que nortearam a ação dos educadores envolvidos nos assentamentos e acampamentos organizados no MST.

A preocupação dos movimentos sociais em oferecer propostas adequadas à classe popular. Sabe-se que a realidade do povo do campo é diferente da zona urbana, e por ser diferente merece um atendimento diferenciado. Conforme Souza (2006), diante desse contexto, na década de 1990 foi elaborado um currículo de formação aos professores em algumas regiões do país a fim de garantir um ensino conforme a demanda popular do campo.

A partir de 1997, deu-se início às lutas de reivindicação em todo o Brasil dos programas voltados para jovens e adultos. Em decorrente a essas lutas sociais foi possível criar um encontro com os líderes do governo federal, o que resultou numa discussão sobre as propostas educacionais específicas para cada região, ou seja, cada estado tem uma cultura própria, portanto, deve-se adequar os conteúdos escolares aos costumes locais.

Para Souza (2006, p. 40, grifo do autor):

> Em resumo, os movimentos deram continuidade a esse objetivo, realizando em vários locais do país encontros com base nesses princípios educacionais. Ao reivindicar uma educação diferenciada para o campo, o MST, especificamente, preocupa-se com a articulação entre educação e trabalho, ressaltando a necessidade do desenvolvimento de valores cooperativos entre as crianças, jovens e adultos, para que isto facilite as discussões a respeito da “organização das atividades produtivas” no assentamento.

Em síntese, os movimentos lutam incansavelmente na elaboração de propostas condizentes com a realidade do povo do campo, visto que é pouco significativo para o aluno, um ensino desvinculado do contexto real.

De acordo com Gohn (2010), é praticamente um devaneio ousar estabelecer um ensino que prepare o sujeito integralmente, mas precisa-se urgentemente articular a educação que atenda a esta aspiração. Por esta razão, há preocupação em elaborar propostas diferenciadas envolvendo o ensino formal, informal, e não formal.

A educação “não formal” não é igual a informal, cada uma tem suas especificidades, portanto, é preciso saber diferenciá-las. Segundo Gohn (2010, p. 16, grifo do autor):

> Em princípio podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os

> processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal é aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube, etc.).

A educação formal refere-se aos conteúdos programados que o professor desenvolve na sala de aula obedecendo às propostas determinadas pelo sistema. Ela possui uma intencionalidade pedagógica, enquanto que a educação não formal refere-se àqueles conhecimentos adquiridos pelo sujeito no dia-a-dia. Por fim, a educação informal são os conhecimentos que o indivíduo adquire na relação com o outro, em lugares diversos.

Em resumo nota-se que todos esses saberes adquiridos pelo sujeito devem ser respeitados. Ainda segundo Gohn (2010), na educação formal a peça principal é o professor, enquanto que na educação não formal, a peça chave é o outro, isto é, aquela pessoa com quem o sujeito se comunica, interage. Na educação informal os educadores são os familiares de modo geral, as pessoas da comunidade e dos locais que participam.

Segundo Toneto (2007, p. 21), “na educação popular, educar é antes de tudo um processo de humanização e humanizar é situar os processos e práticas educativas no cerne, nos anseios e nas lutas dos setores populares”. Assim, o espaço da sala de aula deve ser um espaço de educação e de convivência, de modo que os alunos produzam saberes que contribuam para sua formação social, superando assim, os ideais de que a educação do campo é menos desenvolvida.

De acordo com Souza (2006, p. 58, grifo do autor):

> O campo não é mais o espaço do “atraso” como percebido durante tantos anos. Passou a demandar um conjunto de serviços relacionados aos direitos sociais e a polemizar a concentração da terra e as possibilidades de construção de uma vida digna.

Percebe-se que, com o esforço dos movimentos e das lutas, mudou-se a concepção em relação ao campo, preocupando-se assim, em oferecer uma educação para todos em conformidade com a realidade local de modo a adequar os conteúdos às suas especificidades considerando que o povo do campo tem a sua própria singularidade, ou seja, uma educação que respeite a cultura regional.

Vale ressaltar que, para a educação ter um papel essencial nas transformações sociais, é necessário um profissional que tenha uma visão de mundo ampla e busque uma qualificação profissional adequada, pronta a encarar esse desafio.

A educação precisa fornecer subsídios para a formação de um cidadão social e político. O educador é o mediador das ações educativas. É com sua ação em sala de aula que ele poderá colaborar para a mudança significativa da comunidade local.

Desse modo, como afirma Caldart (2009, p. 150, grifo do ator):

> A educação do campo tem-se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias e de experiências pontuais, sendo consideradas “marcas da resistência” dessa educação. Porém, é importante entender que só isso não basta para desenvolver uma educação que inclua sujeitos na escola. O mais importante é firmar-se enquanto sujeitos e lutadores no campo por políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação.

Quando se trata da escola do campo, a definição desse conhecimento que é estabelecido ao longo da existência do homem tem um apego histórico muito presente na existência dos sujeitos rurais, pois o campo difere da cidade, uma vez que, ao longo do tempo, esse fato foi negado.

Nesse sentido, Molina (2006, p. 369) afirma que:

> Apesar da compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem se estruturado, tal conceito estende-se para além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos do campo. Parte relevante do movimento da Educação do Campo tem se dado em torno da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no território rural.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo se institui um enorme desafio para as técnicas desenvolvidas pelos educadores em sala de aula. “Enfim, o professor precisa estar imbuído nesse processo formador para o desenvolvimento do ser social em sua valorização cultural diante da condição existente no conhecimento” (SILVA, 2009, p. 119).

Assim, ela liga-se ao ajuste da produção de maneira sustentável e contextualizada capaz de formar o sujeito para a convivência no local em que vive, concebendo assim, uma nova ótica para apreciação na tomada de decisões sobre o padrão de sociedade que se almeja formar no campo e para o campo (RESAB, 2006).

De acordo com Gadotti (2005), a sustentabilidade agregada ao desenvolvimento tem aguentado muitos desgastes, percebidos por uns como uma abertura, e para outros, uma impossibilidade, pois falar em desenvolvimento e sustentabilidade seria algo incompatível. A sustentabilidade e o desenvolvimento

sugerem sustentar o equilíbrio entre seres humanos e o meio. “A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos, e para onde vamos, como seres doadores de sentido a tudo que nos cerca” (GADOTTI, 2005, p. 16).

A educação sustentável acende a discussão sobre a Pedagogia da Terra que seria capaz de entender a Ecopedagogia como um começo para o desenvolvimento sustentável. Esse desenvolvimento traz consigo um conceito educacional importante: “a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação” (GADOTTI, 2005, p. 19). É, assim, que se compreende a Pedagogia da Terra e a Ecopedagogia, elas servem para a promoção da aprendizagem a partir da vida cotidiana vivida no campo.

Mas, para isso, o educador precisa significar o aprendizado do aluno por meio do seu fazer educativo. Nesse sentido, Pimenta (2007, p. 27) afirma que:

> Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente.

Nessa maneira de administrar as práticas de ensino e aprendizagem, a relação educador/educando é enfatizada e sua maneira de solucionar conflitos passa a ter significado nas técnicas pedagógicas. Portanto, a ação de aprendizagem nos campos requer um maior empenho do educador, tendo em vista a carência e pouco efeito das políticas públicas de ensino, saúde e habitação voltadas para este público alvo. Assim, torna-se necessário uma reflexão sobre as práticas pedagógicas como instrumento de transformação educacional, social e humana. A partir disso, discute-se a seguir, a formação do professor de escolas do campo.

4.1 A formação do professor do campo

Na alteração de nomenclatura de ensino rural para Educação do Campo, concretizou-se a ação de uma nova identidade capaz de atentar alterações de estilos e rever valores por meio das lutas sociais que vêm abalizando a luta por

políticas públicas que asseguram à população do campo um ensino que seja do campo e no campo.

Na ocasião em que os debates sobre a educação de qualidade se ajustam e ganham destaque por todo o país surgem cada vez mais desafios na docência cuja atividade só veio a ser ampliada e valorizada em meados do século XVIII, começando desse modo, uma ação de reconhecimento e autonomia profissional (NÓVOA, 1999).

Segundo Nóvoa (1999, p. 17):

> A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham certo número de condições (habilitações, idade, comportamento, moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nessa área.

Determinar planos para o exercício da docência foi um caminho singular para se procurar o prestígio social e apresentar a carreira. Porém, esse não era o único desafio a ser enfrentado pelos educadores. Após ter a carreira definida, inicia-se a procura por uma escola de qualidade capaz de produzir ensino de qualidade para todos (LARANJEIRA, 2000).

No panorama educacional, o docente surge como o mediador do conhecimento, como agente social de mudança capaz de transformar os caminhos da sociedade junto à equipe escolar. Dessa forma, a técnica desenvolvida pelo educador adquire uma especialidade importante na execução do papel social da escola, sendo ele mesmo, sujeito ativo no processo educacional, sempre ressignificando sua ação em busca de sua constante qualificação profissional.

Vive-se um período da história em que a formação inicial e a continuada devem contribuir com o fazer docente. Este profissional precisa de métodos para dividir e comunicar o saber sistematizado preparando assim, sujeitos críticos e levando em consideração os conhecimentos construídos pelos educandos ao longo de sua existência, sua realidade e o próprio contexto do educador.

De acordo com Lima (2004, p. 18):

> É exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa, a colaboração entre iguais, que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

É por conta dessa cobrança que os docentes sempre se mostraram inquietos. Quando a discussão gira em torno de seu ofício, assinalam os processos de valorização profissional que são elencados nos regulamentos, sancionados por meio de projetos que constituirão o desenvolvimento profissional, analisando a própria formação docente, o tempo de serviço, e os demais direitos conquistados pela classe ao longo dos anos (ROMANOWSKI, 2007).

Os planos de carreira mesmo já sendo reconhecidos ainda são pouco valorizados, tanto socialmente como politicamente, já que o ofício sempre foi apontado por múltiplos conflitos, como por exemplo, as condições de trabalho.

Ainda segundo Romanowski (2007, p. 27):

> Sem formação adequada, os professores não têm como colaborar efetivamente para o desenvolvimento de uma escolarização que supere o fracasso manifesto nos resultados das avaliações que mantém a aprendizagem dos alunos com média insuficiente nos altos índices de reprovação e evasão.

O docente apresenta-se com o acontecimento de que a simples metodologia não dá conta dessa tarefa se não for acompanhada de um componente indispensável, a reflexão sobre seu trabalho e objetivos que precisa alcançar (LIMA, 2004). Isto é, a formação docente precisa levar em conta a dinâmica de troca entre o saber teórico e prático para que ele desenvolva aptidões e agilidades que sejam capazes de auxiliar o trabalho com as distintas situações no cotidiano escolar.

O educador reflexivo leva em conta que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1999, p. 66), e isso fará com que o desenvolvimento de seu ofício seja competente e vantajoso, pois, com o domínio de competências que o permita ressignificar conhecimentos, o trabalho da docência torna-se mais competente.

Conforme afirma Ghedin (2012, p. 29): “Creio que nenhuma reforma, seja ela qual for, tem o poder de mudar a realidade se não puder contar com os sujeitos que conduzem o processo”. Nesse sentido, esses conhecimentos estão baseados no desenvolvimento do ofício de cada educador cujos atos são fundamentais para que, de fato, se melhore a qualidade da educação.

Pimenta (2007, p. 17), por sua vez, defende que os cursos de formação inicial têm usado a produção de investigação a serviço dos estudantes para que eles possam criar sua identidade docente. Ao mesmo tempo em que os envolve com a

problematização da realidade do ensino nas escolas, afim de melhor significar os processos de formação e reconsiderar os conhecimentos imprescindíveis para a profissão e, com isso, melhorar a prática pedagógica e docente como objeto de análise.

Formação e prática andam em conjunto para a realização da ação pedagógica. Sem formação apropriada e condicionada à realidade de vida dos alunos não possuirá sucesso na conquista de um ensino centrado nos princípios de cidadania e aquisição dos direitos.

Nóvoa (1992, p. 31) afirma que “não há projetos sem ações”. Em outras palavras, as atuações produzem mudanças na maneira de pensar a realidade, assim como nas particularidades do olhar do campo e escolas rurais.

Por isso, a educação é uma ação de mudança que envolve sujeitos em busca do conhecimento, de uma transformação social, levando em conta práticas distintas exercidas num determinado contexto histórico. Isto significa dizer que, “presencialmente ou não, há pessoas participando e dando sentido a esse processo” (GATTI, 2009, p. 90), ou seja, são os educadores os intermediários desse processo.

Para isso, ainda segundo Gatti (2009, p. 90):

> A formação torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência, sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país ou de uma região.

Apesar dos progressos na formação inicial e continuada dos educadores por meio de programas de desenvolvimento profissional, essas ações formativas também se consolidam como um desafio para a política governamental e para os procedimentos das instituições formadoras.

Como ressalta Gatti (2009, p. 95):

> Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação.

Portanto, também na investigação da formação de educadores, Gatti (2009, p. 97) cita algumas questões importantes que interferem inteiramente na qualidade da formação profissional, são elas:

> a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (GATTI, 2009, p. 97).

Gatti (2009) defende ainda que, o desenvolvimento profissional do educador ocorre nos cursos de formação inicial e continuada, mas também ressalta sua existência e reconhecimento profissional, seu envolvimento com outros sujeitos e com os conjuntos das organizações de ensino, por isso, a formação profissional é essencialmente humana.

Para Gatti (2009, p. 98), a formação profissional:

> Configura-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos.

Assim, o bom desempenho profissional legitima o empenho e a formação para o desenvolvimento das ações propostas. Segundo Marin (1996, p. 36):

> O entendimento que se adquire sobre métodos e técnicas, recursos e classes de alunos é de outra natureza, pois passa-se à compreensão dos movimentos sociais das transformações ideológicas em relação à sala de aula. Passa-se, igualmente, à compreensão do sentido teórico doutrinário das medidas práticas, seu valor e adequação ou inadequação a cada contexto em que o professor atua.

Nesse sentido, a educação do campo é compreendida como um organismo político e social em oposição à clássica educação rural que cogita a zona urbana como o ideal de desenvolvimento e a zona rural como permanência do atraso (HAGE, 2010).

Tardif (2002, p. 49) defende que: “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversas para atuação do professor”. Assim, na conjuntura da Educação do Campo, o estabelecimento escolar passa a ser reconhecido como lugar de reflexão dos fatos, da população do campo, de seu trabalho, de suas linguagens, de seu modo de vida, de sua relação com o meio e, sobretudo, de um novo plano político e social de formação com sustentabilidade.

O desenvolvimento de uma formação mediada pela atuação docente capaz de possibilitar a mudança social dar-se-á a partir das técnicas de ensino desenvolvidas no contexto escolar. Com isso, para se idealizar uma educação a partir do campo, e para o campo, é preciso a revisão de antigas ideias e conceitos há muito cristalizados pelo senso comum, além de desconstruir modelos, abusos e injustiças, de maneira a reverter às diferenças educativas encontradas entre a zona urbana e a localidade rural (HENRIQUES, 2007).

Molina (2006) afirma que o licenciamento em Educação do Campo é uma maneira de tornar mínima a ausência da formação desse profissional. Precisa-se investir na formação de professores do campo, especialmente os que já desempenham a profissão, uma vez que essa realidade é tratada como preferência para as mais de 60 instituições que oferecem um trabalho rico, profundo e comprometido com a temática.

Ainda, segundo Molina (2006, p. 27):

> Podemos considerar que a maior parte das escolas do campo é une-docentes, já que das 76,2 mil instituições, 42,7 mil são multisseriadas. É preciso ter a consciência de que precisamos formar um educador capaz de muitas coisas: pensar o projeto político pedagógico (PPP), fazer a gestão administrativa, e criar e manter o vínculo da instituição com as pessoas da comunidade.

Para melhor qualidade de vida dos moradores do campo, em seus distintos segmentos, o ensino tem papel social estratégico na afirmação e constituição de sua identidade e elaboração de um novo plano para o campo. Essa luta dos movimentos sociais em que o ensino se organiza como uma das bandeiras que propiciou a constituição de escolas para a elaboração de uma política de ensino do campo vem desencadeando uma nova consciência de direito não só a respeito da educação, mas ainda, do direito a terra, trabalho, justiça, igualdade, conhecimento, cultura e saúde (ARROYO, 2009).

As propostas de licenciatura em Educação do Campo apresentam como uma de suas preferências particulares as “estratégias de habilitação de docentes por área do conhecimento para atuação na educação básica articulando a essa formação, a preparação para a gestão dos processos educativos escolares e comunitários” (MOLINA, 2006, p. 37). A finalidade dessas propostas é estender a oferta de Educação do Campo ao desenvolvimento de educadores em áreas específicas do conhecimento.

O próximo título educativo é pautado nos processos de avaliação que precisa ser mediador e interativo. Conforme afirma Silva (2009, p. 100):

> Mediador significa, ao professor, ajustar tempo, materiais, recursos, fazer novas provocações ao longo da atividade, colocar-se à disposição. Interativo no sentido de otimizar espaços significativos de aprendizagem, isto é, de oportunidades de interação com objetos do conhecimento, diversificando atividades e organizando experiências educativas diferenciadas, articuladas às necessidades e possibilidades individuais.

Com a formação para professores do campo, faz-se urgente a sistemática dos conhecimentos próprios na constituição da Educação do Campo. Os núcleos de formação não podem deixar de levar em consideração os conhecimentos adquiridos por eles para a discussão, um novo fazer pedagógico que tem dado conta de uma técnica transformadora, relacionando o saber com o meio ao qual o sujeito está inserido.

Para Reis (2011, p. 127), “uma proposição de formação dos educadores do campo não pode se negar o fato de ter como base e principio norteador a experiência dos sujeitos envolvidos nesse fazer educativo”. Esse ensino como uma ação inovadora precisa exigir do profissional que ele assuma um novo perfil considerando, segundo Reis (2011, p. 125), os seguintes aspectos:

> a) Tematização das práticas educativas e sociais - (investigar, conhecer melhor e propor melhorias na ação); b) Formação constante (inicial e continuada); c) Concepção horizontal na relação professor-aluno; d) Relação dialógica entre teoria e prática como mediadora da construção do conhecimento novo; e) Investigação e reflexão sobre o cotidiano; f) Compreensão da sala de aula como espaço da relação dialógica: teoria-prática do cotidiano escolar; g) Escola e comunidade compreendidas como espaços que se permitem ir além do dia a dia; h) Transcender no conhecimento a compreensão holística do mundo.

Assim, essa formação precisa ser entendida na perspectiva social e política de valorização profissional nas condições de trabalho, contribuindo simultaneamente para o resgate das competências dos profissionais em suas diversas maneiras de reproduzir valores, saberes e cultura. Com isso, a formação do educador deve considerar as trocas no desenvolvimento do sujeito e nos diversos contextos em que ele está incluído. A constituição de um projeto de formação educacional do campo, em que o ensino seja prioridade para a mudança social, é ação necessária para o pleno desenvolvimento da prática docente.

5 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A caracterização da escola campo foi alcançada pela busca de conhecer o espaço onde os professores atuam, a infraestrutura e seu estado de funcionamento para traçar uma análise que seja capaz de satisfazer aos objetivos propostos. Dessa maneira, a pesquisa foi realizada em uma escola da zona rural do município de Chapadinha, afastada aproximadamente 18 km do centro urbano.

A escola atende 118 alunos, sendo 53 alunos matriculados pela manhã e 65 alunos matriculados no turno vespertino, todos com faixa etária entre quatro e dezesseis anos de idade.

A instituição não dispõe de espaço físico adequado para recreação dos alunos e não possui Projeto Político Pedagógico (PPP) implantado, uma vez que, segundo as informações dadas pela gestora, o referido documento ainda está em construção.

No que diz respeito ao espaço físico, a sua estrutura está em bom estado de conservação. Ela é composta por 02 salas de aula, 01 cantina, 02 banheiros e 01 secretaria. As salas de aula contam com o recurso do quadro negro e tem tamanho bem limitado. No que diz respeito ao quadro de funcionários, ela possui: 08 professores concursados, 01 gestora, 01 assistente de direção, 04 auxiliares de serviços gerais e 01 vigia.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

O interesse em compreender como acontece a prática do professor do campo na Unidade Escolar Peniel foi o motivo mobilizador para a realização desta pesquisa. A escolha da referida escola deu-se pela abertura que toda a equipe escolar forneceu para a realização da investigação em lócus.

A pesquisa empreendida foi de cunho qualitativo uma vez que se desejou escutar os sujeitos. Através da pesquisa qualitativa é possível ter uma melhor perspectiva do ambiente e dos sujeitos investigados. Este método fornece, ainda, um aspecto diferenciado e muito rico para a reflexão da realidade observada através dos questionários aplicados.

De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p. 269):

> A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.

Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados, a observação seguida da aplicação de questionários para 06 professoras entre 25 e 53 anos de idade que trabalham na Unidade Escolar Peniel. Todas as entrevistadas tem formação em Nível Superior, possuem experiência de 3 a 29 anos de atuação em sala de aula, e possuem, ainda, entre 3 meses e 10 anos de serviço na escola pesquisada. As falas das entrevistadas serão colocadas em tabelas que facilitarão a análise das informações colhidas.

Para tanto, vale ressaltar que durante a análise dos dados usar-se-á nomes fictícios para preservar a identidade das professoras pesquisadas identificando-as, por tanto, pelos seguintes pseudônimos: Profª. Ana, Profª. Maria, Profª. Rosário, Profª. Joana, Profª. Antônia e Profª. Lúcia.

Sobre a aplicação de questionários para o publico alvo almejado, Alarcão (2011) afirma que, através do questionamento tudo é suscetível de ser melhor compreendido, porém, as perguntas devem possuir intencionalidade independentemente de quem as faz.

Diante do exposto, pretende-se nesta parte do trabalho compartilhar os resultados alcançados na investigação a partir da análise do material coletado refletindo sobre a formação das professoras envolvidas na pesquisa, sua trajetória profissional e suas práticas pedagógicas.

6.1 Análise dos dados coletados

Neste momento serão discutidas as questões acerca da temática abordada. Isso permitirá saber, de forma concreta, como é desenvolvida a prática pedagógica das educadoras entrevistadas e sua trajetória profissional. Em cada tabela serão destacadas apenas algumas falas das entrevistadas para a análise sucinta das informações. Pretende-se com isso, não alongar muito a reflexão sobre as ideias propostas ou mesmo repetir falas desnecessariamente tornando este momento conciso e focado.

Quanto às professoras investigadas, estas serão identificadas pelos pseudônimos de Profª. Ana, Profª. Maria, Profª. Rosário, Profª. Joana, Profª. Antônia e Profª. Lúcia. Vale destacar ainda que, a análise das informações coletadas será apresentada em tabelas para facilitar a compreensão e discussão das falas.

Observe abaixo a transposição dos questionários para as tabelas mencionadas.

Tabela 1

O que motivou você a escolher o exercício da docência como opção profissional?	
Profª. Ana	Fui incentivada pelos meus professores do Ensino Médio e quando comecei a trabalhar percebi que tinha feito a escolha certa, pois descobri que era realmente isso o que queria para minha vida. Sinceramente tenho muito amor à minha profissão.
Profª. Maria	Escolhi essa profissão pela oportunidade que me foi dada de conseguir um emprego.
Profª. Rosário	Foi por falta de opção mesmo, porém, com o desenvolvimento da minha prática acabei gostando e hoje posso dizer que amo minha profissão.
Profª. Joana	Falta de opção e necessidade de trabalhar, mas no decorrer do tempo passei a gostar da minha profissão.

Fonte: dados da pesquisa

Ser professor não é tarefa fácil e exige muitas habilidades e competências. Sabe-se também que são vários os fatores que dificultam este ofício principalmente quando se trata do professor do campo pelo fato de as condições de trabalho ser precárias. Entretanto, conforme relataram as professoras, com o

decorrer do tempo as entrevistadas descobriram o amor e a motivação no ato de ensinar tornando seu trabalho prazeroso.

Nesse sentido, Nóvoa (1999) ressalta que é imprescindível estimular uma maior identidade do educador com seu espaço de trabalho e aumentar seu tempo de presença na escola. Essa presença é necessária, pois cria um vínculo maior entre escola, professores e comunidade local. Esta precisa estimular um ponto de vista crítico-reflexiva que oportunize aos educadores os mecanismos para ideias e opiniões autônomas que promovam as dinâmicas de auto formação. Ainda sobre isso, Nóvoa (1992) garante que esta não se estabelece por quantidade de cursos, e sim, por meio de uma formação contínua de reflexão com respeito à atuação constante.

Arroyo (2009) destaca que os educadores para atuarem em escolas do campo precisam de uma formação adequada para exercer seu trabalho e não somente uma formação baseada nos paradigmas das escolas urbanas. Além disso, o gosto, vocação pela arte da docência é imprescindível para um trabalho educacional de qualidade. Quando se ama o que faz, quando o indivíduo se sente motivado à exercer determinada atividade, a busca por aperfeiçoamento é algo natural que ocorre consequentemente.

Sobre o grau de dificuldade e os desafios enfrentados no dia a dia da Educação no Campo, destaca-se as falas da Profª Ana e Rosário que afirmam que:

Tabela 2

Para você, qual é o grau de dificuldade e quais são os desafios enfrentados no dia a dia da Educação no Campo em sua trajetória profissional?	
Profª. Ana	Foi muito difícil ir para o campo, pois existem muitos problemas, mas faço o que posso para aprender e ensinar. Supero as dificuldades quando vejo a felicidade nos olhos dos meus alunos.
Profª. Rosário	Lecionar não é uma tarefa fácil, no início passei por ‘apuros’, não sabia como aplicar metodologias adequadas aos alunos... Hoje com minha formação ofereço um trabalho melhor e percebo que eu não apenas ensino os meus alunos, mas também, aprendo muito com eles.

Fonte: dados da pesquisa

Referindo-se ao grau de dificuldade que as professoras do campo enfrentam no dia a dia, fica evidente que os problemas são inúmeros, porém, a satisfação motiva-as a continuar. Na ação educativa há um ensinar e aprender

recíproco, entre professor e aluno. Segundo Freire (1996, p. 23) “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Ainda segundo o autor:

> Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 2005, p. 79).

Ao ensinar o educador exerce uma função tão importante quanto o aluno. O professor ao oferecer subsídios para o aluno refletir acerca de suas ações e sua realidade, discutindo e indagando-o, ele também está aprendendo com o aluno outras perspectivas de mundo. Nessa interação há uma compreensão de respeito às diferenças de cada um. Ambos são igualmente partícipes e importantes agentes no processo de ensino aprendizagem.

A próxima pergunta refere-se a formação continuada das professoras. Quando questionadas se a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) oferece, com frequência, cursos de formação continuada para os professores do campo, as Profª. Ana, Antônia e Rosário afirmaram que:

Tabela 3

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) oferece, com frequência, cursos de formação continuada para os professores do campo?	
Profª. Ana	Dificilmente, só no início do ano letivo.
Profª. Antônia	Raramente.
Profª. Rosário	Não com frequência.

Fonte: dados da pesquisa

Através das falas das entrevistadas, observa-se que a SEMED não oferece formação continuada com frequência, porém, espera-se que ela reflita suas ações e se conscientize da importância de promover cursos de capacitação aos profissionais de ensino uma vez que é necessário para a melhoria da qualidade de ensino.

Investir na promoção de formação continuada para os professores faz-se necessário devido à complexidade dos desafios a serem enfrentados no cotidiano

escolar. Os docentes se deparam diariamente com situações que exigem um preparo adequado. Acredita-se, assim, que a formação continuada fará com que os professores respondam de forma mais satisfatória aos desafios da sociedade em que vivem.

Para Imbernón (2010, p. 161), “a educação e a formação precisam assumir uma perspectiva crítica, guiadas por alternativas de mudanças”. Desse modo, esse novo cenário educacional requer professores capacitados e competentes para atender as grandes exigências do mercado, para tanto, o professor precisa estar em constante formação, pensando criticamente sua prática em sala de aula.

Sobre como analisam a formação das professoras do campo, Lúcia e Rosário responderam:

Tabela 4

Como você analisa sua formação profissional? Você considera importante a formação continuada para sua profissão?	
Profª. Lúcia	Precisamos ser mais valorizados.
Profª. Rosário	Felizmente todos têm formação em nível superior, porém, precisamos investir mais em formação continuada. É lamentável, mas nós não recebemos esse tipo de apoio contínuo.

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que as entrevistadas concordam que a formação continuada é de suma importância para a profissão de professor, porém, elas infelizmente não são contempladas com essa capacitação como deveriam.

Segundo Nóvoa (1995), o preparo profissional do professor é o ponto chave para tornar sua prática satisfatória. O profissional da educação deve buscar meios eficientes para transformar o ambiente e despertar o interesse de seus alunos. O profissional do século XXI convive com muitos desafios: formar e transformar sua prática constantemente, aplicar teoria à prática diária, acreditar na formação continuada, construir novos modelos educacionais capazes de alcançar a velocidade das mudanças trazidas pela sociedade da tecnologia.

Quando questionadas se elas têm acompanhamento e apoio da coordenação pedagógica da SEMED para o planejamento das aulas, Antônia, Rosário e Lúcia responderam:

Tabela 5

Você tem o acompanhamento/apoio da coordenação pedagógica da SEMED para a realização dos planejamentos de aulas?	
Profª. Antônia	Não, este ano não pudemos contar com a ajuda de nenhum supervisor.
Profª. Rosário	Este ano ainda não tivemos o privilégio de contar com a ajuda de nenhum supervisor.
Profª. Lúcia	A SEMED até o momento não disponibilizou nenhum supervisor.

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com os relatos das professoras, as dificuldades que elas sentem pela falta de apoio/acompanhamento na escola em que trabalham é grande, isso demonstra o quanto é importante a presença de um responsável ou supervisor escolar acompanhando o dia a dia dos profissionais que compõe a escola.

Gimenes (2010, p. 2) enfatiza que:

> O supervisor escolar ou coordenador pedagógico é o profissional da educação que atua no espaço escolar como um agente mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Está diretamente ligado aos professores subsidiando suas ações e contribuindo para a evolução de todo o processo que envolve a aprendizagem, devendo ser dinâmico e competente no exercício de suas funções.

O trabalho do supervisor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Sua atuação permite ao professor desenvolver um trabalho mais eficiente possibilitando-o superar problemas que surgem no contexto da sala de aula. Nesse sentido, o supervisor procura ajudar o trabalho docente visando a aprendizagem dos alunos. Cabe, por tanto, ao supervisor mediar e organizar em conjunto com o corpo docente estratégias de ensino que facilitem o processo de aprendizagem do aluno.

Ainda, no que diz respeito ao papel do supervisor, Libâneo (2001, p. 183) afirma que:

> O coordenador pedagógico tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática dos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Desse modo, faz-se necessário que o supervisor crie juntamente com os educadores condições que favoreçam a aprendizagem do aluno, uma vez que, essa contribuição é de suma importância para o sucesso escolar. Ainda nesse sentido, buscou-se conhecer as práticas pedagógicas que as educadoras utilizam na Educação do Campo.

Desse modo, serão apresentadas as análises feitas de suas práticas no que diz respeito às metodologias aplicadas em sala de aula. Além do mais, é importante observar que a escola investigada não dispõe de espaço adequado, as instalações são pequenas, precisam de mais salas, banheiros e cozinha adequadas. Há também, a necessidade de restaurações no telhado, pois o mesmo é muito baixo, o que causa calor excessivo nas dependências da escola, dificultando assim, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Quando indagadas sobre como elas avaliam suas práticas pedagógicas em sala de aula, Ana e Maria responderam que:

Tabela 6

Sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, você acha que a sua atuação educacional é satisfatória?	
Profª. Ana	Eu particularmente acredito que minha atuação é muito boa, pois tento dar o melhor de mim.
Profª. Maria	Minha atuação em sala de aula é bastante proveitosa, pois aprendo muito com as experiências vividas dos meus alunos, sejam elas boas ou ruins tudo é aprendizado.

Fonte: dados da pesquisa

As professoras entrevistadas reconhecem o valor de sua profissão. Suas colocações mostram o quanto elas percebem a contribuição do professor para a formação do sujeito e estão certas de que elas adquirem muitos conhecimentos a partir da troca de experiências com seus alunos. O engajamento para dar o melhor de si e buscar constante melhoria para a ministração das aulas faz a diferença no serviço educacional.

Ainda segundo Freire (2005, p. 79), “ninguém educa ninguém, como tampouco a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. O educador não é o portador da verdade, os conhecimentos precisam ser partilhados. Educador e educando precisam trocar ideias e discutir sobre seus diferentes pontos de vista.

Sobre a próxima questão, observe o que Ana, Maria, Rosário e Joana responderam:

Tabela 7

Em sua opinião, o que é fundamental para que haja um bom atendimento aos alunos do campo?	
Profª. Ana	Respeito, esse é o principal motivo para a defasagem da educação do campo, o poder público não valoriza o campo, deixando tanto professores quanto alunos a desejar.
Profª. Maria	Mais investimentos tanto na formação profissional quanto na estrutura física da escola e em recursos didáticos.
Profª. Rosário	Valorizar e respeitar a realidade dos homens do campo e também do professor.
Profª. Joana	É necessário políticas públicas de educação adequadas às necessidades dos alunos que valorizem sua cultura.

Fonte: dados da pesquisa

As falas das professoras remetem a elementos importantes que circundam o ambiente da Educação do Campo e o bom atendimento aos alunos. Entre os pontos citados, as professoras Ana, Maria, Rosário e Joana relatam que a falta de respeito e desvalorização do setor público influencia diretamente o ensino campestre. Além disso, para que haja um melhor atendimento à essa clientela, as professoras indicam que haja mais investimentos na formação profissional das pessoas envolvidas nessa realidade, investimento, também, na estrutura física da escola e aquisição de recursos didáticos diversos.

É preciso ainda, respeitar a realidade do homem do campo e do professor que compartilha desse contexto. Por fim, a criação de políticas públicas que valorizem a cultura rural e que se ajustem à realidade dos alunos é de fundamental importância para o bom atendimento educacional em zona rural.

Desse modo, fica claro que a falta de respeito pelo homem do campo e pelo profissional de ensino é ainda muito presente, com isso percebe-se a necessidade de novas políticas públicas que possibilitem aos alunos do campo desenvolver suas capacidades e habilidades, e aos professores mais valorização, e consequentemente, uma melhor remuneração - que realmente atenda suas necessidades enquanto profissional e cidadão pleno de direitos.

Acredita-se que adotar uma prática pedagógica adequada faz toda a diferença no dia a dia escolar, ainda assim, falta apoio (recursos) para que o profissional de ensino possa, de fato, atender às necessidades dos alunos. Compreende-se ainda, que nem sempre as condições de trabalho oferecidas a esses educadores favorecem uma prática satisfatória, assim, os objetivos traçados pelo professor no sentido de desenvolver um trabalho pedagógico adequado propiciando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos nem sempre corresponde à realidade encontrada no contexto escolar.

É fundamental ressaltar que, restrições como a falta de água, escola sem estrutura física adequada, ausência de banheiro, carência relacionada à merenda escolar, não esquematização de um Projeto Político Pedagógico implementado na instituição, e outras restrições observadas na escola investigada, influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Quando questionadas sobre como a educação pode transformar a vida das pessoas, responderam:

Tabela 8

Em sua opinião, como a educação pode transformar a vida das pessoas?	
Profª. Ana	A educação é base para a formação de um sujeito crítico e reflexivo. Através dela o homem descobre sua identidade e percebe-se com direitos iguais perante todos.
Profª. Maria	Conscientizando os sujeitos sobre seus direitos e deveres.
Profª. Rosário	Tornando-os cidadãos críticos e capazes de lutar por melhores condições de vida.

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com as falas das professoras Ana, Maria e Rosário percebe-se o quanto é importante a visão de mundo a partir do olhar do educador. De maneira comum, ambas as respostas remetem ao objetivo de formar cidadãos ativos socialmente, críticos e reflexivos em suas ações, tornando-os aptos a desenvolverem direitos e deveres comuns.

A educação, segundo as entrevistadas, perpassa a “visão de mundo” conceito amplamente discutido pelo educador Paulo Freire (2005) e sua escolha

ideológica que norteia a prática educativa. Sobre essa concepção de mundo, Freire (2005, p. 91) enfatiza que:

> Quando a gente compreende a educação também como possibilidade, a gente descobre que a educação tem limites. É exatamente porque é limitável, ou limitada ideológica, econômica, social, politica e culturalmente, que ela tem eficácia.

A educação possibilita ao homem se libertar das opressões em que é submetido por meio da compreensão de que ela contribui para emancipar o sujeito ideologicamente e econômica, social, política e culturalmente falando. Indiscutivelmente, o indivíduo terá uma condição forte para a consolidação de sua cidadania.

Quando questionadas se os recursos didáticos disponíveis são suficientes para a realização de um trabalho satisfatório, disseram:

Tabela 9

Os recursos didáticos disponíveis são suficientes para a realização de um trabalho satisfatório?	
Profª. Antônia	Não, os materiais disponibilizados são de péssima qualidade e não são suficientes para o ano todo, implicando, na maioria das vezes, em eu ter que comprar - com o meu próprio salário – alguns materiais porque sei que os alunos não têm culpa desse descaso.
Profª. Maria	Infelizmente não.
Profª. Rosário	Não. Seria muito bom se tivéssemos todo o material necessário, mas driblamos essa carência e buscamos os meios possíveis para ajudar nossos alunos.

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com as falas das professoras Antônia, Maria e Rosário, fica evidente o descaso dos Sistemas Públicos com a educação, especialmente com a Educação do Campo. Verifica-se nos relatos das professoras o quanto elas se esforçam para poder desenvolver um bom trabalho, inclusive, investindo dinheiro do próprio bolso para tentar suprir as necessidades dos alunos. Segundo elas, além de o Sistema Público oferecer materiais de baixa qualidade, elas ainda, são insuficientes. Nesse contexto, observa-se a dedicação das professoras na busca de encontrar soluções para os desafios enfrentados na sala de aula.

Através da observação realizada na escola investigada foi possível perceber que os recursos didáticos mais utilizados são os livros didáticos, giz e

quadro negro. No período em questão, houve o uso do jogo de bingo com palavras para auxiliar na alfabetização dos alunos. Entre outras coisas, foi possível constatar que as salas de aulas são bem ornamentadas com cartazes, alfabetos, desenhos, cantinhos de leitura, e de matemática.

Chamou a atenção, também, o uso de vários materiais da região, como capembas e coquinhos para tornar o ambiente mais agradável. Vários murais espalhados pela escola contam a história sobre o nome da escola e do povoado local. Tudo isso, fez-se perceber a importância que as professoras do campo dão em relação à estética das salas de aula. Mesmo com todas as dificuldades, como a limitação de recursos materiais, as professoras buscam alternativas para oferecer uma aula diferenciada e proveitosa.

Quando indagadas se os procedimentos em sala de aula aplicados na escola do campo devem ser os mesmos aplicados na zona urbana, responderam:

Tabela 10

Você considera que os procedimentos em sala de aula aplicados na escola do campo devem ser os mesmos aplicados na zona urbana? Por quê?	
Profª. Antônia	Não, pois a metodologia deve ser desenvolvida de acordo com a realidade dos alunos e do meio em que eles estão inseridos.
Profª. Rosário	Não, pois o contexto é diferente, ainda que os livros didáticos sejam os mesmos.

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com as respostas de Antônia e Rosário, fica claro a consciência que ambas demonstram de compreender a realidade do aluno e o contexto vivenciado para planejarem metodologias específicas para cada clientela com o objetivo de tornar a aula mais significativa possível. Percebe-se assim, que as professoras estão cientes de que os alunos campestres precisam receber atendimento conforme sua história de vida e a bagagem que já trazem consigo.

Por fim, verifica-se que as práticas educativas na escola pesquisada são realizadas de modo a atender às necessidades dos educandos mesmo apresentando dificuldades no dia a dia escolar, e desafios existentes em relação aos recursos insuficientes e carência do acompanhamento de um supervisor ou outro responsável junto aos planejamentos da escola e trabalhos desenvolvidos.

Constatou-se, portanto que as educadoras entrevistadas têm consciência de como trabalhar com alunos do campo e procuram, na medida do possível, desenvolver um trabalho pedagógico significativo que atenda às reais necessidades dos alunos e demanda local.

7 CONCLUSÃO

Hoje, o ambiente rural deixou de ser somente um lugar não urbano e vem sendo reconhecido pelas lutas sociais e pelas leis que regem a instrução escolar do campo e, com isso, a escola do campo aponta a construção de um ensino diferenciado, contextualizado, considerando a realidade da comunidade local.

Diante de anos e anos de negação, a instituição escolar do campo encontra-se em meio a modificações lentas em alguns lugares, ou meramente esquecidas em outros, sem a busca de uma educação do campo que valorize sua clientela, costumes, vida, história e valores.

Múltiplas lutas foram desenvolvidas em prol da escola rural para que ela fosse reverenciada como lugar coletivo de constituição de saberes e, acima de tudo, a consideração de que lá vivem pessoas, sujeitos de direitos, que necessitam receber um ensino pautado nos princípios constituídos por meio de suas experiências.

Assim, chegou-se a conclusão que as práticas educativas das professoras investigadas acontecem levando em consideração a realidade do aluno. As professoras acreditam que suas práticas são boas, pois conseguem realizar seu trabalho de forma a aproveitar as experiências vividas pelos alunos. Porém, encontram dificuldades quanto à ausência de materiais pedagógicos adequados para a realização do trabalho docente fazendo-se necessário maior investimento tanto em educação quanto em valorização para os sujeitos que lá habitam.

Como sugestão à instituição investigada, sugere-se que o melhoramento tão almejado pela escola, vá desde a estrutura física da escola, passando pela qualificação apropriada dos educadores, e pelo próprio currículo a ser desenvolvido no contexto da sala de aula. É importante também, que haja mais participação das pessoas que vivem nas escolas do campo para que possam, de forma coletiva, construir uma educação de qualidade.

Para isso, o poder público precisa investir mais considerando que a população do campo são sujeitos de direitos, e os profissionais que lá atuam fazem parte deste contexto e merecem ser reconhecidos, valorizados. Concluindo, busca-se a formação de uma escola de qualidade que valorize a Educação do Campo em seu contexto sociocultural e que prepare as futuras gerações para suprir as exigências do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez . **A educação básica e o movimento social do campo.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2001.

_____. **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº. 9394/96. 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAVALCANTE, Cacilda R. **Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores.** Brasília: MEC/SECAD, 2010.

FERNANDES, Bernardo. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo:** espaço e território como categorias essenciais. Brasília: MDA, 2006.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo:** um olhar histórico, uma realidade concreta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade.** São Paulo: Atlas, 2005.

GATTI. Bernadete A. **Formação de professores:** condições e problemas atuais. São Paulo: Atlas, 2009.

GHEDIN, E. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2012.

GIMENES, Olíria Mendes. **Supervisão escolar:** entre os ditames da legislação e os desafios da prática pedagógica. Goiânia: Alternativa, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém, Pará: Gráfica e Editora Gutemberg, 2010.

HENRIQUES, Ricardo (Org). **Educação do campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** POA: Artmed, 2010.

JUNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; NETO, Mário Borges. **Por Uma Educação Do Campo:** percursos históricos e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2011.

LARANJEIRA, Maria Inês. **Da arte de aprender ao ofício de ensinar:** relato em reflexo de uma trajetória. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Emília Freitas de. **Formação de professores:** presente, passado e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reformar, reformar o pensamento. Tradução: Elóa Jacobina. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MELO, Eliane Alves de. **Projeto base:** escola ativa. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **A educação do campo é muito mais do que uma proposta pedagógica.** São Paulo: Atlas, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Porto LTDA, 1992.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida.** 2 ed. Lisboa: Porto LTDA, 1995.

_____. **O processo histórico de profissionalização do professorado.** Lisboa: Porto LTDA, 1999.

OLIVEIRA, Liliane L. N. A; **Panorama da Educação do Campo.** 2 ed. Florianópolis: Insular, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2007.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo:** escola, currículo e contexto. Juazeiro BA: NEPEC/SAB, 2011.

RESAB, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. **Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. Juazeiro, BA: Selo Editorial, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: Ibbex, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** Lisboa, Porto: LTDA,1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura Sousa; NEVES, A. P. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 2012.

SANTOS, Leandro dos; SAMPAIO, Dilson Gonzaga. **Reflexões sobre a história da educação do campo no Brasil.** São Paulo, Cortez, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação como direito:** reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. Brasília: Dupligráfica, 2009.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONETO. B. **Educação no campo:** a experiência do Movimento Sem Terra. Brasília: MEC/SEB, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS

1. O que motivou você a escolher o exercício da docência como opção profissional?

2. Para você, qual é o grau de dificuldade e quais são os desafios enfrentados no dia a dia da Educação no Campo em sua trajetória profissional?

3. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) oferece, com frequência, cursos de formação continuada para os professores do campo?

4. Como você analisa sua formação profissional? Você considera importante a formação continuada para sua profissão?

5. Você tem o acompanhamento/apoio da coordenação pedagógica da SEMED para a realização dos planejamentos de aulas?

6. Sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, você acha que a sua atuação educacional é satisfatória?

7. Em sua opinião, o que é fundamental para que haja um bom atendimento aos alunos do campo?

8. Em sua opinião, como a educação pode transformar a vida das pessoas?

9. Os recursos didáticos disponíveis são suficientes para a realização de um trabalho satisfatório?

10. Você considera que os procedimentos em sala de aula aplicados na escola do campo devem ser os mesmos aplicados na zona urbana? Por quê?