

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

RICARDO RODRIGUES NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
um estudo de caso no município de Ingá-PB**

RICARDO RODRIGUES NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
um estudo de caso no município de Ingá-PB**

Monografia apresentada ao Curso Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Profa. Ms. Gisania Carla de Lima

CAMPINA GRANDE-PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

N244e Nascimento, Ricardo Rodrigues
Educação do campo [manuscrito] : um estudo de caso no
Município de Ingá-PB / Ricardo Rodrigues Nascimento. - 2014.
41 p. : il. color.

Digitado.
Monografia (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas
Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-
Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Gisania Carla de Lima, Educação".

1.Educação do campo. 2.Escola. 3.Prática pedagógica I.
Título.

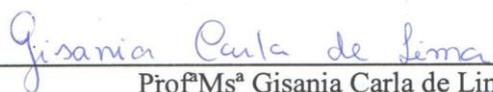
21. ed. CDD 371.102

RICARDO RODRIGUES NASCIMENTO

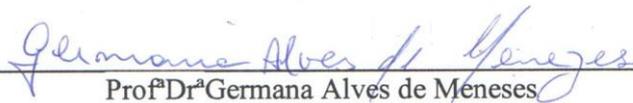
**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
um estudo de caso no município de Ingá-PB**

Monografia apresentada ao Curso Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

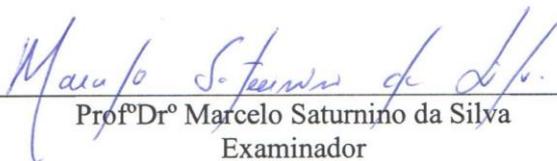
Aprovada em: 06/12/2014.



Prof^aMs^a Gisania Carla de Lima
Orientadora



Prof^aDr^a Germana Alves de Menezes
Examinadora



Prof^oDr^o Marcelo Saturnino da Silva
Examinador

Aos meus familiares, em especial minha esposa Ana Paula e meus filhos Gabriel e Miguel.

AGRADECIMENTOS

A Deus por toda força e graça derramada em minha vida nos mais diversos momentos e principalmente durante todo este percurso da Especialização, que até aqui foram muitas barreiras e dificuldades que tive que ultrapassar, mas com tua mão a me guiar, Senhor, hoje estou aqui, cheguei! E como diz tua palavra em I Samuel “Até aqui nos ajudou o Senhor!”

À minha esposa Ana Paula, por ser um pilar em minha vida, dando-me força e ânimo para não desistir; sem você, meu amor, seria difícil chegar até aqui, sua presença, seu amor e atenção foram fundamentais para me sustentar.

E minha profunda gratidão à Profa. Ms. Gisania, que com muita paciência soube compreender as minhas demoras e dificuldades em desenvolver esta monografia; sempre com palavras de estímulo me fez superar todas as barreiras. Obrigado, professora, por não desistir e por acreditar em mim.

“A Educação de que precisamos há de ser a que liberte pela conscientização. A que comunica e não a que faz comunicados.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho monográfico aborda o tema Educação do Campo, apresentando um breve histórico que ressalta a evolução da educação rural para a Educação do Campo e sua proposta pedagógica. Como principais referenciais teóricos temos Roseli Salette Caldart, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Castagna Molina, Ângela Monteiro Pires, Celi Zulke Taffarel e Cláudio de Lira Santos Junior. Utilizou-se esta base teórica de estudo para analisar a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Honório Alves em suas práticas pedagógicas em relação à Educação do Campo. Com a pesquisa qualitativa os resultados mostram as práticas que favorecem articular os conteúdos com a realidade dos alunos; por outro lado, constata-se que a ausência de uma formação específica sobre Educação do Campo impede que a escola se desenvolva como tal, e que com a referida formação possibilita-se aos professores e gestores da escola a capacidade de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This monograph addresses the Rural Education theme by presenting a brief history that emphasizes the development of rural education Educational Field and its pedagogical proposal. Main theoretical references have Roseli Saete Caldart, Bernardo Mançano Fernandes, Monica Molina Castagna, Angela Monteiro Pires, Celi and Claudio Taffarel Zulke Lira Santos Junior. We used this theoretical baseline study to analyze the Municipal School of Child Education and Fundamental Honorius Alves in their teaching practices with respect to the Rural Education. With qualitative research results show the practices that favor articulate content with the reality of the students; on the other hand it appears that the absence of specific training on Rural Education, prevents the school develops as such, and that with such training enables up to teachers and school managers the ability to coordinate the construction of a curriculum that includes different training dimensions and to articulate the pedagogical work in the dimension of knowledge with working practices, culture and social struggle.

Keywords: Rural Education. School. Teaching Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

QUADRO 1-	A educação rural nas constituições brasileiras (1930-1970)	18
FOTO 1 –	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Honório Alves – Sítio Raspadinha – Ingá-PB.....	28
FOTO 2 –	Maquete do Sítio Raspadinha produzida pelos alunos do 3º e 4º ano	30
FOTO 3 –	Maquete do Sítio Raspadinha produzida pelos alunos do 3º e 4º ano	31
FOTO 4 –	Professora e alunos do 3º e 4º anos (Sala multisseriada).....	34
FOTO 5 –	Professora e alunos do 5º ano.....	34

LISTA DE SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
CBAR	Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento de Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento de Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNLD-Campo	Programa Nacional do Livro Didático para Escolas do Campo
SSR	Serviço Social Rural
SUCAM	Superintendência de Campanhas de Saúde Pública

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	12
2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	15
2.1	DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	17
2.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma proposta pedagógica	22
3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA: avanços e desafios.....	26
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS.....	38
	ANEXOS	40

1. INTRODUÇÃO

A educação se torna realidade pelo exercício da prática pedagógica sendo esta entendida como uma dimensão da prática social, por ser formada pela atuação dos profissionais da educação através de ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação (SOUZA, 2008). Compartilhando deste mesmo entendimento temos Libâneo (1994), que denomina prática pedagógica de prática educativa e afirma que esta,

[...] é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem - sociais, políticos, econômicos, culturais - que precisam ser compreendidos pelos professores. Por outro lado, é preciso compreender, também, que as relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social. Isso significa que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram (LIBÂNEO, 1994, p. 21).

Desta forma a Educação do Campo pensada hoje como modalidade de ensino é resultado do sentido dado pela prática pedagógica através da dinâmica das relações sociais, relações estas geradas pela luta dos trabalhadores do campo para garantir seus direitos, principalmente na construção de um projeto de educação, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou se trata de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

A modalidade Educação do Campo procura atender aos anseios da população do campo a fim de garantir uma educação formativa e conscientizadora, de modo que as pessoas que trabalham nesse espaço, se encontrem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

É importante destacar que para implantar a Educação do Campo no campo trava-se uma luta abraçada pelos movimentos sociais, dentre os quais destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Considerando as dimensões continentais do nosso país, que mantém parte de sua base de produção voltada à política econômica no campo, é comum vermos as escolas que funcionam nesses espaços serem organizadas e orientadas pedagogicamente por uma estrutura curricular que atende à realidade urbana, como bem afirma Caldart (2004),

[...] A Educação do Campo precisa estar inserida no debate geral sobre a educação nacional, vinculado por sua vez ao debate mais amplo sobre um projeto de desenvolvimento de país. E no debate atual sobre a construção de um sistema nacional de educação, é preciso não deixar de discutir qual é o lugar da Educação do Campo dentro dele, e no próprio processo de sua construção: como pensar em uma Política de Educação do Campo desvinculada de uma Política Nacional de Educação? E como pensar em uma Política Nacional de Educação sem incluir a Educação do Campo? (CALDART, 2004, p. 17-18).

Atento a essas questões em torno da Educação do Campo e observando a realidade do campo no município de Ingá-PB, o presente trabalho monográfico se propõe a realizar uma análise da prática pedagógica desenvolvida na E.M.E.I.F. Honório Alves e suas especificidades próprias tomando por base os pressupostos da Educação do Campo.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente monografia foi desenvolvida através de pesquisa qualitativa com a coleta de dados para identificar aspectos da realidade estudada que contribuiu para a compreensão acerca da organização da prática pedagógica da Educação do Campo na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Honório Alves, localizada no sítio Raspadinha, zona rural do município de Ingá-PB, tendo por abordagem metodológica a pesquisa de campo de cunho interpretativista.

A história dessa comunidade está baseada nas evocações elucidadas nas entrevistas, nas observações feitas durante as visitas sistemáticas. Isto porque não foram encontradas fontes escritas sobre a história e a origem do nome Raspadinha, que está localizada a 14 km da sede do município.

Supõe-se que a palavra raspadinha se originou das casas de farinha, devido à grande quantidade de casas de farinha e raspagem de mandioca, existente na comunidade desde tempos remotos até os dias atuais. O nome Raspadinha foi criado por agentes da Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (SUCAM), que na época visitavam as casas para combater o mosquito transmissor da doença malária e achava a comunidade grande para fiscalizar; os mesmos colocaram esse nome, que antes era sítio Cachoeirinha, nome de origem desconhecida. E ficou assim: uma parte Raspadinha e outra Cachoeirinha, sendo a mesma comunidade.

A atividade econômica da comunidade é a agricultura de subsistência, com o plantio de milho, feijão, macaxeira, batata-doce, banana, inhame, coco, manga, mandioca. A modesta criação de animais também caracteriza o desenvolvimento da agropecuária na comunidade.

Na escola observou-se a seguinte estrutura: três salas de aulas, dois banheiros, uma cozinha e uma diretoria. Quanto ao quadro discente é composto por 65 alunos, sendo 48 alunos do Ensino Infantil e Fundamental nos turnos manhã e tarde e 17 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1º segmento no turno da noite. O corpo docente é formado por cinco professoras, sendo que uma das professoras está de licença médica, cabendo a uma das professoras a cumular a carga horária. Fazem parte ainda do quadro de funcionários a diretora, duas auxiliares, duas merendeiras e um vigilante.

Das cinco professoras que compõem o quadro docente da escola foi realizada entrevista com três, já que uma estava de licença médica e a professora da EJA que trabalha à noite não foi possível localizar. Desta forma entrevistamos a professora da Educação Infantil, a professora do 3º e 4º ano (sala multisseriada) e a professora do 5º ano. As professoras da Educação Infantil e do 5º ano são professoras em regime de contrato temporário.

Para o desenvolvimento do trabalho realizamos ainda em um primeiro momento um levantamento bibliográfico acerca da Educação do Campo, para na sequência realizar o

trabalho de campo na escola em questão, analisando o desenvolvimento de sua prática pedagógica e se esta tinha relação com os pressupostos da Educação do Campo.

A coleta dos dados consistiu em análise documental sobre a escola, da qual se identificou a inexistência do Projeto Político-Pedagógico que pudesse assegurar esses pressupostos da Educação do Campo, e a aplicação de entrevistas com roteiro semiestruturado (ver cópia em anexo) com professores e representantes da comunidade escolar.

No decurso do presente trabalho monográfico trabalhamos os conceitos Educação do Campo e Práticas Pedagógicas com vista à compreensão da realidade estudada.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação no Brasil é marcada pela implantação e desenvolvimento de políticas públicas que servem para estruturar a prática da governança. Promovidas por leis constitucionais ao longo do século XX, e por práticas pedagógicas que se constituem através tendências pedagógicas, que sempre buscam atender a interesses que fazem parte da conjuntura socioeconômica de cada período histórico, a exemplo da Escola Nova, de cunho liberal e concepção conservadora de sociedade, e a Pedagogia Libertadora, de cunho progressista e concepção transformadora da sociedade, resguardando na figura de Paulo Freire seu intelectual mais ilustre.

As Práticas Pedagógicas da Educação do Campo representam um processo de mudança importante no contexto atual da Educação. É preciso, antes de tudo, visitar o passado para entender como, ao longo da história da Educação, a modalidade da Educação do Campo foi pensada e estruturada para atender a população do campo em nosso país.

A Educação do Campo foi construída numa tensão de interesses, em que de um lado se encontram os interesses do Estado brasileiro e dos empresários, que consideram a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, a educação denominada “rural”; do outro lado estão os interesses da sociedade civil organizada, que através dos movimentos sociais lutam por uma Educação do Campo na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo.

Os princípios e pressupostos pedagógicos da Educação do Campo buscam atender à necessidade dos povos do campo; em outros momentos da história não podemos considerar o mesmo, e nessa evolução o século XX foi marcado por políticas educacionais impostas pelo Estado a essa parcela da população, das quais podemos ressaltar:

Do Estado Novo à chamada Primeira Redemocratização do Brasil (1945-1964) a educação rural foi palco de algumas iniciativas, tais como: a criação da CBAR (Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais) que seria o embrião da ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural) que surge em 1956. Outra iniciativa que surge neste cenário é o Programa de Extensão Rural nos moldes norte-americanos e com interesses para formar empresas familiares no meio rural. A extensão rural busca persuadir os camponeses a usarem a

assistência técnica na produção de sua propriedade para que pudesse conseguir um maior índice de produtividade e, como consequência, o bem-estar social. Em 1950, há a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR) que preparava técnicos para atuar no meio rural em várias áreas, tais como: educação de base ou alfabetização, melhoria de vida, saúde, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros (NASCIMENTO, 2009, p. 182-183).

De acordo com estudos apontados por Pires (2012), a primeira referência à educação como educação rural só apareceu em 1923. Essa educação era destinada aos menores pobres das regiões rurais e aos das áreas urbanas que demonstrassem interesse pela agricultura. Para atender a essa necessidade surge o ruralismo pedagógico, que pretendia ressaltar o sentido rural da civilização brasileira e reforçar os seus valores, preconizando uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo, o que acarretaria a necessidade de adaptar o currículo à cultura rural. Segundo Prado,

O discurso do ruralismo pedagógico previa uma ação escolar que valorizasse o homem rural, proporcionando-lhe consciência agrícola e sanitária, a fim de transformá-lo em valor positivo, econômica e socialmente. Tratava-se de realizar uma ação educativa orientada para atividades que não enchessem o cérebro dos homens de conhecimentos especulativos [...] construindo autoritariamente e paternalisticamente a ideia de educação voltada para tarefas práticas a fim de satisfazer necessidades populares, consideradas urgentes e inadiáveis pelos grupos dominantes (PRADO, 2001, p.20).

Como afirma Pires (2012), o ruralismo pedagógico foi reforçado pela ideologia do colonialismo, a qual se pautava na defesa das virtudes do campo e da vida campesina para esconder a preocupação com o seu esvaziamento populacional, ocasionando o enfrentamento social e político do patriarcalismo e a forte oposição, por parte dos agroexportadores, ao movimento progressista urbano. Tal enfrentamento se caracterizava por estar de um lado o interesse agroexportador de promover no campo a produção de monocultura em grande escala, e de outro, o pensamento ruralista que desenvolve uma ideia de que era necessário manter o homem no campo.

Essa tendência vigora até a década de 1930, quando o país passa por transformações políticas e econômicas que o levam de um modelo econômico agroexportador para um

modelo industrial, em que as tendências escolanovistas e progressistas em educação, veiculadas pelos pioneiros da Escola Nova, passaram a exigir um novo tipo de escolaridade.

De acordo com Libâneo (1994), na tendência escolanovista a escola não é uma preparação para a vida, é a própria vida, em que a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiência onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança, a escola se transforma num lugar de vivências de tarefas requeridas para a vida em sociedade. A tendência escolanovista aqui no Brasil foi liderada por Anísio Teixeira que, juntamente com outros educadores, formaram o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932, que se pautava na relação entre educação e desenvolvimento, cuja atuação foi decisiva na formulação da política educacional e na legislação (LIBANEO, 1994).

A partir de então as constituições brasileiras que foram sendo promulgadas contemplavam em seus artigos direcionamentos para a educação rural. Como perceberemos no decorrer dos próximos tópicos o tipo de educação implantada na zona rural não contribuiu para melhoria do homem do campo, mas reforçou as ideologias das classes dominantes. Situação esta que passa a ser modificada como veremos com a proposta desenvolvida pelos movimentos sociais denominada de “Por uma Educação Básica do Campo”.

2.1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao refletir sobre a Educação do Campo, encontra-se como referência o processo de instituição da educação rural como política de Estado, legitimada pela promulgação de constituições, para atender às demandas educacionais das populações do campo. Identifica-se essa reflexão no trabalho de Ângela Monteiro Pires (2012) em seu texto “A Educação do Campo e no Campo: uma conquista dos povos do campo”, como trata o quadro 1.

Quadro 1 - A educação rural nas constituições brasileiras (1930-1970)

A EDUCAÇÃO RURAL NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS (1930-1970)	
ANO	PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO RURAL
1934	Esta Constituição foi marcada pelas ideias do movimento renovador, cujo artigo 149 coloca que a educação é direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la. Cabe à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nas áreas rurais.
1937	Esta Constituição é mais moderada ao tratar a questão da educação como dever do Estado, pois, no seu artigo 128, proclama a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares no que diz respeito ao ensino. A educação rural na Constituição de 1937 é considerada nessa mesma perspectiva e a proposta de sua implementação estava, segundo o art.129, subordinada ao Estado ou às indústrias e aos sindicatos. Para tanto, o Estado deveria criar institutos de ensino profissional e subsidiar as indústrias e os sindicatos, inclusive rurais, na criação de escolas de aprendizes nas áreas de sua abrangência.
1946	Esta Constituição propôs organizar o sistema educacional de forma descentralizada administrativa e pedagogicamente, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, pois esta deveria propor as linhas gerais para a educação nacional.
1967	Esta Constituição sob o controle ditatorial dos militares reforça o sistema de subjugação da educação rural às elites industriais. Nessa Constituição, identificam-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas oferecerem o ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos e a determinação, como nas Constituições de 1937 e de 1946, de que apenas as empresas comerciais e industriais deveriam ministrar em cooperação aprendizagem para seus trabalhadores menores de idade, desobrigando, nesse caso, as empresas agrícolas. Obs.: A partir da Emenda nº 1 de 1969 à Constituição de 1967, é limitada a obrigatoriedade das empresas, inclusive as agrícolas, em relação ao ensino primário, entre os 7 e 14 anos, que poderia ser ofertado diretamente ou através da contribuição delas com o salário educação.

Fonte: PIRES, Angela Monteiro. A Educação do Campo e no Campo: uma conquista dos povos do campo. In: PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 81-111.

Portanto, percebemos que a educação rural ao longo do período retratado no quadro, que compreende de 1930 a 1970, foi marcada por leis que instituíram regras, porém eram leis que não consideravam as necessidades do homem do campo, uma vez que as grades curriculares reforçavam a dependência do rural em relação ao urbano, tornando-se assim leis impostas numa relação vertical ou de cima para baixo.

Neste sentido Pires (2012) afirma que é nas décadas de 1950 e 1960 que a educação rural é considerada mais seriamente pelo Estado, justamente em um período de extrema atenção para as questões urbanas e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento industrial;

questões estas relacionadas ao êxodo rural impulsionado pela oferta de trabalho na cidade em decorrência da expansão da cidade e do crescimento das indústrias. Desta forma, a educação para as áreas rurais surge da proposta de produção e difusão do conhecimento técnico-agrícola ao lado de investimentos na agricultura, com o objetivo de manter essa parcela da população no campo e evitar o crescimento populacional nos centros urbanos.

As constituições que foram promulgadas no período entre as décadas de 30 e 60 do século XX são leis que determinam diretrizes para a Educação Rural, fundamentada em uma visão governamental e elitista, imposta à comunidade rural apenas para atender a seus interesses políticos e econômicos. Desta forma, percebe-se como a educação rural esteve sempre à margem das grandes preocupações nacionais, uma vez que o Brasil, ao longo da aprovação dessas constituições, passou de um país eminentemente agrário a urbano.

Pelo exposto se apreende que a educação rural foi institucionalizada pelo Estado para os sujeitos, sem que houvesse discussões sobre a sua finalidade; por isso ela expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso, devido a uma visão preconceituosa em relação à população rural, que por viver na roça, não havia necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola. Seguindo este pensamento a concepção de educação rural considerava que para os trabalhadores do campo não era importante a formação escolar já oferecida às classes privilegiadas.

De forma diferenciada, a Educação do Campo se fundamenta na situação social, política e pedagógica, pensada a partir dos próprios sujeitos a que se destina, ou seja, é do campo e é histórica e socialmente construída nesse espaço.

Ainda de acordo com Pires (2012), na década de 1960 começam a surgir movimentos sociais que atuam como atores importantes na discussão e construção de um projeto de educação para as populações do campo, tais como os Sindicatos Rurais, as Federações de Trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), o trabalho das ligas camponesas e a ação pastoral de bispos da Igreja Católica através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire. Já na década de 1980 forma-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com grande repercussão política e pedagógica. Não só o surgimento desses centros e movimentos, como

também o grande investimento na “educação sindical”, com o objetivo de orientar os dirigentes e lideranças rurais para o trabalho organizativo nos sindicatos e para as reivindicações em torno dos direitos trabalhistas, previdenciários e sociais, constituíram as sementes da Educação do Campo.

A origem desses movimentos sociais - em meio a toda a repressão causada pelo regime militar - e o processo de redemocratização do Estado proporcionaram as primeiras articulações, ou melhor, as primeiras lutas por uma Educação do Campo, que desassociasse,

[...] do conceito de educação rural tida como precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, [...] que tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

A Constituição de 1988 reestabeleceu a democracia no Brasil fazendo com que o Estado passasse a ter maior responsabilidade com o setor educacional, através da incorporação de propostas que expressavam as reivindicações dos movimentos organizados da sociedade civil. Nela a educação rural foi considerada como direito, mas um direito ainda inspirado no paradigma urbano. Por isso, ela se tornou instrumento balizador para que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) enfocassem a educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo, buscando adequar a Educação Básica às especialidades locais.

Nesse sentido, a consolidação da Educação do Campo representa o resultado das lutas dos povos do campo protagonizadas pelos movimentos sociais que, na luta pela terra, depararam-se com a ausência da escola nos acampamentos, projetos de assentamento e assentamentos. O enfrentamento desses atores a esta realidade buscou constituir alternativas educativas que atendessem a suas necessidades, desenvolvidas nos Centros Familiares de Formação em Alternância, na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas práticas educativas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), fazendo surgir o Movimento por uma Educação do Campo. Para Pires (2012) esse movimento destaca a importância da Educação como parte de um projeto de emancipação social e política que

fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Para tanto, preconiza que a educação seja fundamentada em princípios que valorizem os povos que vivem no campo, respeitando sua diversidade.

A partir da criação desses movimentos, foi realizado em 1997, o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) e desse encontro surgiu a proposta de realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Nessa I Conferência foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram discutidos os problemas, analisadas as propostas e socializadas as experiências de resistência no campo e de afirmação de outro projeto de educação que preconizava a constituição de uma nova realidade, que exigia outra leitura do campo e respectivamente, da educação voltada para essa realidade [...] Uma escola que seja “do e no campo” isto é, com vínculos de pertencimentos político e cultural. Para tanto, é fundamental que na construção desse projeto os sujeitos participem no seu processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação. Entre estes, citamos: movimentos sociais, sindicais e comunitários, organizações não governamentais, redes, fóruns, conselhos. O protagonismo dos sujeitos se coloca como central já nos primórdios do movimento (PIRES, 2012, p. 94-95).

Passados 16 anos e analisando o documento da Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, mais precisamente o Capítulo IV que trata das bases para a elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo, percebem-se mudanças na realidade da população do campo, mesmo que, em 1998, tenham sido diagnosticados problemas com relação à população do campo e até então as políticas públicas pouco avançaram nesse sentido. Como afirma Caldart,

há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; ela se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (CALDART, 2008, p. 74).

Houve investimento na formação profissional do homem do campo através da criação de cursos superiores nas áreas de História, Enfermagem e Administração, dentre outros, bem como a criação de Escolas Técnicas com cursos voltados para as necessidades agrárias. Isto

representa certo avanço em relação às políticas educacionais, uma vez que a Educação do Campo se tornou uma modalidade com pressupostos pedagógicos próprios, numa tentativa de aproximar mais a escola da realidade de sua comunidade.

Para que as políticas públicas garantam escola no campo é preciso que ela seja do campo, pois desta forma irá contemplar em seu currículo aspectos que abranjam a relação com o trabalho na terra, valorize a cultura dos grupos sociais que vivem no campo e também invista no professor para que este tenha uma sólida formação e vivência da realidade do campo. Porém, sabemos que devido à dicotomia urbano e rural, em muitas realidades dos municípios do nosso país é preciso adotar políticas próprias para cada meio, mas sem isolar ou excluir e sim integrando essas realidades e mantendo suas particularidades.

2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma proposta pedagógica

A proposta pedagógica da Educação do Campo, segundo Cardart (2004), é um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Desta forma, faz um diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, preocupando-se com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. Sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

Com esta reflexão, identifica-se que a pedagogia não inventou a Educação do Campo, contudo ela não se constituiu como um projeto de educação sem o diálogo com as questões universais da pedagogia e da educação ou mesmo a prática pedagógica. O elemento central que possibilita esse diálogo é a concepção de ser humano, humanizadora da educação, cuja formação é necessária para a implementação do projeto de desenvolvimento endógeno do campo pela educação.

Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a prática pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo. O diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Neste veio teórico há pelo menos três referências prioritárias. [...] A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista; [...] a segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular; [...] e a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de pedagogia do movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo (CALDART, 2004, p.14).

Pensar a Educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, que possibilita relacionar com a educação, seja ela urbana ou do campo, analisando-a de forma integrada e não isolada. No campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; entre política agrícola, política de saúde e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Partindo destes parâmetros e buscando romper com a visão preconceituosa de que a população rural, por viver na roça, não havia necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola, surge em fins dos anos 80 a luta por uma Educação do Campo, como já dissemos, a fim de atender e reconhecer o valor do homem do campo, tornando-se assim uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais ligados ao trabalhador rural, de que hoje não só faz parte o MST, mas também o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), dentre outros. Como afirma Marlene Ribeiro (2008, p. 29):

O conceito de Educação do Campo vem sendo construído nos movimentos sociais organizados na Via Campesina-Brasil. Campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade e identidade com a história das lutas camponesas internacionais e está explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica

nas Escolas do Campo, segundo as quais: ‘A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, 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 (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176)’.

A Educação do Campo defendida por esses movimentos tem sua fundamentação na prática pedagógica libertadora que promove na comunidade escolar uma transformação pedagógica com a formação de cidadãos conscientes de seu papel e da luta por seus direitos. Segundo Freire (1987) esta prática desenvolve o método de ensino através de temas geradores; isso faz com que a própria comunidade se envolva na elaboração do conteúdo a ser ensinado, pois esses temas surgem do seu cotidiano, da sua experiência em comunidade.

Observa-se nesta prática a preocupação com a discussão do tema pela comunidade, não cabendo aos educadores a decisão preponderante, mas à instância coletiva, o que, de antemão, implica a compreensão de que a temática a ser estudada deve estar organicamente vinculada às problemáticas vividas pela comunidade. Os temas aprovados em assembleias recebem, posteriormente, ao retornarem para a comissão de educação, um tratamento de organização pedagógica, pelo qual são definidas as questões norteadoras. Estas são compreendidas como uma parte do tema gerador. É propriamente a organização curricular que é desencadeada a partir do tema gerador, pelo qual os conteúdos e os tempos pedagógicos são definidos. As aulas ficam a cargo do educador. Portanto, para que esse processo seja efetivado, o educador é agente ativo, participando de todas as instâncias de discussão, não como definidor, mas como um integrante fundamental (ANTONIO; LUCINI, 2007, p.187).

Conforme apresenta Antonio e Lucini (2007), nessa concepção, a prática do diálogo é fundamental e passa a inaugurar uma nova relação pedagógica entre educador-educando-comunidade, com uma opção curricular que não parte de um programa fechado, preestabelecido numa organização de pré-requisitos, mas que depende para realizar-se de humanos que elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação. Portanto, trata-se de uma prática pedagógica que apresenta uma direção de caráter histórico-social à inserção dos sujeitos e suas realidades dinâmicas, o que se relaciona diretamente às opções autônomas que as escolas constroem na efetivação de seus currículos.

Como afirma Paulo Freire,

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 39).

Assim sendo, a identificação desta prática pedagógica com a Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais, dá-se pelo caráter de envolvimento da comunidade nesse processo educativo, uma vez que a proposta acaba entrando em contradição com a organização do currículo escolar já estabelecido como elementos pré-estruturados, sedimentado por uma tradição técnico-instrumental que, ao ser naturalizada como dominante, exclui a dimensão social e concreta do conhecimento, para apenas ser acumulado e categorizado, como conhecimento dado.

Considerando todos esses pressupostos balizadores da Educação do Campo ao longo da história, construídos pelo processo de luta e conquista do direito, percebe-se que para serem concretizados se faz necessário que no âmbito escolar eles ganhem vida, através de um comprometimento político e pedagógico de toda a comunidade escolar, isto porque o que se percebe é que diante de tantos avanços, ainda é um desafio para as escolas rurais implantarem a Educação do Campo. Os aspectos dessa realidade serão apresentados e discutidos no próximo capítulo.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA: avanços e desafios

Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares por meio de programas, práticas comunitárias e experiências pontuais, fazendo-se necessário um movimento de legitimação dessas iniciativas. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas somas de projetos e programas. Por isso, a luta é no campo das políticas públicas, entendendo que esta é uma maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra essas iniciativas porque elas têm sido um dos resultados da resistência ao modelo de educação técnico-instrumental que predomina na escola, mas é preciso ter clareza de que o desenvolvimento dessas iniciativas não basta.

A Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou, mais amplamente, dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, na construção deste projeto, tem sido garantido por meio do protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação. O do campo não se refere, pois, a uma política espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada, um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que seja seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias.

É este vínculo com as lutas sociais, com os movimentos sociais, que coloca a Educação do campo como herdeira e ao mesmo tempo construtora da Pedagogia do Movimento, que aos poucos se conforma como componente importante da tradição pedagógica vinculada a processos de transformação social e de emancipação humana(CALDART, 2004, p. 19).

A importância do desenvolvimento da prática pedagógica consiste na promoção de mudanças significativas na realidade do campo. Isto porque não tem a preocupação de modernizar a sociedade rural, mas de propor ações que estabeleçam uma dinâmica social diferenciada do campo, impulsionada, principalmente, pela presença dos movimentos sociais que provocam processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura do homem do campo, estabelecendo um novo modo de vida no campo, como afirma Caldart:

A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas (CALDART, 2004, p. 21).

Dessa forma, a Educação do Campo possui uma proposta pedagógica que olha para a realidade da população rural, buscando através da escola colocá-la em prática de modo a formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Um passo importante nesse sentido é a consolidação e valorização da cultura do homem do campo fazendo com que este não seja mais dependente ou subjugado, mas sujeito para a reflexão sobre a realidade em que está inserido. Assim, a escola representa um espaço transformador na comunidade rural, transmitindo os conhecimentos sistematizados e instituindo uma consciência dos direitos como conquista de processo de luta por uma qualidade de vida melhor.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Honório Alves, zona rural do município de Ingá-PB, atende a população de duas comunidades rurais, Raspadinha e Cachoeirinha, como já dissemos. Ela representa para a comunidade um ponto de apoio, uma referência, pois podemos perceber em conversas informais com os pais durante as visitas à escola, que ela representa uma “riqueza”, um “tesouro”, no sentido de que a escola proporciona a oportunidade de adquirir conhecimentos, de conquistar um futuro melhor. Identifica-se que a mentalidade da comunidade ainda está voltada para uma concepção de educação em que se deve estudar para sair da vida no campo e ir à busca de trabalho na cidade. Este fato se percebe quando de novo indagou-se os pais sobre o que a escola representa para a comunidade, sendo estes unânimes em afirmar que a escola é muito importante “pras crianças serem alguém na vida”.

A relação entre a escola e a comunidade se dá através da realização de festas e reuniões em datas comemorativas, a exemplo do *Dia das Mães e Dia dos Pais, festas juninas, Dia das Crianças* e comemorações de fim de ano. Constatou-se ainda que nessa relação escola-comunidade surgiu um problema relatado na fala das mães quando realizamos conversas informais, que estão relacionadas à utilização da unidade escolar para atendimento do Médico do Programa Saúde da Família (PSF) duas vezes por mês, por falta de outro espaço na comunidade para tal finalidade. Percebe-se nas conversas com pais certo incômodo diante dessa situação, pois a escola nos dias de atendimento tem seu horário de funcionamento

reduzido e também os alunos ficam expostos ao contato com doentes, conforme afirmou uma das mães.

Foto 1 – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Honório Alves – Sítio Raspadinha – Ingá-PB



Fonte: Arquivo do autor, 2015.

Diante do que foi observado, identifica-se que questões referentes à utilização do espaço escolar prezam pela conveniência. A resposta a esta situação produz-se de forma passiva sem conflitos mais acirrados, pois de um lado a escola mantém contato com a comunidade através de suas atividades corriqueiras e de outro a comunidade, prejudicada sem o atendimento médico adequado, não encontra caminhos para solucionar essa questão e reivindicar seus direitos.

O contato sistemático com o cotidiano dessa escola ainda trouxe outras impressões sobre a dinâmica da proposta de Educação do Campo. As práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola se distanciam dos pressupostos que guiaram nosso estudo sobre a escola do campo, ou seja, a busca por realizar um diálogo com a teoria pedagógica da realidade particular dos camponeses. Na verdade, seria imprescindível para a concretização dessa proposta a preocupação com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. Contudo, essa busca foi observada apenas de

forma fragmentada e não no conjunto das ações pedagógicas cujos motivos trataremos a seguir, considerando avanços e dificuldades e sua relação com fatores internos e externos à escola, além dos que já foram apresentados.

Analisando os aspectos da prática pedagógica identificados com o trabalho de campo, considera-se para análise desse contexto a dificuldade caracterizada pela ausência de organização social ou mesmo de representação dos movimentos sociais, entendendo que essa presença poderia fomentar o debate sobre questões relevantes dessa realidade possibilitando a superação dos desafios. De forma direta, a participação de e em entidade associativa (sindicatos, cooperativas) ou dos movimentos sociais pode contribuir para uma melhor organização da comunidade, portanto, estabelece-se uma relação de representatividade na luta por direitos e na implantação de uma escola que atenda às suas reais necessidades.

Outro aspecto relevante para análise das dificuldades de implantação da proposta pedagógica de Educação do Campo, ligado à dinâmica interna da escola, é o fato de a escola não possuir Projeto Político-Pedagógico que caracterize sua proposta educativa. Isto impossibilitou a compreensão sobre a prática pedagógica exercida na escola. Registra-se a necessidade da elaboração desse instrumento para a escola com vista a nortear toda a atividade, toda vida escolar, uma vez que pensar um Projeto Político para a escola é identificar suas carências e criar propostas para saná-las. É fazer com que a comunidade escolar seja mais participativa no enfrentamento dos seus desafios, assumindo de fato o que se propõe a Educação do Campo em seus pressupostos (apontados em tópico anterior).

A proposta pedagógica da Educação do Campo busca contribuir para a formação de uma consciência dos direitos e valorizar a cultura do homem do campo, fazendo com que haja necessidade de que os profissionais da educação conheçam essa proposta. Tratando da realidade estudada, as entrevistas indicam que apenas alguns profissionais da educação que atuam na escola não têm conhecimento dos pressupostos pedagógicos da Educação do Campo, pois todos participam dos planejamentos caracterizando o processo formativo promovido pela secretaria e seguem a sequência proposta pelo livro didático; contudo, as práticas que caracterizam essa proposta ainda são incipientes. Comumente associou-se nas falas este fato ao atendimento de interesses políticos, que levam os gestores a contratarem funcionários dentro do seu grupo de correligionários e que pela ausência de formação resultam em meros reprodutores dos conteúdos propostos nos livros didáticos.

Contrariando este aspecto da prática pedagógica, identificaram-se experiências significativas, porém particularizadas, que visam desenvolver os princípios da Educação do Campo que buscam trazer a realidade vivenciada pelos alunos em seu dia a dia para a sala de aula, o que se torna muito importante, fazendo com que o aluno aprenda que o conhecimento escolar não está desassociado do seu cotidiano, como percebemos na fala de uma das professoras:

Educação do Campo é trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade do aluno da Zona Rural, porque tem uma certa diferença do aluno da zona urbana para o aluno da zona rural. É eu trabalhar um assunto sobre plantas com o aluno da zona rural e ele lhe ensinar coisa que você nem imagina; você dá uma aula sobre as partes da planta, eles no caminho da escola já trazem uma planta pra exemplificar o conteúdo trabalhado (Professora do 3º e 4º ano).

Isso mostra o desenvolvimento de atividades escolares através de projetos que envolvem o cotidiano dos alunos. Atividades que denotam importância da prática pedagógica da Educação do Campo, porque envolve a comunidade escolar no seu planejamento e execução, o que implica numa melhor compreensão do conteúdo, uma vez que a temática desenvolvida está vinculada à realidade vivida pela comunidade.

Foto 2- Maquete do Sítio Raspadinha produzida pelos alunos do 3º e 4º ano



Fonte: Arquivo do autor, 2015.

Foto 3- Maquete do Sítio Raspadinha produzida pelos alunos do 3º e 4º ano



Fonte: Arquivo do autor, 2015.

Segundo as informações coletadas, não há formação específica no município na área de Educação do Campo, estando limitada ao planejamento bimestral que segue a sequência didática do livro fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático para Escolas do Campo (PNLD – Campo) e que enriquece cada conteúdo com pesquisas complementares.

Constata-se que a ausência de uma formação específica sobre Educação do Campo, impede que a escola se desenvolva como tal; com a referida formação possibilita-se que os professores e gestores da escola sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social, ausência esta que podemos constatar na fala da professora do 5º ano:

Formação assim, formação continuada, não! Formação especial da Educação do Campo, o que é? Como é? Até onde eu conheço, eu não vi ainda, só se já teve em anos anteriores, mas há planejamento com os livros específicos pra Educação do Campo do 1º ao 5º ano, o planejamento é bimestral [...] temos a jornada pedagógica, assim de um modo geral todos os professores, tanto da zona rural, quanto da zona urbana (Professora do 5º ano).

Um aspecto externo percebido na análise é o contraste que há nas políticas públicas implantadas pelo Governo Federal para a Educação do Campo (Podemos destacar o PNDL-Campo, a Escola da Terra, a EJA Saberes da Terra etc.); entre a proposta pedagógica apresentada pelos movimentos sociais e a atual situação é desenvolvida a prática pedagógica na escola. Esse contraste contribui para manter antigas estruturas do sistema educativo voltadas à centralização, ao autoritarismo e à imposição de uma pedagogia descontextualizada, moldadas nos aspectos de uma educação rural que só confirmam a constituição de uma escola no campo. Dessa forma, distancia-se da concretização de uma escola do campo, voltada à proposta pedagógica contextualizada, de abordagem significativa, com vistas à melhoria da qualidade de vida da população do campo. Portanto, esta situação contradiz todo o projeto educativo da Educação do Campo que procura superar a educação para o meio rural, através da luta por políticas públicas específicas para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, conforme já ressaltado no capítulo anterior e instituído através de leis e diretrizes curriculares como afirma Taffarel e Santos Junior (2011):

A Educação do Campo, assim como a Educação Indígena, conta hoje com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico, como constatamos no artigo 28 da Lei nº 9.394/96(LDB), em que fica estabelecido o direito dos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural. E, no detalhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que determina a oferta da educação infantil e fundamental nas comunidades rurais e trata de alterações na organização do trabalho pedagógico, do currículo, no tempo escola e na gestão compartilhada, ganhando a escola do campo um caráter flexível e dinâmico (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2011, p. 200-201).

Constatou-se que não basta instituir políticas públicas para formalizar uma Educação do Campo através de leis, mas é preciso proporcionar à escola das comunidades rurais formação e fiscalização, de modo que possibilite, neste sentido, a viabilização, nas escolas do campo, da construção de uma proposta pedagógica diferenciada. Para tanto, a sua elaboração deve ser democrática, envolvendo todos os que fazem parte da comunidade escolar: estudantes, gestores, coordenadores, professores, profissionais de apoio e a comunidade.

Uma escola que adota postura contrária à democratização da instituição escolar está indo de encontro ao rumo do que se espera da educação para o século XXI. O tema da democracia revigora o cotidiano escolar possibilitando que mudanças importantes sejam

promovidas na escola e na sociedade. Diante do que foi observado durante as visitas sistemáticas e percebido nas falas, com a promoção da Educação do Campo na escola pode-se caminhar para uma educação cidadã e fortalecimento da democracia nas instituições sociais.

Como já foi dito, a referida proposta deve se pautar em uma educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social, e acolha seus saberes e experiências, que objetive a formação da criança e do jovem na perspectiva do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo, que incorpore a agricultura camponesa como sistema que tem por base a agricultura familiar e de subsistência, e a agroecologia popular como técnica em que se desenvolve a agricultura sem agressões ao funcionamento do ecossistema.

Diante dos aspectos analisados nas entrevistas a formação específica na área de Educação do Campo desponta como uma necessidade importante para dinamizar o trabalho docente. A organização do trabalho pedagógico no campo requer uma metodologia que relacione, a partir do contexto social, político e cultural existente no campo, as práticas formativas desenvolvidas em parceria com os movimentos sociais do campo. Percebemos essa preocupação em trazer para a sala de aula o contexto social do aluno através da fala da professora do 3º e 4º ano (turma multisseriada),

Por exemplo, se eu for ensinar os tipos de plantas, pra eles é fácil. No caminho de casa pra escola eles pegam as plantas que eles veem pelo caminho, eles trazem; a gente vai começar a trabalhar as partes da planta. Tem mais facilidades eu conversar com meu aluno sobre o cultivo do milho; eles vão saber dizer muito melhor como é do que eu, que é a vivência deles e nisso é que eu vou fazer a minha troca, eles estão dizendo a prática e eu estou dizendo a teoria [...] porque eu tento fazer por onde o meu trabalho seja aprimorado sempre, que faça parte de uma comunidade de zona rural [...] quando a gente fala do meio ambiente, a vivência deles quando a gente trabalha o meio ambiente no todo, as coisas do dia a dia, do cotidiano deles, eu vejo muito isso, em uma boa parte dos movimentos que agente passa junto [...] o convívio com eles, como eu já lhe falei, é uma troca de experiência muito boa, eu gosto demais de Educação do Campo, eu me identifiquei (Professora do 3º e 4º ano).

Portanto, nesse processo pode ocorrer a reelaboração do saber com a efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola e as práticas sociais dos camponeses. Isso implica transformar a escola num instrumento que opere a vinculação do saber sistematizado, dito universal, com o saber alternativo que vem sendo gestado nas práticas das lutas sociais.

Foto 4 – Professora e alunos do 3º e 4º anos (Sala multisseriada)



Fonte: Arquivo do autor, 2015.

Foto 5 – Professora e alunos do 5º ano



Fonte: Arquivo do autor, 2015.

Consideramos que para ser uma escola do campo deve-se pautar numa proposta de Educação do Campo, baseada em pressupostos metodológicos alinhados à prática pedagógica libertadora. A Pedagogia Libertadora se propõe a desenvolver na comunidade escolar uma transformação social, produzindo cidadãos conscientes de seu papel e da luta por seus direitos, uma vez que por desenvolver o método de ensino através de temas geradores, isso faz com que a própria comunidade se envolva na elaboração do conteúdo a ser ensinado, pois esses temas surgem do seu cotidiano, da sua vivência em comunidade.

Pra mim é primordial pro meu aluno, como a gente sabe, que o alunado seja um cidadão crítico, e a gente começa com eles desde novinho [...] eu acho assim a gente valorizar o tem, valorizar mais ainda os nossos alunos e enriquecer o nosso trabalho, fazer sempre o melhor, pretender sempre fazer o melhor, não pra se exhibir, não tô levando por esse lado, mas pra que eu possa fazer o melhor para o meu aluno, porque se eu quero tornar o meu aluno um cidadão, eu tenho que ensinar primeiro os princípios básicos da humanidade, o ser humano saber respeitar, saber ter amizade, saber ter a consciência do que está fazendo, pra que está fazendo (Professora do 3º e 4º ano).

Para respaldar a análise desse aspecto, procurou-se identificar o nível de envolvimento da comunidade no processo educativo, colocado pelos princípios da Educação do Campo como um critério importante. A proposta acaba entrando em contradição com a organização do currículo escolar já estabelecido com elementos pré-estruturados, sedimentado por uma tradição técnico-instrumental que, ao ser naturalizada como dominante, exclui a dimensão social e concreta do conhecimento, para apenas ser acumulado e categorizado, como conhecimento dado.

Como bem afirma Caldart (2004):

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (CALDART, 2004, p. 12).

A Educação do Campo ainda tem muito por conquistar mesmo sendo hoje uma política pública, as escolas do campo encontram dificuldades para implantar práticas e métodos de uma pedagogia libertadora, pois em muitos casos os professores não são da comunidade onde está inserida a escola, dificultando o envolvimento do educador com a comunidade, o qual muitas vezes vem de uma realidade urbana, bem como o município,

através do órgão de educação, tenderá ao nivelamento do trabalho docente e dos conteúdos, tratando as escolas do campo da mesma forma com que concebe as escolas urbanas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se investigar a prática pedagógica na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Honório Alves e sua relação com os pressupostos da Educação do Campo. No decurso da pesquisa constatou-se que essa prática não é suficiente para caracterizar a escola como do campo, onde as lutas e conquistas dos movimentos sociais buscaram construir uma escola que estabeleça princípios de dignidade e cidadania para as populações do campo. A prática se volta para a reprodução do conhecimento codificado dos livros didáticos.

É possível afirmar que a Educação do Campo, segundo os teóricos e os documentos nacionais e estaduais, vem se consolidando como um novo paradigma que orientará o currículo e a prática pedagógica nas escolas, em que se pode constatar o esforço para contribuir com a realidade dos alunos e promover a articulação entre os conteúdos e os aspectos da realidade por eles vivida.

Portanto, ao término deste trabalho monográfico percebe-se que as questões aqui elencadas não são conclusivas, mas abrem margem para outros estudos de aprofundamento em relação às escolas do campo. Constata-se que existem diversas realidades coexistindo em nosso país quando se referem à Educação do Campo, uma vez que se pode constatar experiências exitosas de escolas do campo, pautadas principalmente nas lutas dos movimentos sociais.

Assim, as constatações formuladas apontam para futuras pesquisas que nos levem a responder como transformar a realidade de escolas como esta em espaços que compartilhem os pressupostos elencados e aqui apresentados da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. CEDES**[online], v.27, n.72, p. 177-195, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 10-31.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86. v. 7. Disponível em: <http://www.nead.gov.br/portal/nead/nead-especial/download_orig_file?pageflip_id=5813558>. Acesso em: 4 fev. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 32-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 16-30.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Políticas “públicas” e Educação do Campo: em busca da cidadania possível? **Revista Travessia**, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3450/2744>>. Acesso em: 29 set. 2014.

PIRES, Angela Monteiro. A Educação do Campo e no Campo: uma conquista dos povos do campo. In: PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 81-111.

PRADO, A. A. Os conceitos de homem e educação no Brasil do período do Estado Novo (1937–1945). **Educação e Filosofia**, v. 15, n. 30, p. 9-22, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/693/630>>. Acesso em: 29 set. 2014.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27-45, Universidade de São Paulo, jan./abr. 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**[online], v.29, n.105, p. 1089-1111, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Diretrizes curriculares para a Educação do Campo: uma contribuição ao debate. In: VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 183-216.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

- 1- O que você sabe sobre a história dessa comunidade? Quando e como surgiu?
- 2- E a escola, você sabe como ela foi apareceu aqui?
- 3- O que a escola representa para essa comunidade? Por quê?
- 4- Que tipo de atividades junto a comunidade a escola realiza?
- 5- Como você participa dessas atividades escolares?
- 6- A comunidade participa dessas atividades escolares? Como?
- 7- O que poderia ser feito para melhor essa escola?
- 8- E para melhorar essa comunidade?
- 9- O que você entende por Educação do campo?
- 10- Essa escola pode ser considerada uma escola de educação do campo? Por quê?
- 11- Quanto a formação/capacitação, como se desenvolve o processo formativo para os professores sobre esse tema?
- 12- Como são as práticas pedagógicas desenvolvidas por essa escola?
- 13- Essas práticas podem ser associadas a uma pedagogia de educação do campo? Por quê?
- 14- Quais os avanços e desafios da educação para as populações do campo?