



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

**TEREZINHA VIEIRA DE SOUSA LEITE**

**O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO**

**JOÃO PESSOA – PB**  
**2014**

**TEREZINHA VIEIRA DE SOUSA LEITE**

## **O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO**

Monografia apresentada ao curso de Especialização Fundamento 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: Prof<sup>ª</sup>. Ms. Regina Celly Nogueira da Silva

**JOÃO PESSOA – PB  
2014**

L533c Leite, Terezinha Vieira de Sousa  
O Currículo e a Educação Contextualizada no Campo  
[manuscrito] : / Terezinha Vieira de Sousa Leite. - 2014.  
39 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:  
práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da  
Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à  
Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Ms. Regina Celly Nogueira da Silva,  
Departamento de Geografia".

1.Educação do Campo. 2. Educação Contextualizada. 3.  
Currículo. I. Título.

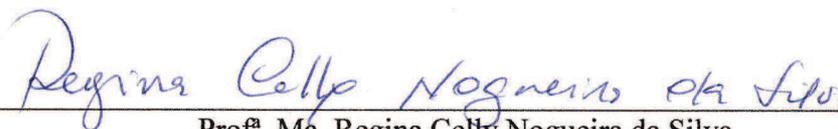
21. ed. CDD 372.24

**TEREZINHA VIEIRA DE SOUSA LEITE**

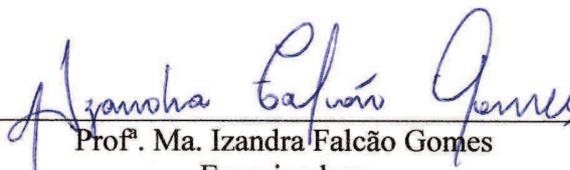
**O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO**

Monografia apresentada ao curso de Especialização Fundamento 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: 19 / 07/2014.



Prof.<sup>a</sup>. Ma. Regina Celly Nogueira da Silva  
Orientadora



Prof.<sup>a</sup>. Ma. Izandra Falcão Gomes  
Examinadora



Prof.<sup>a</sup>. Ma. Adalgisa Rasia  
Examinadora

**JOÃO PESSOA – PB  
2014**

À Deus, com entusiasmo, o grande autor da vida e criador de todas as coisas que existem. Com muito carinho a meu esposo Geraldo Leite pelo incentivo e compreensão, a todos os professores da UEPB – Universidade Estadual da Paraíba que nos conduziram ao saber.

**DEDICO!**

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, dedico o meu agradecimento maior, porque tem sido tudo em minha vida.

À minha família pela compreensão nas minhas ausências, por essa razão, gostaria de dedicar e reconhecer à vocês, minha imensa gratidão e sempre amor.

À orientadora Prof<sup>ª</sup>. Ms. Regina Celly Nogueira da Silva pelo apoio e orientação.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

## RESUMO

Considerando a temática “a Educação do Campo e o currículo em processo transitório”, nesta pesquisa, demos ênfase à discussão dos Movimentos Sociais e MST (Movimento Sem Terra) através da Educação Contextualizada no Campo. Desse modo, estabelecemos um diálogo entre o conhecimento escolar e as possibilidades concretas do meio social no qual a escola está inserida, com vias a favorecer uma estreita relação entre o político e o pedagógico na práxis educativa. Reconhecendo a Educação do Campo como avanço e um marco histórico para os Movimentos Sociais, dentro da perspectiva das práticas pedagógicas, vivenciadas nas escolas de assentamentos do MST e o modelo de educação escolar básica restam-nos a questão: o currículo da escola do campo é contextualizado? Para o feito, utilizamos como metodologia uma revisão bibliográfica utilizando as publicações dos principais autores da área. No campo empírico foi realizada uma entrevista com uma professora que atua na Educação do Campo. Acreditamos que para que haja uma transformação nas ações educacionais voltadas para o meio rural se faz necessário formar profissionais com uma visão ampla do fenômeno educativo, que favoreça a percepção das relações de poder e dos jogos de interesses presentes na sociedade capitalista, que produz as desigualdades para a manutenção dos seus privilégios. Para tanto, é imprescindível o engajamento político desses profissionais na luta cotidiana por uma educação que respeite a singularidade do povo brasileiro, em especial, os costumes e a cultura da população do campo, auxiliando-os no processo de afirmação de sua identidade e desenvolvimento de suas potencialidades.

**Palavras – chave:** Educação do Campo. Educação Contextualizada. Currículo.

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>9</b>
<b>2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA .....</b>	<b>11</b>
2.1 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA - MUDANÇAS NA METODOLOGIA EDUCACIONAL.....	16
<b>3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS PERTINENTES .....</b>	<b>21</b>
3.1 A QUESTÃO EDUCACIONAL NO CAMPO E O MST .....	24
<b>4 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>32</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>36</b>
<b>APÊNDICE - QUESTÕES PARA ENTREVISTA.....</b>	<b>39</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As discussões sobre currículo vêm ocupando um espaço privilegiado no campo das pesquisas em educação nesse país, isso se deve a uma multiplicidade de entendimentos, uma vez que o currículo está sempre comprometido com algum tipo de poder, funcionando como um veículo de ideologia, filosofia, e de intencionalidade educacional.

Neste sentido, a Educação do Campo vem ocupando espaço em muitas discussões, objeto de pesquisa e reflexão teórica para as políticas públicas e ação educativa. Conceber essas possibilidades é reconhecê-la como uma travessia árdua entre a marginalização e o desafio.

Santos (1987, p. 37) afirma que “o conhecimento é uma forma de autoconhecimento”. Com o intuito de compreender a escola rural e as lutas pela escola do campo é também uma forma de recuperar um momento da trajetória vivida nos anos de 1970 e 1980, e nela, a constatação do processo de migração campo-cidade e das contradições sociais presentes na existência humana.

Considerando a temática– a Educação do Campo e o currículo em processo transitório - nesta pesquisa demos ênfase à discussão dos Movimentos Sociais e MST (Movimento Sem Terra), através da Educação Contextualizada no Campo. Desse modo, estabelecemos um diálogo entre o conhecimento escolar e as possibilidades concretas do meio social no qual a escola está inserida com vias a favorecer uma estreita relação entre o político e o pedagógico na práxis educativa.

Reconhecendo a Educação do Campo como avanço e um marco histórico para os Movimentos Sociais, dentro da perspectiva das práticas pedagógicas, vivenciadas nas escolas de assentamentos do MST e o modelo de educação escolar básica restam-nos a questão: o currículo da escola do campo é contextualizado?

Para o feito, utilizamos como metodologia uma revisão bibliográfica utilizando as publicações dos principais autores da área, onde, no campo empírico realizamos uma entrevista com uma professora que atua na educação do campo.

O estudo foi dividido em três capítulos visando uma melhor organização do trabalho. Na primeira parte da pesquisa enfocamos o currículo na Educação Contextualizada. Na segunda parte do trabalho abordamos a Educação do Campo e seus aspectos pertinentes. Por fim, no último capítulo, apresentamos a análise e apresentação das informações colhidas durante a realização da entrevista com uma professora do campo.

## 2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

As discussões sobre currículo vêm assumindo importância e ocupando cada vez mais espaço no campo das pesquisas em educação neste país. Associada a esta centralidade, identificamos uma multiplicidade cada vez mais crescente de referências teóricas para o campo curricular.

Um dos aspectos que vem se tornando ponto pacífico na metodologia educacional é a contextualização do currículo. A Educação Contextualizada vem sendo observada em todos os graus de ensino e em todas as regiões do país: o ensino aproximando-se da cultura, da realidade de quem aprende. É o ensino se revestindo da identidade de seu aluno.

O currículo apresenta termos locais, como costumes, moradias, famílias, artesanatos, comércio, agricultura, literatura e outros. Os livros didáticos passam a levar em consideração características regionais, bem mais que universais.

É importante ressaltar que em qualquer conceituação de currículo, este sempre está comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional. Para Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (2000, p.15-16).

É na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir, o que a escola faz para quem

faz ou deixa de fazer. É também na construção ou definição das propostas, que são selecionados conteúdos, que vão ajudar as pessoas, a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cercam. No entanto, tais planos ou propostas são formulados, de forma muito pré-estabelecida, e não consideram, qualquer perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais e não científicos.

Para Martins (2004, p. 31-32):

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. O que está por traz da ideia de “Educação para a convivência com o Semi-Árido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos (MARTINS, 2004, p.31-32).

O currículo é “uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p. 147). É neste sentido que Souza (2005) alerta que não se pode falar em currículo a partir de uma visão simplista dos conteúdos oficiais nem dos seus métodos e técnicas de ensino.

É por meio do currículo, segundo Lima (2006), que a relação de controle e poder “constrói um modelo de identidade padrão para homens e mulheres” (p.39). Ideia compartilhada por Menezes e Araújo (2007), ao afirmarem que pelo currículo “se define o tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer” (p. 34).

Por isso, Magendzo (2006), chama atenção para a “exigência ética de desvelar o jogo de interesses, ideologias e visões de mundo diferentes, discrepantes e às vezes antagônicas” (p. 36) que permeiam as decisões acerca do desenho curricular. Mesma perspectiva adotada

por Lins (2007) ao afirmar que é preciso “desfetichizar” o currículo, que é preciso “desmascará-lo”.

Diante desta situação, que é a situação vigente na educação formal brasileira, qual é o currículo que a educação integral, contextualizada e em direitos humanos demanda? Demanda um currículo que tenha uma concepção distinta e que possa ser entendido como uma “rede de conversação”, ou seja, como um instrumento que promova o diálogo entre os conteúdos.

De acordo com Souza (2005):

A concepção de currículo, como uma rede de conversação, é marcada pela multiplicidade, não admitindo a defesa da ideia da conservação de uma lógica ou visão disciplinar separatista e excludente de organização do conhecimento. O currículo em rede parte da ideia de que o conhecimento não está centralizado em um único lugar, num único ponto (p. 85).

Assim, o autor nos mostra que o currículo é transversal e tem múltiplos centros de interesse identificados pelos sujeitos que o estão a construir, a partir dos contextos em que se inserem e pelos quais são motivados (SOUZA, 2005).

Isso denota uma visão de currículo não-linear, não individualizada, mas interdisciplinar, um currículo voltado para a inclusão de novos saberes, e exige um currículo contextualizado, pautado por novos princípios: a pluralidade; a multirreferencialidade; a flexibilidade e a horizontalidade nos processos de aprendizagem (MENEZES; ARAÚJO, 2007).

O currículo só será significativo se dialogar com o contexto e com os interesses dos educandos e educandas, “com seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano” (GONÇALVES, 2006, p. 131). Assim, a proposta curricular deve estar dirigida à “dimensão subjetiva, ética e afetiva dos sujeitos, enxergando-os na sua inteireza, em toda a sua dimensão que não apenas a cognitiva” (SOUZA, 2005, p. 80).

A Educação Contextualizada necessita de um currículo contextualizado para desenvolver-se. Contextualizado na realidade dos educandos e educandas, contextualizado nos valores e princípios de ditas práticas, contextualizado no reconhecimento da pluralidade cultural e contextualizando/ressignificando os saberes e conteúdos formais e sociais.

Este currículo contextualizado exige, portanto, a “inclusão de narrativas transgressoras, gestadas a partir da experiência” dos milhões de excluídos. Exige também a “inclusão de questões locais, regionais e de contexto que, historicamente, não merecem atenção nem destaque dentro do ensino” (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 36).

Para Souza (2005) o currículo contextualizado precisa organizar o tempo de aprendizagem a partir de novos princípios como a pluralidade (indivíduos e grupos de indivíduos são diferentes, com histórias, origens e vivência múltiplas que interferem diretamente no seu tempo de aprender); a multireferencialidade (a escola é um espaço e tempo pedagógico que deve manter diálogo permanente com os tantos outros espaços e tempos que também educam fora dela) e a flexibilidade e a horizontalidade nos processos de aprendizagem.

A organização e a produção do conhecimento, pensadas na perspectiva do currículo contextualizado, assumem o desafio de buscar, permanentemente, respostas e saídas pedagógicas para questões que definem modos e condições de vida. A natureza, o trabalho, o conhecimento e a história da humanidade são apresentados em um trabalho de Burnham (1993), como eixos fundamentais ao ensino escolar. Neste caso:

O currículo contextualizado não apenas deve focar as questões objetivas ligadas ao meio ambiente e ao ecossistema, mas deve ainda considerar que parte dos fluxos do ecossistema e de natureza pouco objetiva: pertencem a ordem dos signos e, no entanto, tem enorme poder para o bem e para o mal, podendo desencadear aí também profundos processos de aprendizagem (BURNHAM *apud* MARTINS, 2004, p. 42).

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo (BRASIL, 1998). “A contextualização visa dar significado ao que se pretende ensinar para o aluno, [...] auxilia na problematização dos saberes a ensinar, fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem” (RICARDO, 2003, p. 11).

Segundo o autor supracitado, a contextualização curricular é fundamental para motivar os alunos. A escola deve contribuir para a formação do aluno vendo-o como pessoa humana, crítico e reflexivo frente à realidade em que vive. Portanto, as várias estratégias de ensino devem permitir a significação da aprendizagem, e a contextualização mostra-se como uma boa possibilidade de dinamizar o ensino, envolvendo mais os alunos com o conhecimento científico, inserido no seu mundo de vida.

Para Piacentini (2003) é preciso que o currículo se constitua num campo de insurgências e transgressões epistemológicas, possibilitando a comunicação dos saberes locais com os saberes globais como estratégia de ampliar a concepção de mundo desses sujeitos acerca do contexto em que vivem na tecitura<sup>1</sup> do cotidiano, para que assim possam melhor conhecer o seu mundo a partir das suas próprias e de outras referências, outras realidades, criando novas maneiras e formas de atuar sobre ele. Como ensina Moreira e Silva (2000),

O currículo não pode ser o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os

---

<sup>1</sup> Na compreensão de Piacentini (2003), entrelaçamento de fatos, de ideias, de fios, entre outros; ou a maneira de urdir, tramar, engendrar, planejar a execução de algo. O olhar sobre a tessitura do currículo é ancorado numa “epistemologia social da escolarização” em que se procuram fatores que ultrapassam a sala de aula e o interior da escola.

materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (p. 28).

Com isso o currículo se configura em uma prática pedagógica que resulta de interações e confluências de várias estruturas como nos afirma Pacheco (2005):

O currículo é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional (p. 37).

O currículo, com isso passa a ser um dos instrumentos que viabilizaria as práticas pedagógicas coerentes as realidades dos coletivos do campo, quando “incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano” (PACHECO, 2005, p. 82-83).

A organização curricular da escola campesina implica participação e diálogo com a comunidade escolar e seu entorno. Neste sentido, os conteúdos escolares devem ser redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo.

## 2.1 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA - MUDANÇAS NA METODOLOGIA EDUCACIONAL

A palavra contexto<sup>2</sup> origina-se do Latim - *Contextus* (reunião, conjunto, encadeamento); sendo assim, o contexto é o ponto de partida para o entendimento, para a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos diversos. Neste sentido é importante reportarmo-nos a Morin e à teoria da complexidade, que afirma:

---

<sup>2</sup> Secretaria Executiva da Resab, 2006.

*Complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (2004, p. 34-35).

Corroborando com a ideia anterior, Martins afirma que:

Contexto é o conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permite a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato. O contexto é, portanto, uma forma de habitat; é um meio e define uma ecologia. Evidentemente, em se tratando de mundo humano este meio, este habitat e a ecologia aí implicada, dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação, e não apenas às coisas físicas e palpáveis (2004, p. 34-35).

Ainda de acordo com o referido autor:

O contexto, então não é apenas físico e objetivo. Nem é fixo. Ele compreende regimes de signos, materiais invisíveis, móveis, componentes de subjetividades. Ele compõe de uma espécie de atmosfera particular, que não compreende apenas camadas físicoquímicas nem uma natureza separada do homem, mas compreende especialmente uma outra camada que é a noosfera, ou seja, a camada do pensamento, das idéias, dos valores; a camada dos signos, das entidades invisíveis, impalpáveis, semióticas. Então ele não encerra apenas uma ecologia, mais uma ecosofia – termo cunhado pelo psicanalista francês Félix Guatarri, em *As três ecologias*, visando incluir na discussão ecológica a dimensão subjetiva (MARTINS, 2004, p. 36).

A concepção da Educação Contextualizada busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir do seu contexto, com relações mais amplas. Ou seja, a relação, ou a construção dos saberes, se dá na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Para Reis:

A Educação Contextualizada e para Convivência com o Semi-Árido não pode ser entendida como um espaço do aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura-escolasociedade. A contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como a inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências (2005, p. 13).

A Educação Contextualizada se baseia na realidade social dos educandos e educandas e possibilita contextualizar o processo ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar, promovendo a produção do conhecimento apropriada a cada realidade. Em outras palavras, possibilita uma pedagogia da educação multicultural (GADOTTI, 2001), que, por sua vez, demanda um currículo contextualizado, para dar mais sentido ao processo ensino-aprendizagem.

Neste ponto, é importante destacar que, "no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura." (Art. 58 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA). A concepção de Educação Contextualizada "busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir de seu contexto, com relações mais amplas" (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 42). Neste movimento de contextualização no processo educativo, a interdisciplinaridade e a interculturalidade também são fundamentais.

Sendo assim, educar as crianças e os adolescentes do Semiárido de forma contextualizada, respeitando as vivências regionais, é um desafio constante para a educação. Entre as dificuldades enfrentadas nas escolas, se acrescenta a falta de investimento na formação continuada de professores e gestores do ensino, adaptação dos currículos das escolas da região e renovação dos materiais didáticos trabalhados, além dos esforços permanentes destinados ao combate do trabalho infantil.

Para Martins (2006), a contextualização é antes de tudo um problema de "descolonização". E por que um problema de descolonização? Porque no processo educativo vigente o currículo alberga ideologias preconceituosas e estereotipadas, baseadas na cultura europeia, branca, masculina e capitalista.

Dessa forma, os conteúdos curriculares continuam negando o que não se enquadra neste padrão pré-determinado e continuam com o objetivo de homogeneizar as identidades. Por isso, contextualizar é “esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões ‘locais’ e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de ‘questões pertinentes’” (MARTINS, 2006, p. 43).

Sobre o assunto, Martins nos pontua que:

Contextualizar não significa isolar os conhecimentos e saberes, reduzir a abordagem, nem fixar-se apenas ao local, à sala de aula etc. Ao contrário, é incluir, ampliar, os contextos extrapolam qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que se tecem em redes de conteúdos que fundem o passado e o futuro; o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes (2006, p. 45).

Neste sentido, contextualizar se torna um processo importante para aproximar o processo de ensino e aprendizagem à realidade vivenciada pelo aluno. Pois, como complementa Lima (2006), “os conhecimentos não podem ser construídos isolados de outras relações que o sujeito faz em seu mundo” (p. 58).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê que as instituições de ensino adaptem conteúdos curriculares e metodologias aplicadas às reais necessidades e interesses dos estudantes e às peculiaridades da região. Ou seja, estudar conteúdos relacionados ao Semiárido é um direito dos alunos que vivem nessa região. Essa Lei existe há mais de 12 anos, no entanto, poucas escolas trabalham dessa forma. Analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo, Martins avalia que:

[...] a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil. Com isso, ignora a diversidade cultural que envolve as várias regiões do país (2004, p. 34).

Diante disso, Martins e Lima (2001) propõem que seja desenvolvido um trabalho de descolonização da educação por meio da construção de uma educação contextualizada que favoreça um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular, entre o que se aprende na escola e a possibilidade concreta do desenvolvimento humano sustentável. A educação contextualizada no Semiárido deve buscar, não só preparar os educandos para o mundo do trabalho e da produção. Para Gadotti, a educação deve defender ainda:

[...] a valorização da diversidade cultural, a garantia para a manifestação éticopolítico e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade [...] é também uma pedagogia da educação multicultural (2001, p. 10).

Construir uma proposta de Educação Contextualizada no Campo exige que os professores procurem (re) aprender a aprender para poder ajudar o seu aluno a tornar-se um aluno-pesquisador de sua realidade. O aluno aprende refletindo sobre sua ação e interagindo no meio social, já o professor, amplia seu olhar sobre o mundo no momento em que se desafia a pensar sobre sua prática no processo de reflexão-na-ação (SCHÖN, 1995, p.59).

### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS PERTINENTES

Segundo Romanelli (2004), a história da educação brasileira retrata os movimentos da sociedade estando historicamente a serviço dos grupos que detêm o poder. A escola representou (e representa), desde a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, os interesses da minoria que detém o poder. Só os donos de terras e senhores de engenho tinham direito à educação, uma educação que nada tinha a ver com a realidade da colônia, buscando fazer da elite brasileira uma imitação da nobreza portuguesa. E foi com os olhos voltados para fora que caminhou, e ainda caminha, a educação e a economia brasileira.

Neste sentido, Romanelli observa que:

[...] o que se tem em vista na cultura transplantada, é a imposição e a preservação de modelos culturais importados, sendo, pois, diminuta a possibilidade de criação e inovação culturais. A escola, neste caso, é utilizada muito mais para fazer comunicados...Na fase colonial, este tipo de ação escolar é o instrumento do qual vai servir-se a sociedade nascente para impor e preservar a cultura transplantada. A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, a estratificação social, aliados a modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira (2004, p. 146).

Inicialmente, é preciso mencionar a diferença primordial entre Educação do Campo e Educação Rural, tal como posta no debate acadêmico e político na atualidade. Leite (1999) nos auxilia a entender a diferença no uso das terminologias. Ele destaca o papel do Estado no desenvolvimento da extensão rural e das preocupações com o atraso educacional que permeava o meio rural no início do século XX, no Brasil.

Na trajetória da Educação Rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura. Nos anos de 1960, Freire “[...] revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico

os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos” (LEITE, 1999, p. 43). Neste cenário, Souza (2008), explica que:

Nos anos de 1980, com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados no MST, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo. O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista (p. 1094).

Fernandes e Molina (2004), afirmam que a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o “[...] sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (p. 25). A intenção explícita é resgatar o conceito de camponês. Aprofunda-se a definição de campo como:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 137).

Sendo assim, como bem defendem Fernandes e Molina (2004), há um diferencial entre o paradigma da Educação Rural e o da Educação do Campo, que se manifesta tanto no campo político-ideológico do entendimento da Educação do Campo, como no processo de construção desta. Para os autores,

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo,

de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como lugar de vida (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 63).

No que tange a Educação do Campo, sob a ótica de uma perspectiva da reconstrução de valores, esta, constitui-se em mecanismo para fazer emergir os sonhos e as esperanças dos trabalhadores rurais, num projeto coerente com a realidade de vida desses sujeitos do campo que valorizam a escola como local de construção da cidadania plena, contrária às ações reprodutivistas e produtoras das desigualdades.

No meio rural, a escola do campo deve ser conquistada tendo como princípios e objetivos principais o envolvimento na luta pela inclusão social e a defesa dos direitos humanos. Uma escola que busque a igualdade, o direito à terra e saiba lidar com a diferença.

No início dos 1960 o movimento da sociedade organizada do campo estava ganhando força, e, o que se desejava morto, começava a se apresentar vivo e forte. Durou pouco esta ebulição de ações e ideias, em abril de 1964 ocorre o Golpe Militar que afastou de nosso país mulheres e homens de grande importância, dentre eles Paulo Freire, que no ano de 1975, ainda no exílio, escreve sobre o que entende por alfabetizar:

O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase à margem concreta dos alfabetizando [...] mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizando necessitam de outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos (FREIRE, 1977, p. 89).

Segundo Fernandes (2000) no começo dos anos de 1960, nasceram as primeiras CEB (Comunidades Eclesiais de Base). Em meados dos anos de 1970, elas existiam em todo o país.

O campo e a cidade foram importantes lugares sociais, onde os trabalhadores encontraram condições para se organizar e lutar contra as injustiças e por seus direitos. À luz dos ensinamentos da Teologia da Libertação, as comunidades tornaram-se espaços de socialização política, de libertação e organização popular.

Em 1975, A Igreja Católica criou a CPT (Comissão Pastoral da Terra). Trabalhando juntamente com as paróquias nas periferias das cidades e nas comunidades rurais, a CPT foi a articuladora dos novos movimentos camponeses que insurgiram durante o regime militar (FERNANDES, 2000). “De um passado de lutas pela terra, vai se formando de 1979 a 1985, no Rio Grande do Sul, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que se consolidou e se territorializou desde lá até os dias de hoje” (FERNANDES, 2000, p. 15). Assim, começa a jornada de ações do MST, movimento conhecido e reconhecido no mundo inteiro, tendo, no momento político atual no Brasil, fundamental importância nas diretrizes para a reforma agrária e outro modelo de desenvolvimento.

### 3.1 A QUESTÃO EDUCACIONAL NO CAMPO E O MST

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) é fruto das contradições históricas da sociedade brasileira, sobretudo com a ampliação do capitalismo no campo, a partir de meados dos anos 1970. Entende-se que as ações coletivas protagonizadas pelos sujeitos coletivos, os Sem-Terra, resultam da necessidade de socializar bens materiais e imateriais, tidos como propriedade privada da classe dominante.

Simultaneamente ao desenvolvimento do capitalismo brasileiro no campo, a política educacional nele implantada pautou-se na dicotomia histórica entre o campo e a cidade, articulada às estratégias da classe dominante. A luta por políticas públicas de Educação no

Campo resulta das necessidades dos trabalhadores envolvidos no processo de luta por uma sociedade sem exploração.

Considera-se importante debater a questão das políticas educativas para os sujeitos do campo, já que uma das necessidades da coletividade que pertence ao MST é a apropriação do conhecimento para somar-se à construção de intervenções oriundas da classe trabalhadora.

A partir de meados dos anos 1990, o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo passou a ser articulado, predominantemente, pelo capital financeiro internacional, por intermédio de empresas transnacionais, que passaram a controlar o mercado agrícola e também os recursos naturais.

Para o Movimento Social, a agroecologia, constitui-se em uma base teórica metodológica que pode somar na construção de um novo jeito de viver no campo e na construção da estratégia política dos Movimentos Sociais do Campo, visando forjar um Projeto Popular para o Campo.

Devido à ausência de políticas públicas – de educação, crédito e acompanhamento técnico – no campo, entende-se que a mudança na forma de produzir a luta por tais políticas e a educação no sentido amplo são tomadas como dimensões políticas na disputa de projeto de campo entre os grupos sociais antagônicos.

A questão educacional no campo tem vínculo orgânico com a gênese da formação desta sociedade. A história da educação brasileira, explica Ribeiro (1981), tem como característica a consolidação do projeto da sociedade capitalista.

No documento do MEC, elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo, consta que “(...) a escola no campo brasileiro surge tardiamente e não institucionalizada pelo Estado” (BRASIL, 2004, p. 7). Apesar da gênese agrária do Brasil, não houve menção à Educação do Campo nos textos constitucionais até 1891. Historicamente, as populações do campo têm ficado à margem da consolidação de uma política educacional

específica, herança do descaso e da ausência de políticas públicas voltadas aos sujeitos oriundos do campo.

Ressalta-se que, na história da política educacional brasileira, a atenção por parte do Estado com as populações e as escolas do campo aconteceu de modo mais acentuado no final da década de 1980, com a aprovação da Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos.

Em meados dos anos 1990, a luta por uma política educacional no campo adquiriu uma dimensão maior, os sujeitos sociais do campo, pertencentes aos Movimentos Sociais Populares, passaram a demarcar a atuação política em espaços públicos na luta pela educação. Com o acúmulo desses processos, ampliou-se a luta e conquista por política social e pública de educação, com a participação da sociedade civil organizada.

A Educação do Campo constitui-se como processo de luta social, de reflexão coletiva e de práticas educativas forjadas nas lutas dos Movimentos Sociais do Campo, que concebem a educação como parte de um projeto político e social mais amplo. Entende-se que a Educação do Campo nasceu como mobilização dos povos do campo, organizados em Movimentos Sociais que lutam,

(...) por uma política educacional para as comunidades camponesas (...) precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, na afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2008, p. 72).

Na construção do projeto político de Educação do Campo em 1998, várias entidades reuniram-se para discutir e socializar a necessidade de políticas públicas para os povos do campo. Realizou-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Estado de Goiás, promovida em parceria entre MST, UNB, UNICEF, Organização

das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Conforme Kolling (1999) a I Conferência Nacional em 1998 privilegiou as seguintes temáticas:

Desenvolvimento Rural e Educação no Brasil: Desafios e Perspectivas; Situação da Educação Rural no Brasil e na América; Política Pública em Educação no Brasil; Municipalização; Financiamento da Educação; Política Educacional para as Escolas Indígenas. Neste encontro ainda foram apresentadas experiências em educação infantil, ensino médio e profissionalizante, educação de jovens e adultos e formação do magistério. Ao final da conferência foi produzido um documento-síntese dos compromissos, desafios, propostas e ações para os educadores e educadoras do campo. Tal processo teve o mérito de recolocar o rural, e a educação a que ele se vincula, na agenda política do país. Para a afirmação de um processo rico e promissor de Construção da educação básica do campo (KOLLING, 1999, *apud* CARVALHO, 2003, pág. 22).

Foi consolidado o significado e estabelecido esse novo paradigma para se compreender e fazer a Educação **do e no** Campo, que no texto-base dessa conferência sai com a seguinte conceituação, defendida por Kolling (1999):

Educação Básica do Campo deve ser compreendida neste trabalho como sendo àquela que está voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, (...) este 'do campo' tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas; diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme artigos 206 e 216 da Constituição Federal). Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (*apud* CARVALHO, 2003, p. 25).

Essa colocação só reforça que a escola precisa refletir o seu entorno, a cultura do povo, os costumes, as tradições, e a possibilidade de extrapolar ou redimensionar os saberes e conhecimentos, buscando formar sujeitos que se preocupem cada vez mais, com a melhoria

das condições de vida e o desenvolvimento da sua comunidade. Pois como bem defende Fernandes e Molina, “a Educação do Campo procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local-global-local” (2004, p.68).

Carvalho (2003) analisa ainda que nessa conferência os movimentos afirmam a educação e a escola do campo na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo, ao lutarem para além do direito da escola, estão resgatando a dignidade dos sujeitos históricos, ao fazerem a luta no campo e do campo, lutam contra a expropriação da terra, a terra que lhes garanta sua reprodução e da sua família.

Pelo direito de serem homens iguais, fazerem-se humanamente homens, pela conquista dos direitos humanos, direito a terra, à saúde, e educação, em luta constante para romper com as cercas do latifúndio da ignorância e do capital. Luta que não se restringe apenas ao plano da produção, também ao plano das relações sociais por disputas de projetos de interesses opostos, diversos e antagônicos (camponeses e proprietários têm significados bem diferentes na história). Campo aberto de disputa de concepções de escola e formação (CARVALHO, 2003, p. 41).

Compartilha-se com Caldart (2004) o posicionamento de que o ano de 1998 significou um marco histórico na definição de um novo modo de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que produz a vida no campo.

A partir disto, tanto o debate quanto a mobilização popular passaram a remeter ao conceito de Educação do Campo e não mais Educação Rural ou Educação para o Meio Rural. O sujeito social participante desta questão “reafirma 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” (CALDART, 2004, p. 15).

O conceito de Educação do Campo é novo, próprio do atual tempo histórico, decorrente da luta e mobilização das populações do campo na década de 1990. De acordo com Caldart (2008), a Educação do Campo somente pode ser compreendida e discutida no contexto do seu surgimento:

(...) a sociedade brasileira atual e dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo (...). É um conceito novo e em disputa porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes (CALDART, 2008, p. 69).

Na reflexão de Caldart, a materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Neste contexto, esse novo conceito teórico e prático:

[...] desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos econômicos, políticos, culturais como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça inclusive na escola. (CALDART, 2008, p. 81).

Caldart ainda estabelece outro elemento de distinção ao se referir ao protagonismo e à centralidade dos sujeitos do campo. Não se trata mais de uma educação para o povo do campo e sim de uma Educação do e no Campo. “No: povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 27).

Na perspectiva dos Movimentos Sociais do Campo, a luta pelo direito ao trabalho e à educação e por políticas públicas para efetivar a construção da escola no e do campo tem se constituído como uma das ferramentas de luta dos trabalhadores organizados do campo.

A educação propalada como um direito de todos norteia a política nacional denominada de inclusiva e que, afirma o legislador, almeja a efetivação da igualdade constitucional. Em consonância, o foco da política nacional volta-se à integração e à inclusão educacional desses sujeitos na rede regular de ensino, alinhando-se à tendência mundial que preconiza a oferta de educação básica para todos.

Foi dentro desses marcos que foi aprovada a legislação que reconhece a diversidade e a abrangência da Educação do Campo, contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96. Em 2002, aprovou-se legislação que contempla a especificidade da Educação do Campo e a modalidade da educação básica como direito das populações do campo, sob responsabilidade do poder público.

No contexto das lutas e das conquistas de políticas sociais e públicas de educação, persiste uma relação tensa entre os sujeitos que as reivindicam e a sua implantação. Como salienta Netto,

[...] as políticas sociais sempre são campo de tensão, seja na sua formulação, onde se embatem projetos de concepção e objetivos distintos, seja na implementação. Elas estão articuladas a relações econômicas e políticas em determinado modo de vida social e à correlação de forças políticas das classes antagônicas na disputa de projeto (2003, p. 16).

Partilhando destas reflexões, ressalta-se que os Movimentos Sociais do Campo, por meio das lutas e da organização, ampliaram, de forma parcial, os processos educativos na perspectiva do acesso à universalização aos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, por meio da conquista do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Assentamentos da Reforma Agrária (PRONERA).

Para Kolling e Molina (1999), a mobilização dos sujeitos do campo, que é organizada pela Educação do Campo e articula-se com o PRONERA, mesmo vivenciando tensões na sua efetivação, tem-se realizado por práticas educativas concretas de escolarização dos assentados.

Em alguma medida, essa conquista parcial de políticas sociais e públicas de educação pelo MST, em âmbito nacional, se estende aos espaços estaduais e locais. “As principais práticas educativas, articuladas na construção de políticas públicas de educação, têm se efetivado por meio de programas educacionais” (MOLINA, 2008, p.20). O autor ainda nos acrescenta que:

As principais parcerias têm se realizado com as Escolas Técnicas das Universidades Federais e Estaduais e agregam os cursos técnicos em Agropecuária e Agroecologia; cursos de alfabetização e escolarização, a formação em Magistério nos cursos de Ensino Médio, concomitantemente com a formação profissional; a formação de agentes comunitários em Saúde; cursos de extensão e de especialização; administração de cooperativas, Educação do Campo e educação de jovens e adultos; curso de nível superior; pedagogia para educadores do campo; Agronomia e Agroecologia; curso de Direito e Sociologia Rural (MOLINA, 2008, p. 20).

Outra conquista política de educação é a Escola Itinerante, que visa garantir o acesso à escola pública e a permanência de crianças Sem-Terra, bem como a manutenção e a formação dos educadores do campo, em articulação com a Secretaria Estadual de Educação (KOLLING; MOLINA, 1999). Trabalhos de autores como Caldart (2004) demonstram as conquistas e os desafios na construção da pedagogia do MST. Arroyo (1989) salienta a existência de uma pedagogia que vai além da escola, que é organizada nos movimentos sociais, na prática social.

## 4 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta pesquisa, optou-se por empregar como metodologia para a coleta de dados empíricos a entrevista individual semi-estruturada. Escolhemos a análise por meio de entrevistas por acreditarmos que, no âmbito da pesquisa qualitativa, estas se apresentam como uma possibilidade de conhecer e compreender quem é o sujeito pesquisado. Assim, elaboramos um roteiro com quatro questões subjetivas acerca da Educação do Campo, suas demandas e características, no qual se solicitou que a docente entrevistada transmitisse sua percepção em relação à modalidade de ensino supracitada. Dessa forma, nossa entrevista foi realizada com uma professora que atuou diversos anos com o ensino no campo, na cidade de Sumé - PB. Indagou-se inicialmente quais os princípios básicos que norteiam o ensino rural, ao qual a entrevistada respondeu:

*“A Educação nessa área é muito mais do que uma proposta pedagógica. Ela está associada à visão de campo, de desenvolvimento e da função do meio rural na sociedade brasileira. O objetivo não é, de maneira alguma, fixar as pessoas onde estão. Apesar disso, um dos princípios é garantir a elas o direito de acesso ao conhecimento sobre o local onde vivem, que garante sua sobrevivência social e material, além dos saberes universais, para que decidam se querem ficar ali ou, caso contrário, tenham condições de viver na cidade”.*

Posteriormente, questionamos quais políticas são prioritárias para melhorar o acesso à modalidade e a qualidade do ensino oferecido. A essa questão, a professora nos apontou que,

*“A principal delas deveria estar relacionada à elaboração de uma política nacional de formação de educadores. Atualmente, o Brasil tem mais de 360 mil professores no campo e 44% deles não têm nível universitário, o mínimo exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Uma das características da realidade que vivemos é que muitos dos que lecionam para o Ensino Médio cursaram só até essa etapa”.*

Buscando entender o que é imprescindível levar em consideração para organizar as bases de funcionamento de um bom curso de licenciatura para educadores rurais, a professora nos explicou da seguinte forma:

*“Podemos considerar que a maior parte das escolas do campo é unidocente, 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. Nossa perspectiva é formar educadores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Na UnB, por exemplo, a matriz curricular foca a docência por área de conhecimento, a formação de educadores para a gestão de processos educativos escolares e a formação para a gestão de processos educativos junto às comunidades”.*

Por fim, questionamos qual a importância do Decreto nº 7.352/2010, sobre a política de Educação do Campo. A entrevista inferiu que,

*“Ele é relevante porque preenche uma lacuna do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007. Este prevê a melhoria do acesso à Educação no país e da qualidade dela, mas não dá conta das especificidades da Educação rural. O decreto, de 2010, define a concepção do Estado sobre a modalidade (a população do campo tem direito a uma Educação que contemple as especificidades da vida na zona rural) e trata da garantia do direito à Educação Básica e Educação Superior no campo. Ainda prevê ampliar o investimento no sistema público de Educação no campo e a ampliação e a qualificação da oferta. No entanto, o Decreto em si não é a solução. A transformação só vai ocorrer de fato com a implementação real das políticas que ele aborda e com o desenvolvimento de ações de formação”.*

Tardif (2002) deixa claro que é a partir do diálogo com os professores que se pode entender a teoria e a prática educacional e realizar algumas análises significativas. Assim, neste texto, compreendemos os professores como sujeitos ativos de suas práticas, e que produzem conhecimento no seu fazer cotidiano. A história de vida profissional e pessoal da professora do campo, aqui entrevistada, sinaliza que esta pesquisa não apresenta conclusões

definitivas, mas amplia o leque de reflexões no sentido da continuidade das discussões acerca da temática.

A partir do relato da professora, podemos ver qual é importante a formação inicial de professores do campo para a melhoria na qualidade da educação. Neste sentido, faz-se necessário repensarmos a questão da formação docente para professores de escolas multisseriadas.

Como foi proposto, objetivou-se por meio da apresentação das questões, fomentar a reflexão sobre os elementos necessários ao processo de formação profissional para a atuação na realidade rural, pois, acreditamos na urgência em tornar a educação do campo um direito e, portanto, deve estar estruturada com objetivo de atender a diversidade cultural que permeia este espaço.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura educacional brasileira ainda apresenta fragilidades no que se refere ao trato com a diversidade que constitui o país. A cada ano surgem novas pesquisas na tentativa de estudar os rumos da educação com vistas a contribuir para a diminuição das desigualdades concernentes a este sistema de ensino. No presente estudo, analisamos a Educação do Campo, a qual foi incorporada ao quadro das políticas públicas a partir das fortes investidas dos Movimentos Sociais.

A prática do professor não está dicotomizada da realidade socioeconômica dos seus alunos, havendo a preocupação com a formação humana. O professor vive o desafio de planejar os conteúdos e metodologias, tendo em mente as experiências e necessidades das crianças assentadas. Ele demonstra a atitude de compromisso social com as crianças e produção de conhecimentos na classe multisseriada.

Acreditamos que, para que haja uma transformação nas ações educacionais voltadas para o meio rural, se faz necessário formar profissionais com uma visão ampla do fenômeno educativo, que favoreça a percepção das relações de poder e dos jogos de interesses presentes na sociedade capitalista, que produz as desigualdades para a manutenção dos seus privilégios.

Para tanto, é imprescindível o engajamento político desses profissionais na luta cotidiana por uma educação que respeite a singularidade do povo brasileiro, em especial, os costumes e a cultura da população do campo, auxiliando-os no processo de afirmação de sua identidade e desenvolvimento de suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 12, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Referência para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídio/coordenação**: RAMOS, Marise N.; MOREIRA, Telma M. ;SANTOS, Clarice A. S. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, R. N. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre a educação do campo**. In: SANTOS, Clarice (Org.). Educação do campo: Campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

CARVALHO, M. S. **Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora vozes, 2000.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo** – Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 5).

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C. A. (Org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latino americana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: CENPEC. **Educação integral**. São Paulo, 2006. p. 129-135. (Cadernos Cenpec, n. 2).

IRPAA. **Referencial Curricular de Educação para Convivência com o Semi-Árido**. Bahia: Juazeiro, 2003.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Editora UnB, 1999.

LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, E. S. Educação contextualizada no semi-árido: reconstruindo saberes, tecendo sonhos. In: RESAB. **Educação e convivência no campo**: analisando saídas e propondo direções. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 35-48.

LINS, C. M. O Tempo está bonito pra chover: experiência da produção de materiais didáticos contextualizados no semi-árido brasileiro. In: RESAB. **Currículo, contextualização e complexidade**: elementos para se pensar a escola no semi-árido. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 63-81.

MAGENDZO, A. **Derechos humanos**: undesafio para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MARTINS, J. Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido. In: RESAB. **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico práticas**. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.

MARTINS, J. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. In: RESAB. **Educação para a convivência com o semiárido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 37-66.

MARTINS, J. GARCIA, LIMA, N. M. D. **Desafios ao ensino médio e à educação profissional**. Trabalho apresentado na 27ª reunião da ENPED. Caxambu, 2001.

MENEZES, A. C.; ARAÚJO, L. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: RESAB. **Currículo, Contextualização e complexidade: elementos para se pensar a escola no semi-árido**. Juzeiro: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 33-47.

MOLINA, M. C. **A constitucionalidade e justicibilidade do direito à educação dos povos do campo**. In: SANTOS, C. (Org.). *Educação do campo*: Campo- políticas públicas- educação. Brasília: Inkra; MDA, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Cultura, currículo e sociedade**. 4ª. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Ed. Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.

NETTO, J. P. **O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais**. In: NOGUEIRA, F. M. G. et al. (Orgs.). Estado e políticas sociais: Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2003.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIACENTINI, C. C. **Reprovação, abandono evasão**: um estudo de caso no curso de bacharelado em zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos. 2003.

REIS, M. F. C. Pesquisa-ação: compartilhando saberes. Pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO JR., L.A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

REIS, E. S. **Educação para um desenvolvimento rural sustentável**. IN: *Revista Marco Social – Educação e empreendedorismo no campo*. Vol. 07, Nº 01/2005. Rio de Janeiro: RJ: Instituto Souza Cruz, 2005.

RICARDO, E.C. Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 3. ed. São Paulo: Moraes. 1981.

ROMANELLI, O. **História da Educação Brasileira**. 29 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

SANTOS, W. G. S. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SACRISTÁN, J.C. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, S. Z. **Ciclos: inclusão escolar? Ciclos em revista**, v. 4, p. 213-232, 2008.

SOUZA, I. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semi-árido brasileiro**. São Paulo: Petrópolis, 2005.

SCHON, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

## APÊNDICE



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

#### **QUESTÕES PARA ENTREVISTA**

1. Quais os princípios básicos que norteiam o ensino rural?
2. Que políticas são prioritárias para melhorar o acesso à modalidade e a qualidade do ensino oferecido?
3. O que é imprescindível levar em consideração para organizar as bases de funcionamento de um bom curso de licenciatura para educadores rurais?
4. Qual a importância do Decreto nº 7.352/2010, sobre a política de Educação do campo?