



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

ZÉLIA MARIA LEITE

CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS
DO CAMPO

PATOS – PB

2014

ZÉLIA MARIA LEITE

**CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS
DO CAMPO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Ciências exatas e Sociais Aplicadas – Campus VII da Universidade Estadual da Paraíba – Patos /PB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

Orientadora: Prof^a Ms. Eunice Ferreira

PATOS-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.

L533c Leite, Zélia Maria
Características da Prática Pedagógica nas Escolas do Campo
[manuscrito] / Zélia Maria Leite. - 2014.
37 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Teoria da História e Metodologia do Ensino da História EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Eunice Ferreira Carvalho, CCEA".

1. Educação do campo. 2. População camponesa. 3. Prática pedagógica. I. Título.

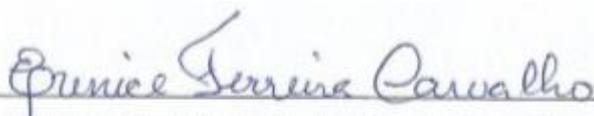
21. ed. CDD 370.11

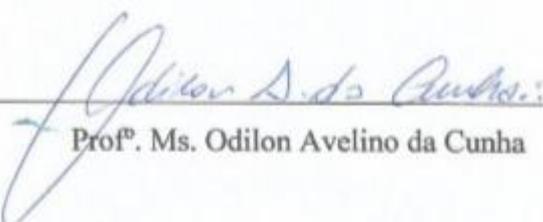
ZÉLIA MARIA LEITE

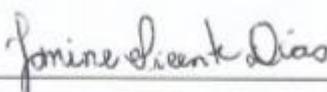
**CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS
DO CAMPO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas – Campus VII da Universidade Estadual da Paraíba – Patos /PB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

Aprovado em: 19/07/2014


Orientadora Profª. Ms. Eunice Ferreira Carvalho


Profª. Ms. Odilon Avelino da Cunha


Profª. Ms Janine Vicente Dias

PATOS-PB

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus filhos Luiza Helena e Pedro pelo apoio e incentivo sempre presentes em minha vida. A eles, todo o meu amor, carinho e admiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que eu nada seria sem a sua presença em minha vida, por me ter dado saúde e força para superar as dificuldades.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração.

A minha orientadora Eunice Ferreira, por suas orientações e sugestões sempre objetivas, não medindo esforços para que este trabalho fosse realizado.

Aos meus filhos e esposo pela dedicação, carinho e compreensão que recebi durante a realização deste trabalho.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa minha formação.

RESUMO

A educação do campo vem alcançando nos últimos anos fatores importantes necessários para a realização de projetos políticos pedagógicos que procurem encarar a realidade e atender as necessidades da população camponesa. Assim intenção deste trabalho é mostrar as características da prática pedagógica nas escolas do campo na atualidade enfatizando sua importância para a vida dos camponeses. Os dados foram coletados a partir de material bibliográfico referentes ao conteúdo, sendo consultados além de várias literaturas relacionadas ao assunto, em estudo artigos publicados na internet. Concluiu-se que existem possibilidades para uma boa educação voltada para os sujeitos no/do campo, podendo nascer assim uma nova sociedade, mais justa, humana, democrática e sem preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. População camponesa. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The education field has achieved in recent years important factors necessary for running educational projects that seek political face reality and meet the needs of the peasant population. So the intention of this work is to show the characteristics of teaching practice in schools field today emphasizing its importance to the life of the peasants. Data were collected from bibliographic material relating to the content, besides being consulted various literatures related to the subject in articles published study on the internet. It was concluded that there are opportunities for a good education focused on the subject in / of the field, and thus the birth of a new society, more just, humane, democratic and unprejudiced.

KEYWORDS: Field Education. Peasant population. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 HISTÓRICO E CONCEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	11
1.1 Educação Rural.....	11
1.2 Aspectos e conceitos da educação do campo.....	12
2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO ATUAL	15
2.1 Evolução da Legislação Brasileira.....	15
2.2 Educação Brasileira e Práticas Pedagógicas na atualidade.....	19
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO	22
3.1 - O trabalho pedagógico.....	22
3.2 - O Currículo.....	24
3.3 A metodologia para Educação do campo.....	27
3.4 Formação dos professores na Educação do Campo.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36

INTRODUÇÃO

A educação do campo vem alcançando nos últimos anos fatores importantes necessários para a realização de projetos políticos pedagógicos que procurem encarar a realidade e atender as necessidades da população camponesa, como também vem conquistando espaços nas políticas educacionais brasileiras, desencadeando a construção de uma escola do campo vinculada ao processo de um novo projeto popular para o país.

No entanto, percebe-se ainda que a educação apresenta inúmeras desigualdades, principalmente na questão do analfabetismo e nos poucos anos de estudo que os jovens e adultos que residem na zona rural apresentam. A Educação do Campo deveria então ser discutida para que assim esses preconceitos pudessem ser superados ou mesmo extintos.

É importante lembrar que a educação do campo que se preconiza é diferente da educação rural. A educação rural é imposta pelas elites rurais, que como classe social impõe para os sujeitos do campo uma educação que além de desconsiderar o conhecimento trazido a partir da experiência vivenciada pelos alunos, desvaloriza a vida no campo ao exaltar o espaço urbano como espaço desenvolvido, diminuindo assim, a autoestima dos alunos do campo e sua identificação com a terra.

A educação do campo surgiu num longo processo de lutas, reflexão e prática dos movimentos sociais do campo, buscando romper com o modelo de desenvolvimento educacional vigente voltado ao interesse sociocultural e econômico do povo que nele habita. Dessa forma, a concepção de campo considera as características e modos de vida das pessoas e não apenas sua localização geográfica. Apresenta uma educação escolar associada ao conhecimento, à cultura e a produção de vida, procurando desenvolver ações junto à comunidade escolar para que haja uma melhor perspectiva na qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Com a nova constituição implantada em 1988 aconteceram diversas mobilizações e muitas conquistas foram alcançadas, se tornando assim um marco para a educação brasileira. A educação do campo foi conquistando espaço e mesmo sendo inspirada na educação urbana foi considerada um direito.

Sendo assim questiona-se: Como deve ser a prática pedagógica aplicada as escolas do campo? Quais suas características e importância?

A partir daí, o propósito desse trabalho será descrever as características da prática pedagógica da escola do campo dentro dos princípios da Educação do campo bem como

destacar a sua importância para os sujeitos que habitam no campo e para os profissionais da educação que lá atuam.

Para atender melhor aos objetivos propostos, o estudo foi realizado de forma descritiva utilizando a abordagem qualitativa. Houve embasamento teórico-metodológico relativo à prática pedagógica na educação do campo. Os dados foram coletados a partir de material bibliográfico referentes ao conteúdo, sendo consultados além de várias literaturas relacionadas ao assunto, em estudo artigos publicados na internet.

O trabalho foi dividido em três itens: o primeiro faz uma abordagem histórica conceitual da Educação do campo. O segundo traz uma retrospectiva da Educação brasileira mostrando a evolução da sua legislação e a importância da Educação do campo. Por último, o trabalho aborda a prática pedagógica do campo com suas características fundamentais.

CAPÍTULO I

HISTÓRICO E CONCEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 Educação Rural

A educação do campo era tratada como educação rural que era uma educação “adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes” (AZEVEDO 2007: 145), que de certo modo era responsável por preocupantes consequências ao longo dos séculos na escolarização desse povo.

A Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999:14).

A partir disso, Pires (2012 p. 81) sintetizou dizendo que “a educação para as populações do campo era considerada apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social. Com esse modelo de educação vigente, sentiu-se a necessidade de uma educação voltada para as necessidades do campo, surgindo assim a educação do campo com a meta de fixar o homem na terra e ter o campo como espaço de possibilidades, a educação voltada para o modo de vida deles e o currículo específico direcionado para a realidade na qual estão inseridos.

A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para a educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais. (Secad/MEC, 2007: 13).

Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual. (*idem*).

Partindo dessa visão ideológica, com a abertura desse modelo de educação para os

trabalhadores do campo, estabeleceu-se que os saberes que deveriam ser empregados na escola rural eram aqueles de pouca utilidade que lhes ensinasse principalmente a mexer com a enxada, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para garantir o seu próprio sustento, tendo como base uma concepção utilitarista da escola rural das primeiras letras, com pouca ênfase nos conteúdos, por exemplo.

Leite (po. cit) em seu estudo sobre a Educação Rural diz:

A sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Souza (2012) comenta que o marco da inserção da educação do campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar. Em seguida, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2001).

Logo, na Educação do Campo se faz necessário a construção de Escolas estruturadas para a Educação do Campo, a formação de professores para atuar nesta área. Sabe-se que a formação dos professores ainda se constitui um dos grandes problemas da educação brasileira em todos os espaços e a formação dos professores que trabalham no espaço rural é ainda mais agravante, pois a falta de políticas e projetos de formação para esta classe ainda é uma constante. Então nesse sentido se faz necessário a valorização e a construção de uma política e projeto de formação de educadores que atuam no Campo (CALDART, 2004).

1.2 Aspectos e conceitos da educação do campo

Sabe-se que a realidade da educação da população do campo sempre foi relegada ao descaso, e que os programas e campanhas realizadas para o meio rural, não foram feitas para os sujeitos que vivem no campo nem contaram em sua elaboração com a participação dos sujeitos mais envolvidos: o homem do campo.

Faz-se necessário saber que a educação do campo é destinada aos sujeitos no e do campo, levando em consideração sua história, sua memória e sua identidade em torno do processo social ao qual estão inseridos.

É grande a diversidade da identidade dos povos do campo abrangendo diversas categorias sociais, como pequenos sítiantes, comunidades quilombolas, arrendatários, ribeirinhos, boias frias, índios, negros.

A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias, para que fiquem diferentes do que são. E a experiência de quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor. Que, em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão como a ordem estabelecida e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reivindicar a ordem a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade (ARROYO et. all 2011).

A identidade política coletiva é gerada da organização das categorias em movimentos sociais, como por exemplo, o MST e as etnias indígenas. Essa identidade brota da raiz que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro. O sem-terra é um desenraizado que começa a criar raízes no tempo de acampamento, com a vivência da organização e a percepção da necessidade do movimento. Raízes que o torna membro de uma grande família, de se sentir irmão ou irmã, de descobrir em si, como sujeito coletivo, a convicção de dizer com orgulho: somos Sem Terra, somos do MST. (idem)

Já a identidade sociocultural é dada pelo conceito de cultura, que é a capacidade do homem de se transformar e ser transformado como uma característica humana genérica (estruturar e ser estruturado) e essa capacidade encontra-se na base do conceito de cultura como práxis. É por meio da práxis:

(...) que o homem não só se adapte ao mundo como também o transforme. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível de interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social (SCHELLING, 1991: 32).

Essa pedagogia tem como uma de suas dimensões fortes a pedagogia do gesto, que é também pedagogia do símbolo e pedagogia do exemplo. O ser humano se educa mexendo, manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos. Elas são portadoras da memória objetivada (as coisas falam, têm história). É a cultura material que simboliza a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais que troca de palavras. Ele aprende com o exemplo, aprende a fazer e aprende a ser, olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são. E os educandos olham especialmente para as educadoras, são sua referência como modo de vida (ARROYO et. all).

Sendo assim, o conceito de cultura como práxis guarda relação com a compreensão da história como processo coletivo de autocriação humana, colocando a possibilidade de criar uma ordem social de maior liberdade e justiça.

Diante do exposto, acredita-se que o conceito de educação do campo pode ser elevado e de que é possível construir um projeto de escola rural para o povo transformando-os em cidadãos plenos e capazes de mudar a vida sem que seja necessário sair do seu habitat, pois as pessoas que residem no campo necessitam de políticas públicas voltadas para sua realidade para que possam estudar, sobreviver e trabalhar com dignidade e respeito.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO ATUAL

2.1 Evolução da Legislação Brasileira

A educação rural data de 1889, onde o governo instituiu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender os estudantes dessas áreas, sendo extinto entre 1894 e 1906. Foi novamente instalada em 1909, como instituição de ensino para agrônomos. Constituiu-se como educação pública efetivamente nacional nos anos 30, após a criação do ministério da educação (SLIDESHARE, 2014).

A Constituição de 1934 marcada pelas ideias do movimento renovador e com a educação profissional voltada para o contexto industrial refere-se à educação rural no Artigo 149 onde diz que a educação é direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, juntamente com a família, apresenta uma referência à educação rural, que se formava a partir de um modelo de dominação da elite latifundiária. Cabendo ainda nesta constituição a responsabilidade pelo financiamento do ensino na zona rural, de acordo com seu parágrafo único do artigo 156: “Para a realização do ensino das zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. A partir de 1940 a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada. (idem).

Segundo Brasil (2012), com a Constituição de 1946 veio à proposta de organizar o sistema educacional de forma descentralizada administrativa e pedagogicamente, sem tirar a responsabilidade da União pelo atendimento escolar, pois esta deveria propor as linhas gerais para a educação nacional. Vinculou recursos para as despesas com a educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Em seu artigo 168, inciso IV, estabelece a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas não contemplou as empresas agrícolas, o que, segundo as Diretrizes Educacionais da Educação do Campo, “denota o desinteresse do estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional” (PIRES, 2012, p. 85).

Em 1947, a nova Constituição Brasileira Capítulo II da educação e cultura, Artigo 166; inciso III: "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes" (SLIDESHARE, op. cit).

Em 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4.024/61), que propunha fins genéricos para a educação, os quais se aplicavam a qualquer realidade, não estabelecendo, portanto, uma diretriz mais específica para a educação rural. Entretanto, essa Lei tem a vantagem de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, por nível e ramo de ensino, bem como aportar certo grau de descentralização, na medida em que foi possibilitado aos estados e municípios anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo então Conselho federal de Educação (Brasil/PR, 1961). Com esta Lei a educação rural ficou a cargo dos municípios.

De acordo com Pires (2012), a Constituição de 1967, sob o controle ditatorial dos militares, reforça o sistema de subjugação da educação rural às elites industriais. Nessa Constituição são identificadas a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas oferecem o ensino primário gratuito aos seus empregados(as) e filhos(as) e a determinação, como nas Constituições de 1937 e 1946, de que apenas as empresas comerciais e industriais deveriam ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus(suas) trabalhadores(as) menores de idade, desobrigando, nesse caso, as empresas agrícolas. Dessa forma, a educação no Brasil até o ano de 1970 era dominada pelas iniciativas privadas.

Com a implantação da Lei n. 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, sancionada em pleno regime militar, a preocupação com o desenvolvimento econômico do país é reforçada, na medida em que coloca como função da escola a formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação geral do indivíduo.

Pires (2012) afirma ainda que a referida Lei, em seu artigo 20 foi atribuída aos municípios a responsabilidade pelo ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos, apontando, assim, para a municipalização do ensino rural. Alguns projetos deram suporte administrativo e financeiro, tais como: o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE), o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural do Nordeste (PRONASEC), o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) e o Programa de Apoio aos Municípios (Pro município).

Pelo exposto compreende-se que a educação rural foi criada pelo Estado para os sujeitos, sem que houvesse discussões sobre a sua finalidade. Logo, a Educação do Campo se fundamenta na situação política, social e pedagógica, pensada a partir dos próprios sujeitos a que se destina, ou seja, para o homem do campo.

A Constituição brasileira de 1988 proclama “a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, sendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para

todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (art. 208). É de direito público subjetivo, pois de acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, (Lei nº 9.394/96) em seus art. 5º § 1º, “compete aos Estados e Municípios, em regime de colaboração, e com assistência da União”, assegurar prioritariamente o acesso ao ensino fundamental.

A Lei nº 9.394/1996 sinalizou para o ensino fundamental obrigatório de nove anos de duração, que logo aprovada pela Lei nº 11.274/2006, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, um grande debate é feito em torno dos direitos sociais da população camponesa, ao mesmo tempo em que se consegue aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, respeitando suas singularidades culturais e regionais. Em sintonia com essas concepções foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam alguns documentos fundamentais, dentre eles: a Nova LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

Com implantação da nova constituição, várias mobilizações aconteceram e muitas conquistas foram alcançadas se tornando referência na educação brasileira. Sendo assim, a educação do campo foi conquistando espaço e mesmo sendo baseada na educação urbana foi considerada de fato e de direito. Nessa Constituição foi assumido o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e a adequação da educação no tocante as culturas e regiões. Dessa forma várias conferências municipais e estaduais no país foram realizadas com o intuito de motivar a população no sentido de reivindicar políticas públicas adequadas para uma educação que efetivamente funcione para os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Ainda neste ano foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, onde segundo Caldart (2004: 1).

O momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo. Assim, os movimentos sociais inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a Educação do Campo e não mais a educação rural ou a educação para o meio rural.

“A partir dos anos 90, os povos organizados do campo conseguem agendar na esfera

pública a questão da educação do campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, se fazem ouvir como sujeitos de direito”. (Elementos para um plano nacional de educação do campo – SECAD/MEC 2014).

Pires (2012) no entanto, mostra que A Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 norteia os princípios e fins da Educação Nacional, e é um documento que traz elementos pertinentes à Educação do Campo. Ao reconhecer nos artigos 23 e 28 prescritos no capítulo II – Da Educação Básica, as necessidades educacionais e a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, aponta para a desvinculação da escola rural em relação a escola urbana. Entretanto, na oferta da educação básica para a população rural, preconiza, ainda, uma proposta que se adéque às peculiaridades locais, em vez de ser uma proposta construída a partir da realidade do campo.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, período os semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art.28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural: a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas, bem como adequação a natureza do trabalho na zona rural.

Sendo assim,

O povo do campo tem direito a uma educação que seja no e do campo. No: o 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 sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Uma educação no e do campo, pensada no e para o sujeito do campo, preocupada com a formação e desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos e capazes de refletir sua própria realidade e sua ação na sociedade (CALDART (2004: 150).

É necessário que a educação do campo seja socialmente integrada na realidade atual, que os preconceitos sejam minimizados e que a igualdade na educação venha favorecer a todos em seu habitat.

Sendo assim, os valores e conhecimentos das pessoas que habitam o campo são

amplos e necessitam de respeito, podendo então a didática ser direcionada a realidade do/no campo e procurar com eficiência promover na educação campal mudanças significativas, sem, no entanto destruir as raízes e a identidade de um povo e ao mesmo tempo contribuir para introduzir a realidade do município e da comunidade no que se refere à educação.

Práticas pedagógicas corretas direcionadas aos professores do campo são imprescindíveis e necessárias, o que favorecerá o desenvolvimento do educando em seu meio e conseqüentemente da comunidade local.

2.2 Educação Brasileira e Práticas Pedagógicas na atualidade

O processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões, principalmente quando se trata das metodologias de ensino dos educadores. Nesse sentido estudioso desse processo afirma que,

Enraizada na sociedade de classes escravista da Idade Antiga, destinada a uma pequena minoria, a educação tradicional iniciou seu declínio já no movimento renascentista, mas ela sobrevive até hoje, apesar da extensão média da escolaridade trazida pela educação burguesa. A educação nova, que surge de forma mais clara a partir da obra de Rousseau, desenvolveu-se nesses últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino. O conceito de “aprender fazendo” de John Dewey e as técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas na história da pedagogia. Tanto a concepção tradicional de educação quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro. (GADOTTI, 2000: 76)

Sendo assim, a atual estrutura do sistema educacional brasileiro é o resultado das inúmeras mudanças que vem ocorrendo na história da educação. Teve início com a constituição em 1988, reformada durante a nova república em 1990, a nova LDB 1996 e o plano nacional de Educação em 2001, que defendeu a descentralização do sistema educacional e vem tentando imprimir um novo modelo de educação (Slideshare, 2014).

A educação foi fortemente afetada diante das transformações científicas e sociais que marcaram o final do século passado, dentre elas a tecnologia e a forma de pensar mais flexível. A escola de maneira geral vem sofrendo mudanças principalmente nas atitudes e na aprendizagem dos alunos, o que tem causado muita dificuldade e insegurança aos professores, afetando assim todo sistema escolar e principalmente o processo de ensino-aprendizagem. Por

tanto o papel que a escola ocupa hoje na sociedade brasileira é complexo e de suma importância para uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações (GADOTTI, op. cit).

Atualmente, as instituições educacionais por ainda se basearem nas regularidades do passado refletindo na estrutura do presente e no que se pensa para realizar no futuro passam por questionamentos devido às disputas no campo acadêmico entre sujeitos que lutam por um espaço social dando lugar a questionamentos e reflexões.

A qualidade da educação brasileira e do ensino-aprendizagem atualmente é um tema muito debatido. E não poderia ser de outra forma, porque na medida em que as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais vêm ocorrendo no mundo exige dos sistemas educacionais um ensino de qualidade, tendo em vista a formação de cidadãos competentes e capazes de atuar no mercado competitivo com responsabilidade e eficiência.

As ideias abordadas sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem evidenciam a importância que tem o professor para a concretização de uma educação e ensino de qualidade. Isto é assim, porque, o professor detém uma visão de sociedade, e de mundo, educação e homem que influenciará diretamente no tipo de encaminhamento que imporá à sua prática pedagógica, afetando o conteúdo da educação dos seus alunos, com repercussões para uma vida inteira (Carvalho e Diogo, 1999 p. 48).

De acordo ainda com os mesmos autores (p. 47) por mais centralizado que seja o sistema educativo e fechado o currículo prescrito, o professor nunca é um mero consumidor deste. Explicado pelos autores, que isto é assim porque o professor é responsável de levar à prática umas intenções educativas definidas antes e acima dele, e ele é sempre um agente modelador destas.

Vê-se, portanto, que a qualidade do professor e de sua prática pedagógica contribui para a qualidade da educação, pois ele é uma parte central no processo educativo, sendo-lhe exigidas formação e qualificação necessária para tal.

Neste sentido, os professores necessitam de mais ação, reflexão e de ultrapassar os limites do contexto escolar, partindo para análise no sentido cultural, econômico e político

onde a escola está inserida, podendo dessa maneira acontecer uma ligação entre a prática profissional e as transformações sociais ocorridas na atualidade.

Devido a isto, o termo prática pedagógica é no sentido utilizado por Nelisse (1997: 6) como: “um fazer ordenado que envolve professores e alunos no micro sistema da sala de aula e exige um momento de planificação, interação, avaliação e, finalmente, reflexão crítica da ação desenvolvida”.

Nessa perspectiva, a atuação do professor em sala de aula pode sofrer a interferência dos saberes pessoais adquiridos durante o processo de sua formação, a prática pedagógica pode se traduzir numa técnica devidamente planejada, avaliada e refletida no dia-a-dia podendo assim alcançar melhores resultados.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 - O trabalho pedagógico

Segundo Souza (2012) compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira requer a utilização da categoria totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional. Ter como ponto de partida os aspectos da formação socioeconômica brasileira, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia é fundamental para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica.

De acordo com Caldart (2002) durante o I ENERA (I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária) foram colocadas em pauta as reflexões e práticas pedagógicas possíveis para o meio rural. Utilizava-se uma nova perspectiva de pensar a Educação do Campo, descentralizando as discussões nos estados e municípios. Surgiu nesse encontro a ideia de uma Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Segundo a autora esse foi um grande avanço, porque permitiu a participação popular na construção de ideias e discussões que influenciariam as políticas públicas do país.

A proposta pedagógica construída pela e com a Escola do Campo deve se pautar em uma educação que respeite o modo de vida dos sujeitos do campo, sua dinâmica social e acolha seus saberes e experiências. E isso implica a definição de um projeto político-pedagógico que objetive a formação da criança e jovem na perspectiva do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo, que incorpore a agricultura camponesa e a agroecologia, os valores humanos e solidários no processo de transmissão e produção do conhecimento científico.

Propõe-se que esse projeto pedagógico se pautar nos seguintes eixos popular, segundo (CALDART E MOLINA 2004 apud AZEVEDO DE JESUS, 2006):

- as relações entre educação e trabalho, teoria e prática social;
- a ação investigativa, questionadora e criativa;
- as relações entre educação, cultura, política e economia;
- o trabalho coletivo, a construção da autonomia dos coletivos de docentes e discentes; e
- a gestão democrática, dentre outros.

Essa proposta baseou-se na Resolução n. 1 CNE/CEB/2002, que estabelece as diretrizes operacionais para a Educação do Campo, guarda consonância com as aspirações dos movimentos sociais do campo, ao normatizarem como um dos elementos fundamentais a organização das escolas que deverá ocorrer mediante a apresentação de propostas pedagógicas, elaboradas no âmbito da autonomia das instituições de ensino contemplado a diversidade do campo em todos os seus aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnias), e a flexibilização dos tempos e espaços escolares assegurando, por exemplo, a fixação de calendário escolar que considere a configuração de ano letivo independentemente de ano civil e que atenda as especificidades locais, principalmente no que tange ao período de plantio e colheita.

Nesse sentido, é fundamental que as escolas do campo tenham uma proposta pedagógica diferenciada, contando em sua elaboração com a participação de todos que fazem parte da escola: estudantes, gestores coordenadores, professores, profissionais de apoio e a comunidade. A proposta deve partir da análise de contexto de campo e da concepção da escola do campo, suas finalidades e princípios básicos e com propostas relacionadas ao contexto no qual a escola está inserida (PIRES 2012).

A Resolução CNE/CEB n. 2/2008 (BRASIL/MEC/CNE, 2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo colocada em seu art.7º, que a educação do Campo deverá oferecer sempre ou indispensável apoio pedagógico aos alunos. Isso inclui condições infraestruturais adequadas, bem como material e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos sujeitos do campo, com atendimento ao artigo 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Essa Resolução orienta em seus parágrafos primeiro e segundo sobre a organização e o funcionamento das escolas do campo e a formação dos(as) professores(as) e pessoal de apoio ao trabalho docente:

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

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

Para Arroyo, Molina e Caldart (2011), somente haverá uma educação endereçada às singularidades dos povos do campo se, simultaneamente, existir a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional que priorize a sobrevivência do campo na sociedade brasileira.

Acrescentam, ainda, que tal projeto deve ter como protagonistas os sujeitos e os seus processos de produção da vida. Esse ideal tem fomentado, no âmbito dos movimentos sociais, a luta pela garantia do direito à escola, ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas.

Arroyo (2000) afirma ainda que está sendo construída a Educação do Campo porque há exatamente um movimento social acontecendo. Até porque a escola se vincula ao mundo da produção, mas se vincula, sobretudo, aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. Vincula-se, portanto, às mudanças culturais que o movimento social provoca.

Desse modo, é importante considerar o que orientam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, conforme a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, ao contemplar a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Destaca-se assim o artigo 13, que trata da normatização complementar da formação dos professores para o exercício da docência nas Escolas do Campo, ao apontar a necessidade de:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 41).

3.2 - O Currículo

Segundo Sacristã (2000), o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

Para a organização curricular de uma instituição é preciso ter presente que a realidade escolar e o tipo de educação que se pretende realizar são aspectos que devem ser discutidos junto com a comunidade escolar, pois segundo Sacristã (2000) é necessário entender o currículo como processo que envolve uma multiplicidade de relações abertas ou tácitas que envolvem decisões administrativas e práticas pedagógicas.

Uma nova forma democrática de currículo está sendo inserido na sociedade atual. Neste sentido, para Sacristã (2000: 97),

O novo currículo exige metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos, em esquemas de direção, avaliação e controle novos. Os professores e o conhecimento pedagógico atual não podem responder a certas exigências crescentes em terrenos muitas vezes movediços nos quais é difícil estabelecer critérios de competência profissional e esquemas de atuação que possam ser considerados válidos. Tudo isso se reflete em tensões para o professorado. A crescente responsabilidade que é atribuída a ele, como conseqüente pressão social, não tem correspondência com os meios, as condições de trabalho e sua formação (SACRISTÃN, 2000: 97).

Arroyo (2000) aponta que é preciso mudar o pensamento de que o homem do campo está em condição inferior e sim reconhecer o seu valor enquanto homem e cidadão que reside no campo e possui uma cultura que lhe é própria. Nesta perspectiva de valorização do homem do campo, é necessário reconhecer que neste local não apenas se reproduz, mas produz uma pedagogia. Para isso, é fundamental formar educadores capazes de dialogar com esses segmentos e construir currículos e materiais que atendam as necessidades do homem do campo.

Um currículo dentro de um processo educativo deve favorecer para que os alunos tenham desempenho favorável, onde possam adquirir habilidades, construir novos conhecimentos frente ao mundo e serem inseridos socialmente dentro e fora de seu contexto.

Falar em currículo na Educação do Campo é sair de uma visão única de conhecimento, de modos de pensar, de verdade, de ciência, de validade, que predomina nos currículos de educação básica. Segundo Arroyo (2000: 143),

Os currículos de educação básica seriam a síntese dessas verdades válidas, únicas. Conseqüentemente os profissionais desses currículos terão de dominar esses conhecimentos e verdades válidas e validadas científica e racionalmente para bem transmiti-las, com competência. Essa lógica domina a visão escolar de conhecimento, de verdade, de validade e de racionalidade e conseqüentemente de licenciatura, docência e sua formação centrada

nesses domínios. A afirmação desses conhecimentos e modos de pensar como únicos leva a negação de outros conhecimentos e de outras formas de pensar. Levam ao não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de conhecimento, de racionalidade.

A escola do campo possui particularidades que fazem parte da realidade política e sociocultural do campo e devem ser consideradas na prática curricular.

Nas escolas do campo, os saberes e conhecimentos do currículo têm uma relação direta com as vivências e as experiências dos jovens, logo podem e devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural.

De acordo com isso, relata Santos (2009: 13-14),

(...) que os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados.

(...) é necessário que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática.

No processo de construção do currículo precisa-se olhar levar para as especificidades dos sujeitos do campo. Ou seja,

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002: 21).

Sendo assim, na escola de campo, o currículo deve ser aberto aos conteúdos, pautado em um diálogo de conhecimento e de processo de formação, devido à complexidade da realidade na qual o campo está inserido, pois este é visto como espaço de experiências humanas, políticas, sociais, cognitivas, éticas e estéticas.

Portanto, a escola do campo precisa de um currículo que trabalhe o território, a terra e a cultura. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Para Arroyo (2000, p. 163), essa deve ser a base da formação dos(as) educadores(as) do campo:

Entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultura, identitária do povo do campo (...). Sem a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo.

É necessário também, que o currículo além de conter os conhecimentos científicos dos livros didáticos precisa também acolher os valores, as crenças, os saberes e os sonhos dos camponeses, pois são fatores importantes para se ensinar nas escolas, e que estes possam servir para que ocorram de mudanças nas condições socioculturais nas quais estão inseridos.

Logo, na criação do currículo para as escolas do campo, os alunos precisam ser vistos como produtores de saberes, de conhecimentos e culturas; que lutam também pela sobrevivência, pela terra, pelo direito à produção e por uma educação de qualidade que torne digna sua sobrevivência em seu espaço. É sabido que o conhecimento, nesta visão, conduz para a valorização do independente de raça, cor, condição econômica ou social.

3.3 A metodologia para Educação do campo

Na procura por novas formas de ensino que se desenvolvam competências e estimulem novas práticas educativas no cenário de mudanças sociais, políticas e econômicas, há uma pedagogia que defende a evolução da escola no seu principal papel, o de formar cidadãos críticos e reflexivos. Surge assim, nesse contexto e em meio a muitos conflitos sociais a Pedagogia da Alternância, inicialmente com o homem do campo preocupado com a educação dos filhos e os problemas originados da aplicação de uma pedagogia inadequada que utiliza conteúdos fora da realidade, ocasionando evasão escolar e dificultando a permanência da criança e do jovem no meio rural.

Conforme o artigo 5º CNE/CEB/2002, em seu § 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. Assim as metodologias de ensino como, temas geradores, pedagogia da alternância, eixos temáticos são metodologias que atendem as escolas do campo porque é baseado nas tarefas diárias dos trabalhadores buscando atingir um conhecimento que viabilize a permanência do trabalhador rural no campo com qualidade de vida, valorização social e econômico.

A discussão de um tema pela escola e comunidade produz uma decisão coletiva não cabendo aos(as) professores(as) a decisão preponderante, o que, de antemão, implica a compreensão de que a temática a ser estudada deve estar organicamente vinculada às problemáticas vividas pela comunidade (PIRES, 2012 P. 121).

Como exemplo de temas geradores cita-se: água potável, qualidade de vida do homem e da mulher do campo; resgatando a cultura e revivendo a história; higiene e saúde; as plantas: conservando hoje para garantir o amanhã; o homem e a mulher do campo no exercício da cidadania; terra e trabalho no campo, entre outros (Idem).

A Pedagogia da Alternância é o processo educativo que ocorre nos viveres e saberes distribuídos entre tempo escola e tempo comunidade, bem como o educando é inserido nos diferentes espaços. O tempo comunidade é o período que contribui para a relação teoria e prática. Os educandos são inseridos nas comunidades, nos movimentos e organizações de luta, potencializando o trabalho de produção de alimentos, juntamente com a família e a comunidade, ajudando a desenvolver o meio onde vivem. A esse respeito (BEGNAMI, 2004, p. 110) define, como:

Processo formativo contínuo entre dois espaços interagindo educadores e educandos, escola e família, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os saberes experienciais e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares”. Assim a partir da prática para aprofundar teorias ocorre um processo de construção coletiva onde os participantes são co-autores do conhecimento.

A alternância, enquanto método pedagógico vai além da sequência casa escola e visa desenvolver a ação-reflexão-ação do jovem camponês numa continuidade de momentos, fatos e fenômenos do dia-a-dia.

Nesse sentido, procura integrar o que foi desintegrado pela modernidade, ou seja, a teoria e a prática, a escola e a vida, o abstrato e o concreto. Assim, esses momentos não estão opostos e a alternância coloca em constante interação os vários atores autores, dentre eles, monitores, líderes religiosos e políticos com identidades e diferenças que se somam na formação de um sujeito protagonista, coletivo, solidário e engajado na construção de um mundo mais saudável e que englobe todos os seres do universo.

O que se quer é uma nova prática que seja dinâmica. Somos seres criativos e por isso devemos assumir esse compromisso com a construção de um mundo novo aonde a escola é meio transformador das realidades à qual pertence. É preciso resgatar valores antigos e torná-los novos: da solidariedade, da cooperação da fraterna a, da significação efetiva e afetiva.

As propostas de ensino contextualizado têm como principal foco abordar os conteúdos escolares tendo como embasamento, os espaços de manifestação dos sujeitos, proporcionando-os uma maior relação entre o educando e a localidade em que vivem estimulando-as por meio de recursos metodológicos que proporcione aos educandos apreciar as potencialidades locais. Para Arroyo, (2000: 81)

A educação como formação, deve ser, pois um espaço para que esse sujeito repense suas experiências, reaprendam o que aprenderam, resignifique seus saberes. Deve ser o espaço de formação de sujeitos humanos, culturais, éticos, ativos, enfim sujeito de intervenção.

3.4 Formação dos professores na Educação do Campo

A complexa realidade educacional brasileira, ainda insipiente, de políticas democráticas para os diversos setores da sociedade, constitui desafio à formação dos profissionais da educação. A adoção de políticas econômicas neoliberais determina o agravamento dos problemas sociais que enfrenta a maioria da população brasileira. Problemas que configuram desvios de natureza sócio-econômica, tais como: a baixa escolarização, o analfabetismo e analfabetismo funcional, o desemprego, a violência urbana, a degradação do ambiente natural e humano.

Tal problemática demanda aos profissionais da educação a elaboração de projetos educativos de inclusão social, tanto na educação formal escolar, como em outros espaços com possibilidades de desenvolvimento de ações pedagógicas para ampliação cultural e social da população. Este cenário imprime aos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação a responsabilidade social, para produzir conhecimento e realizar crítica, reflexiva e eficazmente um trabalho coletivo para a construção de um projeto educativo democratizado.

Segundo Menezes Neto (2011), os projetos para a educação do campo devem basear-se nos direitos sociais e ser centralizados na formação integral, não fragmentada, plural, democrática, coletiva, solitária, que incorpore novos valores críticos sem desprezar os saberes tradicionais. Devem contemplar o direito ao conhecimento das ciências, das artes, do corpo, das humanidades e das culturas de forma descompromissada em relação ao mercado de trabalho.

Deve ser centralizado na formação pelo trabalho humano realizado no campo, ser uma educação vinculada aos interesses de todos os que se preocupam com a superação do atual estado capitalista e se propor a construir novas relações sociais e pedagógicas.

Logo, em tempos de aprovação do novo Plano Nacional de Educação, entende-se que a formação de professores não pode estar dissociada da luta pela melhoria das condições de trabalho docente, envolvendo as questões do salário e da jornada de trabalho. A precariedade das condições de trabalho neutraliza a ação dos professores, mesmo que tenham uma boa formação.

De acordo com BRASIL (2002), no artigo 13, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo enfatizam a importância da normatização complementar da formação dos professores para atuarem nas escolas do campo:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Dessa forma, anuncia-se a importância de os cursos de formação discutir a realidade do campo brasileiro e relacionarem os conteúdos com o trabalho, cultura e a vida no campo, evidenciando os desafios enfrentados pelos sujeitos que vivem no campo. A ampliação da visão de mundo dos profissionais da educação facilitará a formação da diversidade das escolas do campo.

A formação é um processo constante e está diretamente relacionada à construção do processo educativo formado ao longo da existência, e ao mesmo tempo vai adquirindo um significado especial nos anos de escolarização. Quando se afirma que o professor nunca é o mesmo, que ele se transforma no interior das práticas cotidianas se quer dizer que é a sua identidade que está se reinventando a cada momento. Muitas vezes essas mudanças não são percebidas de imediato, porque é como se quem está inserido no processo precise antes de tudo aceitar e só depois assumir a mudança, para então poder conviver com sua nova identidade que sempre estará em processo de construção.

Percebe-se então que a formação profissional é um fator importante na formação da identidade do professor e, ao passo que ela vai se transformando, a identidade também irá se transformar. Compreende-se assim que o problema da formação profissional decorre das inúmeras situações que surgem no cotidiano escolar e na realidade vivida pelos docentes.

A profissionalização deve oferecer os fundamentos necessários para um bom desempenho das atividades, isto é, as competências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Porém, são as vivências do cotidiano que exigirão destes profissionais para que assumam determinadas posições, que desenvolvam sua autonomia e possam fazer escolhas que lhes pareçam as mais corretas a cada momento, enfrentem desafios que surgem no dia-a-dia. Trata-se de uma realidade que lhes possibilitará inventar suas próprias respostas, e, para isso, precisarão buscar sempre novas referências que vão muito além das experiências e do aprendizado adquiridos durante os anos de formação profissional.

Perrenoud (1999, p. 138) diz ainda que,

Aparentemente, todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerado demasiado curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Mas ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade! (...) A formação de professores não pode ser um “deus ex machina”.

A formação profissional não pode ser um meio que permita ultrapassar os limites e as contradições do sistema, deve ser um processo levado a sério para se tenha uma educação de qualidade que promova o alvo desejado.

No que diz respeito à formação continuada, a LDBN/96 responsabiliza os sistemas de ensino em promover processos de formação continuada de seus profissionais.

Conforme Gatti (2008, p.58), as políticas para formação continuada buscam minimizar a problemática conjuntural da sociedade contemporânea,

Nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas.

Nesse sentido, a necessidade de oferecer aos professores, em processos de formação inicial e continuada, teorias críticas de educação que os orientem a realizar mediações no interior das escolas que produzam efeitos sociais emancipadores. Esta condição que tem a

escola justifica a tese de que todo o ato educativo é político, uma vez que “produz este ou aquele efeito social, dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula”. (SAVIANI, 1997:60).

A prática coletiva da Educação do Campo confronta a lógica da educação rural, que recomenda uma educação criada pela iniciativa governamental, pensada a partir das referências da cidade, sendo usada como meio de submissão dos sujeitos do campo para que se submetam à lógica da produtividade e da exploração da força de trabalho. A ideologia da educação rural é presente na maioria das escolas públicas do campo brasileiro, essa lógica impõe um modelo de educação baseado nos valores da cultura urbana, desvalorizando a cultura e a identidade da população camponesa.

Uma das características da educação do campo é considerar a realidade, os interesses, valorizando os diferentes “grupos identitários” e a sua produção da existência. Dentre esses grupos, estão os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas, os assentados da reforma agrária, os agricultores e os assalariados rurais. O autor acrescenta ainda que: “todos formam a categoria sujeito histórico. O que os particulariza é a prática social, cultural. O que os une são as relações de trabalho com a terra e a pertença à classe trabalhadora, em oposição à classe latifundiária” (SOUZA, 2010: 54),

A sociedade em suas diferentes esferas sofre transformações e a educação, na medida do possível incorpora essas mudanças, de forma que ao retomar a linha histórica, consegue-se identificar a trajetória, o modelo e o estado da arte, assim como se pode indagar sobre que projeto de educação e seu sentido neste contexto. Neste sentido, pensar a educação do campo torna-se um desafio ainda maior, frente a esta complexidade e por não se ter tido ainda nenhuma tradição e atenção para a juventude rural, suas demandas e preparação para um futuro diferente daquele pensado para as massas e para dar conta das demandas estabelecidas pelo sistema capitalista.

De acordo com Caldart (2004), no sistema de ensino brasileiro, podemos afirmar, com pouca margem de erro, que a educação foi pensada para dar conta das demandas urbanas. Somente há pouco tempo tem havido algum movimento para que possamos ter transformações mais significativas que as instituídas pelas Constituição e Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96. A educação só veio a se consolidar como uma demanda dos segmentos populares com a intensificação do processo de industrialização e a transferência da mão-de-obra dos setores tradicionais para o moderno, a partir de 1930. Nessa época se esboçam alguns movimentos em defesa da escola pública, gratuita e laica, com as responsabilidades da

escolaridade assumidas pelo Estado. O processo de modernização que viria a se implantar exigia também pessoas qualificadas para algumas coisas.

A partir de 1930, a ideia de educação do campo se apresenta em um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento. No histórico da legalidade educacional, um dos primeiros tratamentos de maior abrangência ocorreu na Constituição de 1934, quando os Pioneiros da Escola Nova que representaram uma nova relação de forças oriundas pelo conjunto de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas se instalaram na sociedade solicitando reformas educacionais (Slideshare, 2014).

Esse modelo de educação tem sustentado o capitalismo e influenciado o pensamento humano de muitas gerações, assegurando a hegemonia do poder dominante, presente em diferentes espaços no qual a escola que é lugar do saber e conhecimento é um destes. Mas, as populações do campo têm procurado resistir a situações de dominação, através de lutas organizadas em movimentos sociais fortalecendo os trabalhadores e causando ações que obrigam os governos a programar alguns apelos dos trabalhadores do campo dentro do cenário das políticas públicas.

Neste contexto Freire, (1996) esclarece que a educação do campo surge como um direito dos povos do campo e com um projeto vinculado às lutas pelo acesso a terra. Destacando que a proposta de educação vem atrelada às lutas pelos direitos básicos, pelos direitos da agricultura familiar e também vinculada a um novo projeto de campo e a um novo projeto de sociedade, e a educação precisa dar conta das especificidades deste projeto que apresenta uma filosofia que serve de contraponto ao agronegócio, destinado aos agricultores familiares, aos povos ribeirinhos, aos quilombolas, aos índios entre outros. A educação do campo é uma educação proveniente dos movimentos sociais, que se impõe à lógica do agrobusiness e valoriza a vida e a permanência das pessoas no campo.

A aprendizagem se torna mais eficaz quando se põe em prática o que está sendo estudado. CARLDART (op cit.) afirma que,

A formação dos sujeitos não poderá ser fragmentada, homogeneizada, particularizada demais. Os sujeitos serão obrigados a reconhecer as complexas relações que engendram a sua vida e a reflexão sobre os conhecimentos que a sustentam em um território epistemológico e social.

No final dos anos 90, presenciamos a criação de diversos espaços públicos de debate sobre a educação do campo, como por exemplo: o I Encontro de Educadores e Educadoras da

Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, organizado pelo MST e com o apoio da UnB – Universidade de Brasília, entre outras entidades. Neste evento foi lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e sua produção, além da organização coletiva, as questões familiares, o trabalho, entre outros aspectos.

A busca pela implantação da Educação do Campo procura modificar a escola que ignora os saberes construídos utiliza a vivência diária de seus educandos e aproveita os saberes populares da comunidade.

Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. Os vários saberes não têm fins em si mesmo, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitudes dos vários segmentos neste processo de renovação. (BRASIL, 2004, p.37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vimos, a Educação do Campo nasce das lutas do povo do campo. Os movimentos sociais vêm se constituindo como os principais agentes na luta pela terra, a qual aponta para a emergência de outra matriz: propor e lutar por uma escola em que a educação seja construída com a participação efetiva dos sujeitos do campo. Uma escola que seja “do e no campo”. Isto é, com vínculos de pertencimento político e cultural (PIRES, 2012: 130).

A escola do campo ainda precisa estar em sintonia com a história de luta dos (as) trabalhadores(as), com a vida dos sem terra e dos demais sujeitos do campo. A educação básica do campo necessita se pautar em uma dimensão, ao mesmo tempo política e pedagógica, pensar a aprendizagem para além da escola, valorizar a população que vive e trabalha no campo, e sua capacidade de mobilização e organização social (Idem).

Baseando-se nisso, percebe-se que os projetos pedagógicos direcionados às escolas do campo ignoram a realidade social dos sitiantes, quilombolas, enfim das comunidades rurais, dirigindo a educação de forma fictícia para as comunidades rurais.

Nota-se ainda, claramente, a grande diferença existente entre a vida no campo e na cidade, por isto a prática pedagógica nas escolas do campo precisa ser diferenciada, baseando-se nos princípios e vivência do povo do campo, concedendo uma educação mais humana e distante da ideologia do capitalismo burguês.

Sendo assim, este trabalho procurou trazer questões sobre a prática pedagógica das escolas do campo, mostrando a importância de se respeitar as especificidades dos seus sujeitos no âmbito da cultura, dos saberes, dos fazeres, dos seus princípios organizacionais, enfim, devem orientar para o entendimento crítico de suas visões de mundo.

Percebeu-se em sua realização que os educadores têm procurado meios para a construção de práticas pedagógicas diferenciadas para educar nas escolas do campo, mas as concretizações dessa luta estão muito além.

Dessa forma, pode-se concluir que a luta contra a lógica do capital na educação é pertinente e atual e que somente no combate a essa lógica a educação pode assumir um significado de emancipação humana. Para tanto, as resistências e as construções de relações pedagógicas não capitalistas, ainda dentro de relações sociais capitalistas, são fundamentais para se pensar uma educação do campo que vá além da retórica e vá criando, de fato, alternativas concretas à lógica do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. Roseli S. e Molina C. (organizadores). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: 5ª Ed, Vozes, 2011.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de educação do campo: concepção, processos e desafios. In: Neto, Antonio Cabral et. all. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber livros, 2007.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2004. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB N° 1. Brasília: 2002.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB N° 2. Brasília: 2008.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** – LDB de 20 de dezembro de 1996.

_____, MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília – DF. Congresso Nacional 1998.

_____, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002 – Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

_____, Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo - GPTEC**: Caderno de Subsídios. RAMOS, Marise Nogueira, MOREIRA, SANTOS, Telma Maria Clarice Aparecida dos. (Coord.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

_____, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2001.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.

_____, R. S. A escola do campo em movimento. In: Arroyo, M. G.; Caldart, R.; Molina, C. M.(organizadores). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, Roseli Salete. **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In. MOLINA, Mônica, JESUS, Sônia. (Orgs). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional.

CARVALHO, A.; DIOGO, F. *Projecto educativo*. Porto, Edições Afrontamento. (1999).

Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

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

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete. (2008) **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação da Fundação Carlos Chagas ,v. 13 n. 37.

Histórico da Educação do Campo – Slideshare. WWW.slideshare.net/atbuchardt/histórico-da-educacao-do-campo, 2014.

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

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

NÉLISSE, C. (1997), **L'intervention: les savoirs en action**, São Paulo, edições GGC.

PERRENOUD, P. **A prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção em direitos humanos; v. 4).

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

SANTOS, Lucíola. **A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. Salto para o futuro**. Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX, nº 1, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1997.

SHEELING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: UFPR, 2010.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo: Políticas, práticas Pedagógicas e Produção Científica**. 2 Coletânea de textos didáticos. (Concepção e Fundamentos da Educação do Campo- UEPB, 2012.