



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

**SUELY MEDEIROS BALBINO**

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
ANÁLISE DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA NO  
MUNICÍPIO DE REMÍGIO/PB**

CAMPINA GRANDE, PB.

2014

**SUELY MEDEIROS BALBINO**

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
ANÁLISE DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA NO  
MUNICÍPIO DE REMÍGIO/PB.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura  
Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da  
Paraíba - UEPB, em cumprimento à exigência para  
obtenção da conclusão de Curso.

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> NELSÂNIA BATISTA DA SILVA**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

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

**B172e** Balbino, Suely Medeiros.

A escola como espaço de construção da educação do campo [manuscrito] : análise de uma escola de assentamentos de reforma agrária no município de Remigio/PB. / Suely Medeiros Balbino. - 2014.

62 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Nelsânia Batista da Silva, Departamento de educação".

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

21. ed. CDD 370.115

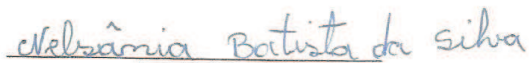
SUELY MEDEIROS BALBINO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO:**

**ANÁLISE DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA NO  
MUNICÍPIO DE REMÍGIO - PB**

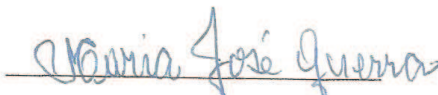
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura  
Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da  
Paraíba - UEPB, em cumprimento à exigência para  
obtenção da conclusão de Curso.

Aprovada em: 10/12/2014.



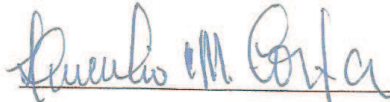
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Nelsânia Batista da Silva

Orientadora



Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup> Maria José Guerra

Examinadora



Prof. Mestre Luciélio Marinho da Costa

Examinador

*A minha querida mãe, por seu amor incondicional e por estar sempre ao meu lado;*

*A minha querida mãe, pelas vezes que chorou comigo e pelo consolo;*

*A minha querida mãe, meu exemplo de força e coragem;*

*A minha querida mãe, por me abençoar todos os dias;*

*A minha querida mãe, minha fortaleza;*

*A minha querida mãe, minha amiga;*

*A ela, Maria do Céu Medeiros e Silva.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida;

À minha mãe, pelo apoio e pelas orações – Te amo Maria do Céu Medeiros e Silva;

Ao meu pai (*in memorian*) – Saudades, mesmo sem ter lembranças sinto sua falta

Srº Antonio Balbino da Silva;

Ao meu esposo querido e amado, meu príncipe, pelo carinho e dedicação. Por me apoiar, me fazer feliz, me ouvir, me fazer companhia, me fazer rir – Te amo Jorge Gutembergue;

À minha família querida – Minha irmã Suzana, minha sobrinha Thayná, meu sobrinho Antonio e meus primos e primas Rafael, Raphannely, Fátima e Cícera;

Às minhas melhores amigas, pedacinhos do que sou – Aline Pereira, Cataline Laborde, Clarice Carneiro, Dágma Roque, Gerlânia Alves, Jaqueline Correia, Juliana Michelle, Lilian Laine, Luciene Diniz;

Às amigas que construí ao longo do curso – Carina, Marcia, Valmira e Telma;

Às minhas cunhadas e amigas Gizelda e Geane, pelo incentivo na construção deste trabalho, por materiais fornecidos e pelas gargalhadas ao longo desse processo;

À minha sogra e meu sogro, pelo carinho – são como pais pra mim;

Às minhas avós (*in memorian*) – Saudades eternas do carinho de Maria Petronila de Medeiros e Cícera Maria da Conceição;

Aos professores/as da Escola Severino Bronzeado, por contribuírem para o desenvolvimento deste trabalho e pela receptividade.

À equipe do SPM, pela liberação para a realização da pesquisa.

E em especial, à minha orientadora Nelsânia Batista da Silva, por aceitar o convite de me acompanhar no desenvolvimento deste trabalho, pelo compromisso e apoio ao longo do mesmo e pelas leituras sugeridas.

## RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de campo realizada na Escola Severino Bronzeado, localizada numa área de assentamentos de Reforma Agrária no município de Remígio/PB. O objetivo do estudo é analisar a Escola como espaço de construção da Educação do Campo, destacando desafios e indícios da construção de uma Educação do Campo, presentes nas práticas educativas que são desenvolvidas em conjunto com a escola. A pesquisa ocorreu a partir de uma abordagem qualitativa, numa perspectiva participante, buscando compreender e analisar os dados no processo de seu desenvolvimento por meio de fundamentos como Araújo e Silva (2011), Brandão (1997, 2002), Caldart (2002, 2003, 2012), Costa (2010), Freire (1993, 2008, 2013) e Vigotski (2004, 2007). Dessa forma, pudemos compreender o processo de construção de uma proposta de Educação do Campo para emancipação do sujeito, evidenciando que esta precisa se constituir coletivamente a partir dos próprios sujeitos do campo, na perspectiva de valorização da vida no campo, das singularidades de seus sujeitos, seus saberes e culturas. Todavia, percebemos que o contexto histórico e a realidade dos assentamentos precisam estar presentes no cotidiano da sala de aula; que a realidade da escola, em seus aspectos físicos e materiais, não atendem às necessidades de professores/as, alunos/as e da comunidade. Além disso, as práticas tecnicistas estão presentes em atividades desenvolvidas na sala de aula e não existe uma proposta coletiva estruturada sobre Educação do Campo. Contudo, constatamos indícios de Educação do Campo, expressos no desenvolvimento de práticas educativas que trabalham as vivências culturais das crianças e permitem o contato com outras realidades por meio dos projetos pedagógicos, nas aulas de campo e nas parcerias estabelecidas pela escola. Nesse sentido, existem indicativos de uma Educação do Campo evidenciados nas concepções e na prática educativa contextualizada com a realidade sócio histórica do campo, desenvolvidas no contexto da escola.

**Palavras-chaves:** Educação do Campo. Emancipação do sujeito. Escola.

## RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación de campo realizada en la Escuela Severino Bronzeado, situado en una zona de asentamientos de la reforma agraria en el municipio de Remigio / PB. Tiene como objetivo de estudio el análisis de la Escuela como espacio de construcción de la Educación Rural, presente en las prácticas educativas que se desarrollan en la/ en conjunto con la escuela. El interés de hacer una búsqueda hace parte de las preocupaciones y el deseo de entender como ocurren los procesos educativos en el campo, cuales concepciones que los educadores/as tienen de la Educación e de las escuelas rurales. Desde un enfoque cualitativo, en una perspectiva participante, la investigación se desarrolló a través de conversaciones informales; visitas a los asentamientos y la escuela para la recolección de datos; y la aplicación de entrevistas semiestructuradas, con los/las tres docentes de la escuela. Para eso, se les utilizamos un diario de campo, grabaciones de conversaciones y encuentros y registros fotográficos. Los análisis de la investigación están presentes en todas las etapas de su desarrollo. Los procedimientos metodológicos, junto con las contribuciones de estudiosos como Araújo e Silva (2011), Brandão (1997, 2002), Caldart (2002, 2003, 2012), Freire (1993, 2008, 2013), Vigotski (2004, 2007), entre otros, nos permitió reflexionar sobre el tema de la investigación. Con base en estos supuestos, los resultados se presentan en cuatro etapas: Inicialmente se presenta el contexto del campo, los sujetos que la componen y connotaciones asociadas a ellos a través de los años. El segundo paso es discutir la Educación Rural, mientras que un concepto en movimiento. A continuación presentaremos la Escuela Severino Bronzeado y en el cuarto y último momento nos proponemos a examinar la escuela como espacio de construcción de la educación rural y emancipación de sujeto. A lo largo de este estudio, verificamos que en la Escuela Severino Bronzeado hay indicios de la educación en el campo, expresado en desarrolladas las prácticas educativas.

**Palabras-clave:** Educación Rural. Emancipación de sujeto. Escuela.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b>	Construções antigas na localidade.....	26
<b>Figura 02</b>	Início do Assentamento Oziel Pereira.....	26
<b>Figura 03</b>	Escola Severino Bronzeado (exterior).....	29
<b>Figura 04</b>	Escola Severino Bronzeado (interior).....	29
<b>Figura 05</b>	Agricultora limpando a terra.....	32
<b>Figura 06</b>	Agricultor limpando a terra.....	32
<b>Quadro 01</b>	Alunado da Escola Severino Bronzeado em 2014.....	33
<b>Figura 07</b>	Atividades no varal.....	41
<b>Figura 08</b>	Crianças fazendo atividade de classe.....	41
<b>Figura 09</b>	Biblioteca rotativa.....	42
<b>Figura 10</b>	Viveiro de mudas localizado no assentamento Oziel Pereira.....	47
<b>Figura 11</b>	Roda de música e movimento.....	48
<b>Figura 12</b>	Peça Teatral sobre as brincadeiras do campo.....	48

## LISTA DE SIGLAS

ARRIBAÇÃ – Associação de Apoio a Políticas de Melhoria da Qualidade de vida, Convivência Com a Seca, Meio Ambiente e Verticalização da Produção Familiar.

ASA – Articulação do Semiárido Brasileiro;

ASPTA – Assessoria e Serviços em Projetos em Agricultura Alternativa;

CF – Constituição Federal;

COOPTERA - Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos de Reforma Agrária da Paraíba;

ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária;

LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação;

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;

ONG – Organização Não Governamental;

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária;

SPM – Serviço Pastoral dos Migrantes;

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>14</b>
<b>3. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>16</b>
<b>4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CONCEITO EM MOVIMENTO .....</b>	<b>22</b>
<b>4.1 De acampado/a assentado/a: a conquista da terra e a constituição das famílias.....</b>	<b>25</b>
<b>5. A REALIDADE DE UMA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>28</b>
<b>5.1 As estruturas física e material da escola.....</b>	<b>30</b>
<b>5.2 O funcionamento da escola .....</b>	<b>32</b>
<b>5.3 Os/as educadores/as.....</b>	<b>35</b>
<b>6. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.</b>	<b>38</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>56</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>61</b>
Apêndice A: Entrevista Semiestruturada.....	61

## 1. INTRODUÇÃO

A história da população camponesa foi marcada, ao longo dos séculos, por momentos de conflitos, debates, repressões e omissões de direitos básicos à vida, como educação, saúde, trabalho, cultura, entre outros. A educação destinada ao campo sempre se manteve ancorada ao modelo urbano, tendo em vista a sobreposição da cidade e os estereótipos associados ao campo. Até início do século XX, mesmo o Brasil sendo considerado um país eminentemente agrário, o modelo de educação adotado era elitista e excludente, não considerava as particularidades e necessidades dos povos – as primeiras constituições (1824) e (1891), por exemplo, não fizeram referência alguma a Educação do Campo. Atualmente, em pleno século XXI, nos perguntamos sobre como ocorrem os processos educativos no campo, quais as concepções que educadores/as têm da Educação e das escolas do campo. E ainda, nas palavras de Arroyo (1999, p.16):

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

O presente trabalho é fruto de inquietações como estas, que nos provocam a refletir e questionar a realidade. Por esta razão, temos como objetivo de estudo a análise da Escola como espaço de construção da Educação do Campo, destacando os desafios e os indícios de uma Educação do Campo. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa em uma escola municipal, localizada numa área de assentamentos de Reforma Agrária, em Remígio/PB.

Além disso, vale salientar que o interesse em estudar a temática, se apoia nos primeiros contatos que tive com as propostas educativas para o campo: em 2005, com o Programa Alfabetização Solidária e de 2006 a 2009, ao lecionar em uma escola da Zona Rural do município de Remígio. Na oportunidade, participei de cursos de formação em Educação do Campo, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município, entre eles destacamos um curso em parceria com a Associação de Apoio a Políticas de Melhoria da Qualidade de vida, Convivência Com a Seca, Meio Ambiente e Verticalização da Produção Familiar (ARRIBAÇÃ), organização não governamental (ONG) que desempenha atividades voltadas para o campo.

Podemos afirmar que a motivação para conhecer os processos educativos do campo intensificou-se em 2012, quando passei a trabalhar no Serviço Pastoral dos Migrantes – SPM, ONG vinculada a Rede ASA (Articulação do Semiárido Brasileiro), cujas ações desenvolvidas estão atreladas à garantia de direitos à população do campo e o fortalecimento de alternativas para convivência com o Semiárido brasileiro. Nossa luta pela garantia de direitos e fortalecimento da cultura local se dá por meio de processos educativos, que dão visibilidade e valorizam a vida no campo, resgatando a autonomia e soberania alimentar e fortalecendo a cultura das famílias agricultoras.

A partir de uma abordagem qualitativa, numa perspectiva participante, a pesquisa se desenvolveu através de conversas informais; visitas aos assentamentos e a escola; coletas de dados e informações sobre a escola e os assentamentos; e na aplicação de entrevistas semiestruturadas, com os/as três docentes da escola. Para tanto, utilizamo-nos de diário de campo, gravações de conversas e encontros, e registros fotográficos. As análises da pesquisa estão presentes em todas as etapas de seu desenvolvimento.

O trabalho encontra-se dividido em quatro momentos: inicialmente discorremos sobre o contexto do campo, os sujeitos que o compõe e as conotações a eles associadas ao longo dos anos. Destacaremos nesse primeiro momento as mudanças desencadeadas no século XX e a Educação elitista como instrumento de controle político e social frente ao processo migratório e a industrialização.

O segundo momento do trabalho consiste em discutir sobre a Educação do Campo, enquanto um conceito em movimento. Na oportunidade destacamos a organização dos/as camponeses/as oriundos de municípios próximos a Remígio, juntamente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), para ocupação de terras improdutivas de fazendeiros.

Em seguida apresentamos a Escola Severino Bronzeado, enfatizando os desafios nela presentes, bem como as possibilidades de se constituir enquanto espaço de transformação da realidade. A escola será abordada em seus aspectos físico e materiais, quanto ao seu funcionamento e aos profissionais que compõe o corpo docente.

No quarto e último momento analisamos a escola como espaço de construção da educação do campo. A análise aconteceu com base nas concepções dos/as educadores/as que trabalham na Severino Bronzeado, bem como a partir das nossas percepções sobre a realidade observada. Foi fundamentada na linha de pesquisas de estudiosos como Araújo e Silva (2011), Brandão (1997, 2002), Caldart (2002, 2003, 2012), Freire (1993, 2008, 2013), Vigotski (2004, 2007), entre outros.

A observação participante e as análises nos permitiram compreender o contexto do campo, da escola do campo e a dinâmica que caracteriza os processos de formação de seus sujeitos. Diante disso, ao longo desta estabelecemos uma relação acerca de como as práticas escolares são pensadas e orientadas e como de fato foram desenvolvidas no contexto do campo. Vale ressaltar que com este trabalho não temos o intuito de esgotar todas as inquietações que o referido tema central pode gerar, tendo em vista que educação do campo é um conceito em movimento, que abre possibilidades para inúmeras pesquisas. Esperamos, no entanto, poder contribuir com ações desenvolvidas pela escola e seus sujeitos e que este estudo sirva de base para pesquisas futuras.

## 2. METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, que possibilita a compreensão da realidade social. Conforme Minayo (2011, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

A este respeito, Gamboa (2007, p. 41) indica que “nas ciências sociais como na educação tanto o investigador como os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos”.

Numa perspectiva de pesquisa participante, o trabalho tem a finalidade de analisar a escola como espaço de construção da Educação do Campo, em uma escola municipal de Remígio/PB, localizada numa área de assentamentos de Reforma Agrária. Segundo Silva (2006), na pesquisa participante a figura do pesquisador não desaparece nem se dilui, mas entra em articulação com os outros sujeitos que também passam a contribuir com o processo de construção do conhecimento.

A aproximação da realidade se deu através de conversas informais com moradores, lideranças dos assentamentos, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e com a equipe de funcionários/as da escola. Na oportunidade buscamos conhecer a realidade do campo por meio de visitas os assentamentos e a escola. Além disso, coletamos dados e informações sobre a escola e os assentamentos junto à secretaria da Educação do município de Remígio, ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos de Reforma Agrária da Paraíba (COOPTERA). Dessa maneira, as visitas feitas aos assentamentos e a escola nos proporcionaram observar e participar da realidade e nos ajudaram a conhecer e compreender melhor o contexto do campo e da escola do campo.

Podemos afirmar que a observação participante nos permite conhecer a realidade do campo e os processos educativos que envolvem. A este respeito, Minayo (2011, p.70) afirma que “a filosofia que fundamenta a *observação participante* é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro”. Neste sentido, a atividade de observação confere ao pesquisador liberdade de relacionar-se com seu campo de pesquisa, ao mesmo tempo em que evita prejulgamentos e

preconceitos da realidade que se pretende investigar. Ela nos conferiu os primeiros indícios do contexto da educação do campo, porém, outras questões ainda mereciam ser mais exploradas. Esta constatação nos impulsionou a desenvolver uma entrevista com os/as professores/as da escola.

Com objetivo de analisar a escola como espaço de construção da Educação do Campo, realizamos entrevistas semiestruturadas para dialogarmos com o corpo docente da escola e construirmos concepções acerca dos processos constituinte da Educação do Campo. Optamos por uma entrevista semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas, nas quais, de acordo com Gil (1999, p. 120) “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Assim sendo, a partir da entrevista semiestruturada aprofundamos questões relativas às dimensões das práticas educativas do campo a partir das concepções dos/as professores/as.

Salientamos que o processo de análises se deu ao longo da pesquisa, desde as observações da realidade até as entrevistas com educadores/as. Dessa forma, o/a leitor/a do presente trabalho, terá, no decorrer de toda a leitura, o contato com os/as entrevistados/as e com a realidade dos processos educativos do campo. Utilizamos-nos, em todo percurso da pesquisa, de diário de campo, gravações de conversas e encontros, e registros fotográficos.

Como forma de resguardar a identidade dos/as entrevistados/as optamos por identificá-los/as com nomes de flores. São elas: Jasmim, Dália, Cravo – para professores/as – e Rosa, Margarida, Narciso e Lírio – demais entrevistados/as.

As questões analisadas tiveram como referenciais teóricos pesquisadores/as, entre os/as quais destacamos Araújo e Silva (2011), Brandão (1997, 2002), Caldart (2002, 2003, 2012), Freire (1993, 2008, 2013), Vigotski (2004, 2007), entre outros. Ao final das análises, apresentamos as proposições a cerca do contexto da escola como espaço de construção da Educação do Campo.



### 3. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Partindo do pressuposto que o Brasil se estruturou a partir de um desenvolvimento agrário, podemos observar nas primeiras Constituições 1824 e 1891 a omissão de direitos aos camponeses, uma vez que não foram feitas referências sobre a Educação do Campo. Segundo Leite (1999, p.28), “[...] a sociedade brasileira somente despertou para educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 – 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”.

É possível associar esta ocultação de direitos ao modelo de sociedade vinculado a uma elite agrária e pautado no latifúndio e no trabalho escravo. Mas de que campo estamos falando? Antes de falar em Educação do campo faz-se necessário saber quem são os sujeitos pertencentes a este território. Costuma-se relacionar o campo única e exclusivamente aos/as agricultores/as, no entanto, são milhões de pessoas que habitam e sobrevivem diretamente do campo. Além de agricultores/as, podemos encontrar: ribeirinhos, pescadores, meeiros, arrendatários, boias-frias, seringueiros, extrativistas, sem-terra, quilombolas, entre outros.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001, p.01) “[...] 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 de existência social e com as realizações da sociedade humana.” Assim sendo, há de se considerar não apenas a diversidade de pessoas que compõem o campo, mas também suas demandas. Nesta conjuntura, Freire (1993), Araújo e Silva (2011) discutem acerca da necessidade de pensar em uma Educação que leve em conta o modo peculiar daqueles que vivem no e do campo.

Seguindo as ideias de Silva (2002), compreendemos que desde a colonização do Brasil, os latifundiários utilizaram as mais diversas formas de violência física e psicológica na apropriação do campo: ameaças e perseguições, mortes anunciadas a lideranças dos movimentos, crimes chefiados por autoridades políticas e policiais, omissão e privação de direitos, exploração do trabalho, inclusive infante-juvenil, entre outras. As relações de trabalho se misturavam às pessoais, garantindo seus domínios sobre os camponeses. Além disso, concepções errôneas a respeito dos camponeses reforçavam a condição de excluídos.

Atribuía-se aos que residiam no campo alguns rótulos que reforçavam a sobreposição da cidade em relação ao campo. O que se pregava era a imagem do camponês como sujeito

desprovido de inteligência e capacidade de tomar decisões (inclusive sobre sua própria vida), ficando a cargo dos seus padrinhos (latifundiários) pensarem e decidir sobre sua vida.

A respeito desta inferioridade do campo em relação à cidade, reforçada pela negação da cultura da zona rural, Leite (1999, p.14) faz a seguinte colocação:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos Jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Nesse sentido, o que se proferia era que a população residente no campo, que se utilizava de técnicas arcaicas para produção, as quais não exigiam preparação, instrução/conhecimentos, não se fazia necessária uma proposta de educação escolar. Outra constatação ainda mais preocupante era que as políticas educacionais ao tratarem o urbano como padrão e o rural como adaptação, reforçam a concepção de que o campo seria uma realidade provisória a desaparecer face ao inevitável processo de urbanização, que homogeneizaria o espaço nacional.

Concepções como estas contribuíram para a privação do direito à escola, direito a uma educação digna e de qualidade, de reconhecimento dos seus valores, da sua cultura e identidade. Araújo e Silva (2011, p.28) afirmam que:

Manter o camponês ausente do direito de ter acesso ao que produz e, além disso, fazê-lo acreditar que é incapaz, principalmente do ponto de vista intelectual e, por conseguinte, político, compreende uma barreira de séculos imposta pelos latifundiários para evitar o desenvolvimento social dos camponeses, que os movimentos sociais buscam combater em seus movimentos de base, e agora também quando opinam que os cursos voltados para o campo devem enfatizar a formação sociopolítica.

Podemos constatar que as políticas públicas pensadas para a Educação do campo foram negligenciadas. Entretanto, as constantes lutas e negociações de movimentos sociais organizados, que foram ocorrendo no Brasil ao longo do século XX, expressam a defesa pela legitimidade da dignidade humana dos desiguais. Segundo Costa (2010), os movimentos sociais são frutos das diferentes demandas no campo social e político e têm em comum as lutas por mudanças nas estruturas sociais de ordem econômica, política e cultural, decorrentes das evidentes contradições que marcaram a sociedade em cada contexto e dos direitos historicamente negados.

Dentre as bruscas mudanças desencadeadas no século XX podemos destacar o forçado processo de migração/urbanização da sociedade brasileira e a efervescente industrialização. Podemos inferir que, por volta das décadas de 1960 a 1980, as cidades passaram a representar um futuro promissor devido ao efervescente processo de industrialização e a falta de condições estruturais de vida no campo – dentre as quais, a negação do direito à educação. O processo de migração forçada desencadeou um crescimento populacional desordenado nas cidades, acarretando em problemas econômicos e sociais como favelas, saneamento básico, saúde e lazer comprometidos, violências, drogas e desemprego. Dessa forma, o sonho de um futuro promissor para a população que saíra do campo estava distante, haja vista que os camponeses que chegavam às cidades não tinham estudos, nem habilidades profissionais exigidas para o setor industrial. Reforça-se então a condição de sujeito atrasado, incapaz, inferior. Martins (1986, p.28) vem nos dizer que:

O processo histórico tem na sua essência a contradição que gera e confronta as classes entre si opostas, mas contém também a desigualdade dos ritmos de desenvolvimento histórico, sobretudo a desigualdade entre as relações sociais e a interpretação dessas relações por aqueles que as vivem.

Logo, mesmo com o passar dos anos, a visão de desigualdades entre campo e cidade que há muito vinham sendo pregadas, são reafirmadas a partir de processos históricos, como é o caso do êxodo rural. Em consonância com o exposto, faz-se necessário rememorar o período ditatorial para compreendermos como se deu a legitimação dos poderes governamentais. Iniciado em 1964 e com duração de 21 anos, se constituiu na ação conjunta da burguesia com as multinacionais, apoiadas pelas forças militares, para assegurar seus domínios e adequar a sociedade aos interesses do capitalismo nacional e internacional, conforme Zotti (2004). Nesta época a conjuntura política do país era refletida em diversos campos, inclusive na educação. O autoritarismo e a violência eram disseminados com vistas a reforçar a ideologia vigente.

Em resistência às injustiças e manipulações dos governantes, que reforçavam as desigualdades sociais (principalmente no tocante a população camponesa), e com vistas a uma transformação nas estruturas da sociedade, começa a se constituir a partir da década de 70, uma oposição ao Regime Militar. Tomamos como exemplos a ação do Movimento Sindical, as Ligas Camponesas (origem na década de 1940) e os Movimentos Estudantis. Mais adiante, no início dos anos 80, a resistência se intensifica com a organização da sociedade civil, a classe política e as organizações estudantis, estas por sua vez tinham o intuito de recuperar os espaços perdidos, é o que indica Aranha (2006). Após a época da Ditadura

Militar no Brasil (1964 a 1985), o país passa a sinalizar a participação da população na escolha da representação governamental.

Este processo de organização e resistência por parte da sociedade civil representa a construção de um sistema democrático e as ideias de Paulo Freire contribuíram para essa construção, uma vez que a educação começa a ser vista como um meio de libertação e conquista da cidadania. Silva (2004, p. 60) esclarece:

Na perspectiva de Freire, é a própria experiência dos educandos que se torna fonte primária de busca dos “temas significativos” ou “temas geradores” que vão constituir o “conteúdo programático” do currículo dos professores de educação de adultos. Freire não nega o papel dos especialistas que, interdisciplinarmente, devem organizar esses temas em unidades programáticas, [...].

As ideias de Freire foram e são fundamentais na perspectiva de educação libertadora, com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória. Freire (2013) enfatiza a necessidade de olhar a alfabetização a partir da realidade das pessoas numa perspectiva de transformação, considerando as relações com as pessoas e as circunstâncias que os cercam como decisivas para aprendizagem. Defendia que o currículo deveria ter como base a cultura e a valorização da realidade dos educandos. Suas concepções sobre as pessoas e o mundo nos faz compreender o fato de suas ideias terem sido tão questionadas e o porquê de ter sido perseguido e exilado.

Diante do exposto, podemos apontar a década de 1980 como marco nos debates sobre a educação para o exercício da cidadania. Representa um período de transição da Ditadura Militar para a Democracia, Zotti (2004). Na Constituição Federal (CF) de 1988, artigo 205, a questão da Educação é tratada de forma mais específica – a educação passa a ser considerada como um direito do povo e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além de conceber a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, a CF (1988) possibilita às constituições Estaduais e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. Em seus artigos 5 e 206 (inciso I), respectivamente, trata do princípio da igualdade: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...] Um dos princípios que servirá de base para o ensino é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

A conquista pelo direito à Educação no Brasil, em especial a Educação do Campo, foi marcada por fortes relações de poder, por represarias e imposições de interesses político-empresariais. Segundo Caldart (2002, p.28)

Toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

A Educação do Campo é fruto de mobilizações por parte da sociedade organizada, dos movimentos sociais. A concepção da Educação como um direito de todos e o reconhecimento legal do princípio da igualdade, confere aos indivíduos a construção de suas identidades. A esse respeito, Costa (2010, p.22), defende que a “concepção de Educação do Campo é fruto das lutas dos movimentos sociais do campo na defesa de seus direitos, em especial de uma educação voltada para o fortalecimento do campo”.

Na perspectiva da contemporaneidade, o campo passa a ser reconhecido como um espaço singular, com organização e modo de vida próprio, que requer tratamento diferenciado do modelo educacional então imposto. No final do Século XX a Educação estava passando por reformulações e ao final de julho de 1998 foi realizada em Luziânia/GO a primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Representou um momento significativo de grandes reflexões acerca desses e outros apontamentos em favor de uma educação que leve em conta as especificidades do campo em seus conteúdos, metodologias, características, sua forte cultura, bem como os sonhos e necessidades dos cidadãos rurais. Esse processo de reflexão teve início no final do primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) promovido em julho de 1997, em Brasília, pelo MST, em parceria com diversas entidades vinculadas a educação, na sua abrangência. Na Conferência Nacional: Por uma Educação do campo (p.10, 1998):

A proposta da conferência tem no seu horizonte a consecução de políticas públicas para o desejado desenvolvimento do campo e consequente educação básica adequada e, nesse sentido, tenta realizar uma mobilização da sociedade e do governo tendo em vista uma ampla conscientização a respeito de tal magno tema.

Para a conferência, foi criado um texto-base, provocativo/reflexivo, intitulado: Educação no meio rural: por uma escola do campo. O texto resgata a realidade socioeconômica e cultural, aborda o conceito de “agricultura camponesa” e “agricultura

familiar”, apontando diferenças entre educação *do* campo e educação *no* campo. Em conformidade com a I Conferência, foi realizada a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em Agosto de 2004, com a presença de 1.100 participantes representando os diversos segmentos da sociedade, entre os quais: Movimentos Sociais e da Educação; Universidades, ONGs e Centros Familiares de Formação por Alternância; bem como secretarias de educação e outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo. Além de dar continuidade, a conferência fomentou os debates sobre a Educação do Campo e ampliou a participação de organizações e movimentos sociais, sindicais e populares comprometidos com a construção de uma educação de reafirmação e fortalecimento da identidade dos que dependem do campo para serem cidadãos.

Diante do exposto, podemos dizer que, historicamente a política educacional brasileira não priorizou os interesses e as peculiaridades da população do campo e apesar da abertura aos debates, não vêm desenvolvendo políticas públicas efetivas para atender às suas necessidades. Contudo, a partir da II CNEC (2004) Movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a educação, a terra, água, crédito diferenciado, saúde, moradia, entre outras. Da mesma forma, no que diz respeito às práticas educativas, começaram a ser implantadas novas alternativas por meio da Educação Popular, advindas das mobilizações e incentivos de diferentes movimentos sociais voltados para a Educação do Campo. As práticas sustentáveis, valorização e incentivo a agricultura familiar e soberania alimentar, entre outros, representam, ainda que timidamente avanços significativos para a Educação do Campo.

#### 4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CONCEITO EM MOVIMENTO

Ao longo das abordagens do presente trabalho verificamos que, no tocante à educação, a adequação da população do campo ao modelo urbano reforçou, e ainda o faz, a reprodução de relações sociais desiguais visto que toda opção por esta ou aquela concepção de homem e sociedade está vinculada a interesses de uma classe social em detrimento de outra. Aos sujeitos do campo, cuja liberdade fora coagida a opressão se manifestou de várias formas, desde os estereótipos até os sentimentos de inferioridade reforçados pelas políticas repressoras. Durante séculos, o modelo de reprodução ideológica adotado foi o das elites, insinuando a neutralidade da educação, a fim de manter asseguradas as relações de dominantes/dominados ou opressores e oprimidos, como indica Araújo e Silva (2011). O fato é que nunca existiu uma educação neutra e que toda neutralidade afirmada sempre representou uma opção.

Neste sentido, Freire (2008) concebia a educação como um ato político, o que significa dizer que ela não pode ser neutra, pois nunca servirá a todos numa determinada sociedade. Na prática pedagógica, por exemplo, nossos ideais e objetivos estão sempre presentes nas nossas opções diárias. Além do mais, educação é um processo sócio histórico de conhecimento e reconhecimento de si e do outro, de construção e reconstrução de saberes a partir das relações estabelecidas entre a humanidade e o mundo, conforme Vigotski (2007). Freire (2013, p.81) enfatiza que “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros”.

O processo educativo se constitui na estreita dependência entre sociedade e cultura, de modo que qualquer modificação ou transformação sofrida pela primeira reflete-se nas esferas da segunda, conforme indica Fernandes (1966). Essa perspectiva procura romper com uma concepção bancária da educação, que consiste na transferência/doação de saberes, por aqueles que se julgam sábios, para os que julgam não saber, Freire (2013). Para tanto, precisamos ter clareza que existem várias culturas, diversas realidades que devem ser consideradas e compreendidas a partir de suas particularidades. Nessa lógica, podemos pensar em várias educações a depender de que realidade pretende-se fazer referência, dentro de um contexto sócio histórico.

A concepção de Educação do Campo está atrelada às origens do campo e as fortes contradições sociais discutidas ao longo deste estudo. Por se tratar de realidades (camponeses, quilombolas, ribeirinhos, arrendatários, entre outros.) em constantes mudanças, organizar

palavras para definir Educação do Campo compromete a ideia de considerar as diferentes e diversas realidade. Ao Construímos um conceito que defina a educação do campo poderemos correr o risco de fragmentar o campo e reduzi-lo a um processo estático. Trata-se, pois, de um conceito em movimento pensado numa analogia entre campo e educação, dentro de políticas públicas que efetivem esta relação, como indica Caldart (2003). Não estamos falando apenas de uma política pública para o campo, mas, sobretudo, políticas de acesso à educação, construídas com os protagonistas do campo, uma vez que, a Educação do Campo nasceu no berço das mobilizações e lutas dos movimentos sociais. A esse respeito, Caldart (2003, p. 2-3) discorre:

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos.

O que podemos constatar é que a educação do campo compreende as lutas por direitos coletivos, lutas pela terra e pelo trabalho, pelo reconhecimento de seres humanos concretos e reais, socialmente envolvidos num processo emancipatório. Segundo Costa (2010, p.22), “essa perspectiva de educação é pensada a partir dos próprios camponeses, respeitando-se as diversidades culturais que os caracterizam em sua realidade”. A emancipação do sujeito do campo está vinculada aos princípios básicos da Educação do Campo e busca se fundamentar nas concepções de Freire.

Segundo Freire (2013, p.22) “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização.”. Para Freire (2013) a educação consiste na problematização da humanidade, em suas relações com o mundo, num ato cognoscente. Trata-se de considerar o homem como ser consciente e a consciência como intencionada ao mundo. Dessa forma, a educação problematizadora/libertadora se afirma como superação da sobreposição na relação educador-educando. Isso pressupõe que um diálogo autêntico, o sujeito reconhece o outro e se reconhece nele, num processo de significação produzida pela Práxis: “palavra cuja discursividade flui na historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerente e exânime. Palavra que diz e transforma o mundo”, Freire (2013, p. 28).

Dessa forma, a emancipação dos sujeitos pressupõe:

- O sujeito enquanto criador de sua própria história individual e social;



- O pronunciamento da palavra para a construção da autonomia, num processo de criação e recriação de si e do mundo, em diálogo.
- Educação libertadora, problematizadora da realidade, contrária a concepção de educação bancária, que compreende o aprendiz como ser vazio a se encher dos conteúdos depositados/transferidos pelos educadores, detentores do saber.
- O sujeito constituído historicamente na íntima relação de suas subjetividades com a realidade concreta, por meio da ação e reflexão – Práxis.

Estes apontamentos são fundamentais para traçar um projeto de formação humana, em espacial para o camponês. Segundo Fernandes e Molina (2004), a ideia de Educação do Campo nasceu em 1997 durante o Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária, o ENERA, como uma proposta de educar o camponês para que tenha melhores condições de vida e de trabalho, na perspectiva de mantê-lo no campo com dignidade, o que deu início a uma nova forma de pensar e fazer educação do campo.

Esta proposta deu origem ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, criado em 1998 com a finalidade de capacitar pessoas residentes em acampamentos rurais para o exercício do magistério, e de outras profissões, sob a ótica da agricultura camponesa. O programa, projetado especialmente pelos movimentos sociais que por ele lutaram, pretendia superar a subordinação do campo em relação à cidade, na busca de igualdade e respeito às particularidades, valores e cultura do rural e do urbano, Santos (2008), Araújo & Silva (2011). Para o PRONERA a Educação deveria ser do Campo, no campo e para o campo, ou seja, deveria enfatizar que a aprendizagem dos sujeitos do campo ocorra com base nas experiências do próprio cotidiano. A esse respeito, Cravo define a Educação do Campo:

“A Educação do Campo é uma educação diferenciada. Além de ter uma plateia, alunos diferentes, a convivência dos alunos do campo é diferente dos alunos da cidade, totalmente diferente [...] porque o aluno da zona rural ele pratica. Você vai dar uma aula sobre a agricultura, além da aula ele tem a prática dentro de casa, uma aula sobre os animais, além do estudo ele tem a criação de galinha em casa. [...] eles podem ter mais conhecimento do que a gente, pois eles têm a prática e o conhecimento daquela realidade.”

Essa é a premissa que norteia os debates sobre a Educação do Campo até os dias atuais, em especial no campo escolar. Assim sendo, nosso próximo capítulo buscará conhecer a realidade da escola do campo, por meio de uma escola do município de Remígio/PB.

#### 4.1 De acampado/a assentado/a: a conquista da terra e a constituição das famílias

Considerando a escola enquanto instituição que deve estar a serviço dos interesses e necessidades sociais, julgamos necessário conhecer um pouco seus arredores, procurar uma aproximação com a comunidade.

A escola fica situada no assentamento Oziel Pereira, município de Remígio e também abrange alunos/as oriundos/as de outros assentamentos vizinhos, dentre os quais o assentamento Paulo Freire e o assentamento Queimadas. Os assentamentos Oziel Pereira e Paulo Freire fazem fronteira com Algodão de Jandaíra e abrangem cerca de 50 famílias cada um, e o assentamento Queimadas, o mais povoado, compreende uma média de 100 famílias, conforme informações da comunidade. Assim, a escola atinge um universo de aproximadamente 200 famílias, oriundas de municípios vizinhos como Solânea e Lagoa seca. Famílias que ali chegaram para lutar pelo acesso aos direitos básicos – terra, moradia, água, alimento, educação, entre outros. Trabalhadores/as, advindos/as da Reforma Agrária, com uma história de vida marcada por lutas, sofrimentos, mas acima de tudo esperança de construir suas famílias nas terras conquistadas.

Segundo Caldart (2012, p.32), “as lutas pela terra assumem na história um sentido cultural destacado, com dimensões simbólicas que talvez tenham a ver com a própria força mística da relação do ser humano com a terra”. Nesse sentido, a luta pela terra e pela Reforma Agrária, quer seja na ocupação ou permanência, precede a luta pelos demais direitos, inclusive direito à educação, mas ao mesmo tempo se inter-relacionam, pois os conflitos no campo são, em si, sociais, políticos e educativos.

No início da pesquisa tivemos a oportunidade de conhecer um pouco dos assentamentos, bem como conversar com algumas pessoas. A primeira conversa que tivemos foi com Rosa, uma mulher que veio para o assentamento Oziel há 11 anos. Rosa relatou sua trajetória, que é semelhante à de muitas mulheres:

“Há 11 anos morávamos no município de Solânea, quando soubemos que o MST estava se organizando para ocupar terras aqui em Remígio. Meu marido e outros homens foram pra luta pra ocupação das terras, mas nós mulheres ficamos para cuidar das crianças. Eu tinha muito medo, medo dele não voltar, dele ser morto, medo que não desse certo, que não conseguissem a terra. Mas lutaram e conseguiram! Viemos para cá e estamos até hoje – gosto muito daqui.”

Ela havia deixado seu filho na escola e voltamos juntas para que ela nos apresentasse um pouco do assentamento Oziel Pereira. Na medida em que íamos conversando, ela mostrava- nos os espaços, entre os quais destacamos:

Figura 01 – Construções antigas na localidade.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.

Figura 02 – Início do Assentamento Oziel Pereira.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.

Também tivemos a oportunidade de conversar com Narciso, pai de cinco crianças que estudam/estudaram na escola. Narciso participou do processo de luta pela ocupação da terra e em meio às conversas, fez algumas considerações importantes:

“Quando viemos ocupar as terras montamos a barraca, cobrimos com a lona e lá ficamos. [...] Muitos acreditaram que seria fácil, ocuparíamos a terra e pronto, ela seria nossa. Foi grande a ilusão! Passamos três anos nesta situação, não todos porque muitos desistiram. Por algumas vezes, fomos enxotados durante as madrugadas pelos capangas do fazendeiro e voltávamos a ocupar a fazenda. Não tínhamos apoio do poder público – foi muito sofrimento. Mas conquistamos a terra e aqui eu e muitos outros construímos família. Ao conquistar as terras começaram as construções das casas com apoio da Reforma Agrária e em seguida viemos para morar. Quando chegamos aqui era um deserto e fomos aos poucos plantando árvores frutíferas, botando roçado.”

As falas de Rosa e Narciso expressam a organização e luta do MST pela conquista do direito a terra e de outros de direitos como moradia e soberania alimentar. As falas nos apresentam um cenário do processo de ocupação (acampamento) e conquista (assentamento) das terras, feita por muitas mãos, pessoas de diferentes lugares, mas com um ideal comum. Nos remetem aos velhos-novos conflitos presentes no campo: organizações, lutas e resistências, como também represarias, mortes, torturas físicas e psicológicas. A conquista da terra aparece na fala de Narciso como um processo doloroso, difícil, de tempo indeterminado, que requer força e coragem.

Dessa forma, Segundo Caldart (2012), os assentamentos se constituem enquanto espaços educativos visto que, os sujeitos que compreendem o lugar vão se construindo coletivamente nas experiências de mobilizações e lutas por direitos, nas resistências, juntamente com seus saberes e culturas. Assim sendo, os assentamentos não se resumem a

porções de terra, compreendidas enquanto matéria morta, representam vida, espaço dinâmico, dialógico, reflexivo e democrático. Segundo Araújo e Silva (2011, p.68), “é a partir da democratização do espaço camponês que se materializam as necessidades e desejos de uma educação diferenciada, desenvolvida por eles mesmos”.

## 5. A REALIDADE DE UMA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A escola Severino Bronzeado está localizada na zona rural, saída de Remígio para Arara, a 13Km da zona urbana de Remígio e a 3Km do asfalto. Situada no Assentamento Oziel Pereira, faz fronteira com os municípios de Areia e Algodão de Jandaíra, PB. Abrange uma área de 621m<sup>2</sup> e uma cobertura de 192m<sup>2</sup>.

Apesar de não conter documentos que registrem sua origem, a comunidade local relata sobre as histórias que ouviram. O que se sabe é que a construção resultou de um convênio com o Plano Nacional de Educação na administração do ex-prefeito de Remígio, José Bronzeado Sobrinho, em 30 de Junho de 1970, que na condição de proprietário e prefeito da época, doou parte das terras para a construção da escola. O nome Severino Bronzeado foi uma homenagem póstuma a seu pai.

Em meio a conversas com pessoas da comunidade, conhecemos Margarida, uma senhora que mora no local há cerca de 30 anos e, mesmo não tendo acompanhado a construção da escola, tinha ligação com a família dos antigos proprietários. Ela relata que “a escola foi doada pelo fazendeiro José Bronzeado Sobrinho e construída para os filhos dos moradores da fazenda. [...] as professoras que ensinaram lá eram escolhidas por ele mesmo”.

No contexto da época era oportuno para os fazendeiros doarem parte de suas terras para construção de escolas, uma vez que isto representaria economia para os próprios, que não teriam despesas com a construção, com transporte de crianças para as escolas na zona urbana, com alimentação e com funcionários, entre outras vantagens. Além disso, as escolas dentro das propriedades garantiam a permanência dos moradores e o domínio sobre os mesmos. O controle também se expressava através da escolha das professoras que ensinariam no campo e não existia uma preocupação com o perfil das educadoras, qualquer pessoa poderia ensinar, ou melhor, quem sobrasse, àquelas consideradas “menos preparadas” A esse respeito, Sousa (2013, p.197) destaca:

Quando uma pessoa vai à procura de emprego na prefeitura, sobra o de professor. [...] Se há uma troca de favores, certamente, existem o leva e traz, os olhos e ouvidos do rei, que cercam a possibilidade de liberdade, inclusive de expressão. Se uma minoria permanece no comando político, o que sobra para o pequeno agricultor, para a agricultura familiar, para os pequenos criadores e seus filhos?

Se o/a agricultor/a fica na condição de subalterno, ele não terá condições de participar das discussões e decisões que envolvem os problemas da comunidade e da escola. Esta foi a realidade silenciada, obscura, da escola que pesquisamos, bem como, provavelmente, de

tantas outras. Em contra ponto, com a ocupação do MST em 1999, em terras dos fazendeiros, hoje divididas nos assentamentos citados, a escola é incorporada em uma dinâmica (a do MST) de luta por direitos, entre os quais a educação. Nesse cenário, a escola é uma preocupação das famílias acampadas, pois, segundo Caldart (2012, p.235) “o que estava em jogo, afinal, era manter a dignidade da infância, mesmo nas situações-limite em que a vida se apresentava nesse momento, nesse lugar.” Assim sendo, ela também representa uma bandeira de luta do MST. A esse respeito, Caldart (2003, p.62-63) defende que:

Acampamento e assentamento dos sem-terra do MST *têm que ter* escola e, de preferência, que não seja *uma escola qualquer*; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos.

Mesmo em condições de acampados, o MST, juntamente com representação de pais de crianças, se organizou para reivindicar em prol do funcionamento da escola no assentamento Oziel. Ocuparam a Prefeitura municipal de Remígio e exigiram o bom funcionamento da escola, como enfatiza Rosa: “[...] nós fomos todos, agente fechou a prefeitura e só saímos de lá quando falamos com o prefeito e exigimos que a escola funcionasse”.

As mobilizações do MST e da comunidade, na luta e resistência em não abrir mão do direito de uma escola pública, foram bem sucedidas e por volta do ano 2.000 a escola passou a funcionar em conjunto com o MST. Nesse sentido, podemos afirmar que a Educação do Campo nasceu como mobilização e pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, pois estas não poderiam perder suas experiências de educação e cultura, suas comunidades e seu território, bem como sua identidade, Caldart (2003).

A dinâmica do MST permanece viva nas práticas educativas desenvolvidas dentro e fora do cotidiano escolar e a escola Severino Bronzeado herdou lideranças de sua trajetória – professoras responsáveis por dar continuidade às lutas por uma educação do campo. A esse respeito Caldart (2012, p.228) acrescenta que “a ocupação da escola não é uma decorrência necessária da ocupação da terra, [...] mas ela se constitui como uma possibilidade histórica para todos os sem-terra que integram o MST ou partilham de sua herança”. Esta constatação será evidenciada nas discussões a seguir.

## 5.1 As estruturas física e material da escola

Sabemos que a realização das práticas pedagógicas em toda e qualquer instituição de ensino depende, entre outros fatores, de recursos físicos e materiais propícios à aprendizagem e ao lazer.

Inicialmente precisamos considerar que o espaço onde as escolas da zona rural estão inseridas difere-se do urbano. Em geral, as escolas do meio rural têm, por natureza, um ambiente peculiar. Como já afirmamos, nos arredores da Severino Bronzeado estão os assentamentos Oziel Pereira e Paulo Freire. A ocupação e utilização das terras conferem uma paisagem com árvores, áreas de plantação e criação de animais, tecnologias sociais de armazenamento de água para consumo e produção. No entanto, no que diz respeito à estrutura física, esta escola, como a grande parte das escolas situadas na zona rural, não atende às necessidades de professores (as), alunos (as) e da comunidade.

Figura 03 – Escola Severino Bronzeado (exterior). Figura 04 – Escola Severino Bronzeado (interior).



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.

Apresenta-se com três salas de aula, duas pertencentes a construção inicial e a terceira construída por volta de 2010 pela Prefeitura Municipal, com vistas a implementação de um projeto de Leitura na Escola - uma biblioteca. O projeto não foi bem sucedido e o espaço foi aproveitado como sala de aula. A escola dispõe de um salão com cerca de 5 m<sup>2</sup>, coberto de telhas Brasilit; dois banheiros que são de uso de alunos(as) e funcionários (as); um corredor e uma cozinha com dispensa. Por se tratar de uma construção antiga, a escola está precisando de manutenção. O diretor afirmou que em 2012 foi feito um projeto para melhorias da parte elétrica e hidráulica, bem como um projeto de construção de uma cisterna que fosse distante da fossa, mas estão aguardando a execução, uma vez que já se tem conhecimento que o orçamento foi aprovado e o recurso está disponível. Ele ainda acrescentou que a secretaria de

Educação tem a pretensão de ampliar a escola. O desejo partilhado por todos (as) que compõe a escola é a construção de mais uma sala, uma nova cobertura do teto, um refeitório e uma área de recreação – uma quadra por exemplo.

Outro aspecto observado diz respeito ao imobiliário e aos recursos materiais. As salas dispõem de cadeiras suficientes para todas as crianças e em bom estado de conservação. A esse respeito, Jasmim menciona que o campo tem recebido a mesma atenção que a cidade: “Antigamente as escolas do campo recebiam as sobras ou os móveis que não eram mais utilizados nas escolas da rua, mas o que o município recebe agora é partilhado entre todas as escolas, quer seja no campo ou na cidade”. O recebimento de sobras ou material de má qualidade estava associado aos estereótipos atribuídos aos camponeses ao longo da história.

Ainda que, atualmente possamos perceber que as escolas do campo, em se tratar das condições físicas, não são adequadas para atender às demandas de professores/as e alunos/as, existem apontamentos que indicam a ruptura de pré-conceitos legitimados pela história.

Além do imobiliário, a escola dispõe de equipamentos eletrônicos audiovisuais, utilizados de acordo com o planejamento e/ou necessidades dos/as professores/as. O material foi adquirido com recursos do conselho da escola e com apoio da Secretaria de Educação. Observamos também a presença de materiais didáticos, jogos e instrumentos concretos (como por exemplo o ábaco) que facilitam a aprendizagem, como o ábaco e material dourado. Em se tratar de materiais didáticos, cabe mencionar o livro. De acordo com relatos a escolha deste recurso não segue critérios que considerem os diferentes públicos, as diferentes culturas. O livro didático é o mesmo para todas as realidades, não servindo, dessa forma as múltiplas realidades. Entretanto, é relevante considerarmos a maneira como professores/as e alunos/as se relacionam com este e com os demais recursos. Percebemos que as três salas possuem diferentes quantidades de materiais didáticos e a forma como estão organizados diferem-se entre si.

Na Educação Infantil encontramos duas estantes com poucos materiais, mas muitos jogos, parte deles recebidos do Governo Federal e outros construídos pela professora. Os jogos estavam guardados e no momento que procuramos explorar, percebemos a curiosidade das crianças. A professora nos autorizou a jogar com as crianças que já haviam concluído a atividade e foi uma ótima experiência. As crianças foram provocadas a descobrir quais eram as frutas que estavam espalhadas no quebra-cabeça. Mostraram-se atentas e participativas na montagem das frutas, afirmando que gostavam desta e daquela. Observaram também as cores e as formas, bem como o fato de que cada parte da fruta tinha uma letra e todas as letras deveriam estar na mesma posição.



Na sala de 1º a 3º ano, existe uma estante pequena, localizada atrás da porta e com livros e materiais didáticos amontoados. Em contrapartida, na turma que compreende crianças de 4º e 5º ano, o professor construiu cantinhos de acordo com cada área de ensino e cada um deles tem diversos materiais didáticos.

## **5.2 O funcionamento da escola**

A escola sempre funcionou em expediente único. Até 2003 funcionava à tarde e a partir de 2004, por solicitação dos pais, passou a funcionar pela manhã, compreendendo da Educação Infantil ao ensino de 1º ao 5º ano. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, em 2011 funcionou nos três turnos para atender aos Programas Brasil Alfabetizado e Pró Jovem. Em conversa com o diretor, constatamos que a principal razão para a escola funcionar em um só expediente, diz respeito a baixas quantidades de alunos (as) matriculados (as) em cada série. Citou como exemplo o 1º ano, que atualmente só seria oferecido a duas crianças. Além dessa questão, outras podem ser apontadas na justificativa da adoção de um expediente único de ensino. A esse respeito podemos considerar as atividades desempenhadas pelas famílias, como a agricultura familiar.

Tivemos a oportunidade de conhecer e conversar com Lírio, um garoto de onze anos que estudou na escola até 2013, quando concluiu o 5º ano. Atualmente estuda na zona urbana. Ele nos mostrou o assentamento onde mora (Oziel Pereira) e descreveu o período que estudou na escola: “A gente vinha pra escola pela manhã e a tarde às vezes ia ajudar meu pai no roçado. Antes de plantar, meu pai preparava a terra e a gente tomava conta. A gente se juntava e ajudava a chachar o feijão”.

Na fala de Lírio percebemos que a vida no campo tem seus processos educativos e que as crianças estão inseridas neles. Essa é uma realidade comum a crianças da Zona Rural, filhos de agricultores/as. Entretanto, nas conversas com os/as moradores/as dos assentamentos, evidenciamos que a preocupação dos pais é que suas crianças estudem.

Ainda no tocante a atividade econômica das famílias, encontramos em visitas feitas aos assentamentos pessoas trabalhando nas terras, como ilustra as fotos:

Figura 05 – Agricultora limpando a terra.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.

Figura 06 – Agricultor limpando a terra.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.

As famílias pertencentes aos assentamentos têm a agricultura familiar como principal atividade econômica. São beneficiárias dos programas um milhão de cisternas (P1MC) – água de beber, Uma Terra e Duas Águas (P1+2) – água de comer (água para produção de alimentos e criação de animais), executados pela Assessoria e Serviços em Projetos em Agricultura Alternativa (ASPTA), em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Remígio. Ambos os programas fazem parte da dinâmica da Articulação do Semiárido brasileiro (ASA), trabalham com tecnologias sociais de recursos hídricos e objetivam fortalecer a agricultura familiar e garantir permanência do agricultor no campo. As políticas sociais desenvolvidas para o campo são também processos educativos, uma vez que uma política pública, como o acesso à água, não é um presente, mas uma conquista.

A educação do Campo é uma realidade, fruto de mobilizações sociais, lutas dos camponeses por direitos historicamente negados. O campo é diferente da cidade e a escola precisa se adequar às necessidades e as demandas presentes na realidade desse lugar. Neste sentido, a LDB 9394/96 prevê que:

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

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

Como podemos verificar, o artigo 28 prevê que a Educação do Campo deverá ser flexível em respeito aos hábitos e costumes da comunidade local, bem como considerar em

suas as práticas educativas as necessidades e realidades das crianças da zona rural. Com isso, torna-se possível estabelecer um sentido de continuidade das experiências familiares.

De acordo com levantamento realizado junto a Secretaria de Educação do Município de Remígio, destacamos que dentre as escolas que abrangem as áreas de assentamentos, esta é a que tem o maior número de alunos (as), sendo:

Quadro 01 – Alunado da Escola Severino Bronzeado em 2014

Série	Nº de alunos
Educação Infantil (PRÉ I e II)	27
Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano)	18
4º e 5º ano	18
Total	63

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Remígio (SMER), 2014

O diretor/professor nos informou que o índice de evasão escolar é zero – os (as) alunos (as) iniciam na Educação Infantil e permanecem na escola até o 5º ano. Em 2003, quando chegou à escola, assumindo uma turma única, que englobava todos/as os/as alunos/as, num total de vinte e cinco crianças. A partir de 2004 as crianças foram sendo agrupadas em três turmas, conforme quadro acima. Este fato foi decorrente do crescente número de alunos matriculados.

As crianças que estudam na escola têm entre quatro e doze anos. As que moram próximo à escola vêm a pé, acompanhadas pelas mães. As demais são trazidas em transportes alternativos disponibilizados pela Prefeitura Municipal. Constatamos que as turmas são multiseriadas - uma particularidade da Educação do Campo. Tal fato ocorre por fatores como a baixa quantidade de alunos (as) matriculados (as) em cada ano e não seria viável para o município formar uma turma assim. “Temos três alunos matriculados no primeiro ano e cinco no quinto, por exemplo, como vou formar turmas com esse número de alunos?” – questiona o diretor. Dessa forma, constituem-se duas ou três séries em uma única turma. A organização das turmas neste regime se dá de acordo com a concepção de cada professor/a, mediante as experiências anteriores. Geralmente costumam dividir a turma em grupos e trabalham o mesmo conteúdo com atividades diferenciadas. Ressaltamos que nesta escola, a professora da Educação Infantil e o professor do 4º e 5º ano dividiram suas turmas em grupos. Em

contraponto, a professora do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) trabalha com as crianças juntas.

### 5.3 Os/as educadores/as

O funcionamento da escola contempla três docentes, duas professoras e um professor. Jasmim é responsável pela Educação Infantil e Dália pelas séries de 1º a 3º ano. As séries 4º e 5º ano são ministradas por Cravo, um professor que também ocupa a função de diretor/responsável pela escola. Até 2013, uma coordenadora/supervisora fazia-se presente na escola uma vez por semana, mas este ano de 2014 esta questão não foi definida. O diretor nos informou que o município pretende disponibilizar um/a coordenador/a específico/a para atender apenas as escolas do campo.

Jasmim tem uma trajetória de 14 anos de militância no MST, seu primeiro trabalho foi dar aula no Assentamento Oziel Pereira, na *Escola Paulo Freire*<sup>1</sup>, através de um programa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Ela nos informou está cursando Pedagogia e pretende se especializar em Educação do Campo. E acrescenta: “Estive ao longo da minha trajetória na linha de frente das lutas do movimento e atualmente dedico-me exclusivamente a prática educativa na escola Severino Bronzeado”.

Dália é recém-chegada na escola. Formada em Pedagogia, leciona na zona rural há 14 anos e afirma que seu trabalho se relaciona em tudo com sua trajetória de vida. “Eu vim da Reforma Agrária, eu moro no assentamento da Reforma Agrária, eu trabalhei muito tempo nos movimentos dos sem terra, fui coordenadora de educação dos movimentos dos sem terra. Hoje eu tô praticando o que eu sempre vi, quando eu trabalhava!”

Cravo é o funcionário com mais tempo nesta escola. Residente no município de Arara/PB, a 6 km de distância da escola, desempenha suas atividades há dez anos na escola e é referência no município pelo trabalho que vem desenvolvendo na Educação do Campo ao longo deste período. Formado em Pedagogia, Matemática e Especialista em Educação Básica, ele ainda participa de cursos de formação continuada oferecidos pelo município de Remígio. O trabalho de Cravo se relaciona com sua trajetória de vida, uma vez que:

---

<sup>1</sup> A escola Paulo Freire foi fundada em 1999 para atender os filhos dos militantes do MST que ocuparam o Sítio Lagoa do Jogo. Inicialmente a escola era um barraco coberto de lona, feito pelos pais das crianças que, por volta do ano 2.000, foram à prefeitura reivindicar a construção de um prédio. A escola foi construída e reconhecida pelo MEC. Funcionou até 2010 e, segundo relatos da comunidade, todos os alunos (as) que lá estudaram já concluíram o ensino médio e alguns ingressaram no ensino superior.

“Sou filho de agricultor, trabalhei na agricultura, tem tudo a ver comigo. Eu entrei sem experiência pra ensinar, mas tinha uma bagagem, por trabalhar na agricultura, já conheço as dificuldades. Mas apesar disso, se você me perguntar a relação maior é dos conhecimentos! Eu já tinha essa vivência, além da vivência também estudei em escola do campo. Querendo ou não você já tem um pouco de experiência, entrei sem experiência na educação, mas de escola do campo já tinha.”

Como podemos verificar, os profissionais da educação nesta escola têm uma forte ligação com o campo e com seus processos educativos, inclusive com o MST. Pertencer ao campo, ter em sua trajetória as reivindicações por direitos negligenciados em diferentes contextos, é um fator que influencia no exercício da docência. As lutas pela ocupação ou permanência na terra constituem-se, em si mesmas, processos educativos necessários a serem incorporados à escola.

A promoção da educação escolar por profissionais cujas suas trajetórias de vida entrelaçam-se com trajetória do campo, representa um forte indicativo de que neste espaço se construa Educação do Campo. E os movimentos sociais, que lutaram pela inserção e implementação do artigo 28 da LDB de 1996, têm a preocupação de que a educação nos assentamentos dê continuidade à Reforma Agrária, pois entendem que o campo tem potencialidades que precisam de políticas públicas. A esse respeito, Araújo e Silva (2011, p.62-63) destacam:

Formar o educador camponês para que lecion e intervenha sociopoliticamente em seu assentamento significa potencializar os saberes dos sujeitos que aí habitam, na intenção de que eles possam dar aulas relacionando o saber escolar com sua realidade, mediados pelo diálogo, o que geralmente não ocorre entre um professor que é da cidade e seu aluno que está no campo, pois o professor da cidade geralmente domina outros saberes, não possuindo os conhecimentos práticos do cotidiano do camponês, ou seja, não possuindo os saberes e experiências que os camponeses possuem.

Assim sendo, a formação profissional dos próprios sujeitos oriundos do campo é um fator importante para garantia de um ensino de qualidade, de reconhecimento da cultura e do processo sócio histórico, que constituem a identidade camponesa. Nas palavras de Costa (2010, p.39):

A identidade camponesa vincula-se às suas “lutas” e as reivindicações dos movimentos sociais por direitos, sobretudo a uma educação compatível com sua diversidade cultural, ancorada na temporalidade e nos saberes próprios de cada povo que tem no campo o seu lugar de vida, de cultura, de produção, de moradia e de lazer.

Logo, a luta não é apenas por qualquer educação ou escola, mas por uma proposta anticapitalista, contrária aos interesses do agronegócio, que fortaleça a agricultura familiar, os princípios de sustentabilidade e a construção de conhecimento como “resultado da relação entre sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido”, Gamboa (2007, p.41).

Neste sentido, a função do ensino superior é proporcionar uma formação que abranja as diversas e diferentes culturas e criar condições que seus alunos/as desenvolvam a criticidade. Segundo Araújo e Silva (2011), a formação de professores do campo deve ter como um de seus elementos principais a discussão do tipo de participação do cidadão em sua comunidade, com vistas ao empoderamento dos grupos sociais que vivem e dependem do campo. Em Freire (2008), a formação implica na garantia do direito ao ser humano de *ser mais*, rumo à liberdade física e psicológica, não no sentido de ser superior, ou enquanto sujeito individual, mas, na luta política coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária, a partir do auto-reconhecimento do indivíduo e de sua condição social.

Considerando que somos sujeitos socialmente construídos, quando falamos em formação, estamos nos referindo à formação sociopolítica, mas também cultural, diretamente ligada a uma visão de sociedade igualitária, onde indivíduos se unam com objetivos e concepções comuns. Para isso, é preciso sair da condição de espectadores e ser parte da construção da própria história. Acreditamos que o que Freire (2008) propunha fosse uma participação efetiva do sujeito sobre sua realidade, com vistas a ação- reflexão – ação.

A formação acadêmica dos/as docentes da escola Severino Bronzeado, sem dúvidas contribuem para o exercício da prática pedagógica, mas acima de tudo, a intrínseca relação de suas trajetórias de vida com o campo, em especial com o assentamento, são decisivas na construção de uma Educação do Campo. Entretanto, precisamos nos reconhecer como sujeitos capazes de refletir, planejar, tomar decisões e avaliá-las, numa perspectiva de superação à condição de aceitação e reprodução de ideologias elitizadas.

## 6. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao entrarmos em contato a realidade do campo e da escola do campo, sentimos a necessidade de conhecer e compreender como se constitui as concepções de Educação presentes neste contexto. Por esta razão, elaboramos uma entrevista para aplicar com os três profissionais que compõe o corpo docente da escola. Acreditamos que a entrevista é uma oportunidade ímpar de estabelecermos a comunicação numa pesquisa de campo e nos apropriarmos de determinada realidade. Ela tem o objetivo de “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”, Minayo (2011, p.64). Dentre os vários tipos de entrevista, adotamos para esta pesquisa a semiestruturada, que, por combinar perguntas fechadas e abertas, nos possibilita conhecer as concepções dos/as educadores/as, que não puderam ser apreendidas na observação da realidade, nem nos dados coletados. Além disso, este tipo de entrevista nos dá liberdade para fazermos intervenções e interagir com os entrevistados, com vistas a aprofundar as dimensões das respostas.

Contudo, não tivemos a pretensão de abraçar a totalidade das falas e das conversas, uma vez que, segundo Gomes (2011, p.79), “geralmente a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo em que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor.” Em contra partida, a pesquisa procurou abranger a diversidade de opiniões e experiências presentes nas falas dos/as colaboradores/as.

Inicialmente procuramos perceber quais as concepções dos/as educadores/as sobre a educação. Nas entrevistas evidenciamos a associação da educação com a escola, mas constatamos a preocupação que professores/as têm em deixar claro que educação não se restringe a ela. Observamos ainda, que a educação é compreendida como um processo, uma construção coletiva que envolve os indivíduos dentro de um contexto familiar, social e escolar. Jasmim nos diz que:

“Quando eu penso em educação eu não penso só na escola. A escola faz parte do processo de formação da pessoa, mas eu acho que a educação vem desde o momento que a pessoa nasce e a criação com a família e com a sociedade que ele convive. A escola é apenas onde ele vai aprender as normas, vai aprender a ler e a escrever, vai aprender algum conceito sobre educação, mas na realidade a educação é tudo que ela vivencia na vida.”

As colocações dela nos chama atenção em dois aspectos, sendo o primeiro a constatação de que a educação não se inicia, nem se dá unicamente no âmbito escolar. Na visão de Vigotski (2007), Freire (2008) a aprendizagem das crianças começa muito antes de frequentarem a escola e as situações de aprendizagem com as quais ela se defronta tem sempre uma história prévia. Assim, faz-se necessário considerar o conhecimento prévio das crianças, construído e acumulado nas relações que elas estabelecem na vida, com o outro e com o meio. Isso porque, segundo Vigotski (2004, p.456) afirma que:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

De acordo com a teoria histórico-cultural, criada a partir dos estudos de Lev Semyonovitch Vigotski, o sujeito se constitui enquanto pessoa humana num processo educativo contínuo e continuado dentro das relações sociais que estabelece dentro, mas, sobretudo fora da escola. Cravo nesse aspecto enfatiza que a “educação não é algo pronto e acabado, é um processo que vai se construindo: não é só a escola que constrói a educação, envolve a família, professores e alunos; um processo a longo prazo.” Entretanto, a escola tem algo fundamental no processo de formação que é a intencionalidade da aprendizagem.

De acordo com Freire (2008) a aprendizagem é decorrente das relações dos sujeitos com os outros sujeitos e com o meio que nos envolve. Dessa forma, as aprendizagens adquiridas garantirão aos sujeitos a compreensão de mundo e sociedade. Precisamos, no entanto, ter clareza da função que a escola assume no processo educativo para não atribuímos a ela, exclusivamente, o dever de ensinar a codificar e decodificar grafemas. Dália ao conceituar educação, considera como função social da escola a preparação de cidadãos para viver em sociedade:

“[...] Não estou falando daquela educação só ensinar a ler e escrever, a escola ela formar cidadãos. E a educação é isso formação de seus cidadãos, aptos, a saber, procurar seus direitos, consciente de onde ele está e do dever se inserir na sociedade. [...] Educação no geral é a base de uma sociedade.”

Assim sendo, escola é um espaço de construção dos saberes e a sua função social é mediar o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, prepará-los para reagirem como cidadãos politizados na sociedade.



A este respeito Rasia (2011), afirma que é no espaço escolar que se desenvolvem pensamentos politizados, que encaminha o sujeito a ser atuante e fazer parte das decisões sociais, a usufruir criticamente dos saberes, aprendizagens adquiridas e buscar por mais diversas formas a melhoria e transformação social. Nesta ótica, a escola transcende uma visão sistemática e burocrática, presa a regras e metodologias singulares e assume o papel dialógico de mediação entre a vida cotidiana e o contexto social do indivíduo. Compreendemos, para tanto, a educação como processo de formação do sujeito e preparação para o exercício da cidadania, em especial no tocante ao enfrentamento das questões sociais, que perpassa pela questão cultural. Para isso, sua linguagem precisa estar em sintonia com a realidade concreta dos sujeitos a quem serve. Brandão (1997, p. 16) afirma que:

Ao mesmo tempo em que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa. Aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura.

Portanto, a educação possibilita a apropriação da cultura construída pela humanidade na relação dos sujeitos entre si e com o mundo. Essa relação contribui para que os sujeitos transformem suas realidades e ao fazê-lo transformam a sua própria natureza, se constituindo enquanto humanos, enquanto sujeitos sociais. Nessa relação, não só transformamos as coisas do mundo concreto, mas constituímos nossas próprias subjetividades. Somos sujeitos permeados por uma multiplicidade de condicionantes que contribuem na constituição humana. Vale salientar que, enquanto sujeitos inacabados, em permanente processo de formação, vamos construindo nossa identidade por meio da educação e das relações que estabelecemos. Construimos a cultura por meio da educação e culturalmente nos constituímos, enquanto sujeitos individuais (considerando nossas particularidades) e coletivos (em comunhão com um grupo social). Neste enfoque, Vygotski (2007) atribui à escola uma função indispensável na apropriação cultural acumulada pela humanidade. Na linha de pensamento deste estudioso, Rasia (2011, p.90), acrescenta:

Todavia, não é suficiente que a escola transmita esse saber acadêmico, científico. É preciso construir novas formas de pensamento que possibilitem a tomada de consciência por parte dos alunos/professores, sobre os aspectos sociopolíticos envolvidos na questão da apropriação do conhecimento e sua relação com o saber popular – história do indivíduo e da sociedade – para que ocorra o aprendizado, considerando-se o desenvolvimento real e as chances de potencializá-los.

Como podemos constatar, no processo educativo a escola tem um papel fundamental na construção dos saberes, na formação do indivíduo e no desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, considerando o que o sujeito é e o que ele pode vir a ser. Para isso, enquanto educadores/as precisamos nos apropriar dos fundamentos da educação, procurar sair da superficialidade dos conceitos pré-estabelecidos e considerar o sujeito, dentro do contexto histórico e social. “O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.” (FREIRE, 2013, p.120).

Faz-se necessário, portanto, refletirmos sobre a prática educativa e problematizarmos nossa realidade para não correremos o risco de exercer uma prática desarticulada e sem sentido para alunos/as e professores/as. Quando chegou à escola, Dália fez uma sondagem do nível de desenvolvimento da turma e nos relatou suas impressões e a posição adotada diante da realidade dos alunos:

“Meu Deus, como pode uma turma no ensino fundamental, que não sabe ler, nem escrever o nome deles. [...] Chamei o diretor e disse: vou alfabetizar os meninos! E o diretor me perguntou como é que eu ia registrar essas aulas, as regras né? Eu dou um jeito, mas vou alfabetizar eles. Acho que não tem sentido eu vir pra cá, pra continuar passando eles sem saber ler e escrever, só passando de série, como se fosse um objeto, sem nenhuma preocupação com eles, com o futuro deles. [...] eu crio histórias (o jumento de seu José), (o pé de umbu), etc. Não é possível se deter unicamente ao livro didático, porque muito do que está nos livros não faz parte da realidade deles.”

A fala de Dália nos convida a refletir sobre qual nossa concepção de educação e desenvolvimento do sujeito? Que tipo de sujeito pretendemos ajudar a formar? E o que precisamos priorizar nas nossas práticas para que a Educação ocorra? Estas questões precisam estar claras porque “a verdade é que a educação almeja sempre criar um tipo de pessoa” (BRANDÃO, 2002, p.54).

A preocupação da professora em exercer uma prática com sentido, que responda às necessidades reais das crianças no presente e com vistas ao futuro, representa um indicativo de que a educação está sendo pensada a partir da realidade dos alunos, neste caso dos alunos do campo. Dessa forma, precisamos compreender como o processo educativo se constitui e explorar as contribuições de uma série de estudiosos sobre a educação. A esse respeito, os/as entrevistados/as mencionaram Paulo Freire como referencial teórico-metodológico das suas práticas educativas. Segundo Dália, na educação do campo os seus métodos de ensino são os

mais indicados para alfabetizar, pois partem da realidade e do cotidiano dos alunos: “utilizo materiais do contexto dos/as alunos/as para trabalhar os conteúdos que são exigidos: uso as sementes, as árvores que tem ao redor da escola, para construir conceitos que são dados nos livros - é uma estratégia né?”.

Em consonância Jasmim acrescenta:

“Busco muito trabalhar em minha sala de aula a realidade do educando, eu aprendi e a minha experiência mostra que a partir do momento que eu trabalho a realidade dele, o espaço que ele vive, eles aprendem mais rápido do que se eu for me basear em um livro, pegar aquele livro sem olhar a realidade de cada aluno. Porque às vezes aquele livro foge tanto da realidade dele, que ele se sente perdido.”

Ao que percebemos a realidade do sujeito novamente aparece nas falas. Eis o ponto crucial de nossa pesquisa de campo: comprovar se existe coerência entre o discurso e a prática – este talvez seja o maior desafio de uma pesquisa de campo. Inicialmente reafirmamos a necessidade de nos apropriar das concepções teórico-metodológicas de determinado estudioso ou grupo, antes de relacioná-las com nossa prática. Percebemos um reducionismo quanto às concepções teórico metodológicas de Freire, defendidas pelas educadoras. Paulo Freire defendia uma prática dialética com a realidade dos educandos, contrária à educação bancária, tecnicista e alienante, que concebia o sujeito como uma tábula rasa a ser preenchida de conhecimentos prontos e acabados. Para Freire (2008), a humanidade vai se construindo através da apropriação da realidade, vai transformando a si mesmo e ao mundo, num processo inconcluso. Defendeu que a partir das relações do homem com a realidade, pelo fato de estar nela e com ela, numa dinâmica de criação, recriação e manipulação do real, vai construindo sua autonomia, se emancipando.

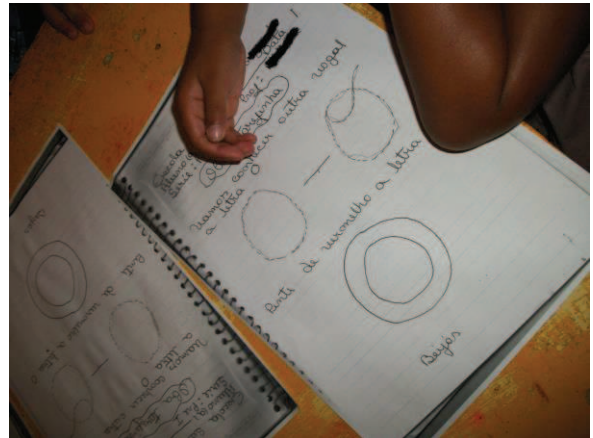
Através das oportunidades de estarmos presentes no cotidiano da escola e da comunidade e em meio às conversas com professores/as, alunos/as e com as famílias, percebemos uma relação muito íntima entres os envolvidos no processo educativo. Entretanto, constatamos que no cotidiano da sala de aula, as atividades poderiam estar mais relacionadas com a realidade das crianças. Observamos alguns momentos das práticas desenvolvidas na sala de aula, como ilustra as fotos abaixo, mas estes não representam, necessariamente, a totalidade da ação educativa. Não podemos generalizar, nem pretendemos definir o perfil dos profissionais da escola a partir de observações isoladas, mesmo porque, não realizamos um acompanhamento contínuo do dia-a-dia das práticas.

Figura 07 – Atividades no varal.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.

Figura 08 – Crianças fazendo atividade de classe.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.

Podemos Constatar que desenvolver uma prática educativa voltada para atender às necessidades das crianças, dentro de suas realidades, ainda é um desafio a ser superado pela escola. Os/as educadores/as alegam ter dificuldades para trabalhar com a educação do Campo, entre as quais Jasmim destaca:

“O material didático de educação do campo, ainda é muito pobre. A gente tem que se virar e criar. [...] Pedagogicamente a dificuldade está no próprio acompanhamento pedagógico da escola, se tivesse ligado à educação do campo a gente avançava mais. Na primeira reunião desse ano, cobramos e eles informaram que estavam procurando alguém que tenha formação em educação do campo, responsável, mas até agora não tem encontrado.”

Como podemos perceber na fala de Jasmim, à educação do campo não é dada a devida atenção, no tocante ao material didático, mas, sobretudo, numa dimensão maior que se refere ao comprometimento, por parte do sistema de ensino, com a educação das escolas do campo. Além disso, o campo ainda é carente de profissionais capacitados para trabalhar com suas realidades. Contudo, precisamos sair da “sala de espera”, da condição de expectadores do processo educativo e ousar construir este processo, tornar-se parte dele. Segundo Candau e Moreira (2003, p.161),

(...) A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar.

No que diz respeito ao trabalho com turmas multiseriadas percebemos que consiste em mais um desafio a ser enfrentado pelos/as educadores/as e pela escola. Diante disso, o

profissional da educação deve estar em constante busca de alternativas para atender as demandas dos/as alunos/as. A escola precisa estar aberta para estes desafios porque não existem fórmulas ou receitas capazes de resolver o que comumente rotulamos como “problemas”, ao mesmo tempo em que “não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou que seja revolucionário em si mesmo. Trata-se é de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo.” Caldart (2003, p.63)

A metodologia adotada por Cravo para trabalhar com as turmas multiseriadas consiste na divisão da turma em grupos, de acordo com o nível de desenvolvimento, para trabalhar o mesmo conteúdo com atividades diferenciadas. “[...] mas tenho dificuldades para criar meios e promover atendimento diferenciado, mas, procuro fazer de minha sala de aula um ambiente interativo, com destaques para todas as áreas do conhecimento.” - afirma Cravo. Para exemplificar, citamos a construção de uma biblioteca rotativa (ver foto), por meio da qual os alunos podem escolher livros e/ou periódicos e levar para casa – esta atividade estimula a leitura e se repete de acordo com o interesse de cada criança. Cravo enfatiza a necessidade de explorar a leitura na sala de aula, de modo que ela se estenda para fora da escola.

Figura 09 – Biblioteca rotativa.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.

Neste contexto, Sacristán (2000, p.105) diz que:

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir da sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros, textos, etc.

Assim sendo, as práticas educativas precisam estar entrelaçadas com as experiências produtivas que são desenvolvidas no campo e a escola estar organizada nesse sentido. A postura dos/as educadores/as também é decisiva na forma como os processos educativos são conduzidos, dentro e fora da escola. É preciso nos incomodar com as dificuldades que encontramos no desenvolvimento da ação pedagógica para não nos tornarmos prisioneiros do nosso próprio discurso, das nossas insatisfações. De acordo com Vigotski (2004, p. 461),

[...] quanto mais forte é o incômodo que dá o primeiro impulso ao movimento da alma tanto mais forte é o próprio movimento [...] Quanto mais envelhecemos, quanto mais nos sentimos adaptados e confortáveis na vida tanto menos nos resta espírito criador e mais dificilmente nos prestamos à educação.

O processo educativo, dessa forma, se legitima na criatividade de professore/as e alunos/as, na criação de novos comportamentos, de situações concretas e significativas para ambas as partes. Nesse sentido, é preciso ficar claro que a Educação do Campo mesmo não tendo início na escola, precisa que este espaço de formação dê continuidade a vida do campo, na qual os sujeitos se criam e criam suas identidades. Segundo Vigotski, (2004, p.462) “a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida.” Para isso, o planejamento das práticas educativas no âmbito escolar devem ser precedidos e sucedidos pela reflexão, numa relação de ação-reflexão-ação. De acordo com Vasconcellos (1999, p.75), o “planejamento não é uma coisa que se coloca como um “a mais” no trabalho do professor: muito pelo contrario, é o próprio eixo de organização e definição desse trabalho”.

A escola do campo, nesse contexto, precisa representar um lugar onde os educandos construam coletivamente uma consciência crítica da sua realidade e das possibilidades de cria-la e recriá-la, enfrentando os desafios existentes no campo e buscando alternativas para superá-los. Para isso, educadores/as tem o dever de refletir sobre a prática e organizar as ideias para a tomada de decisões. Todavia, as propostas educativas precisam ser pensadas e construídas para as realidades do campo. Mas pensadas por quem? Construídas por quem?

A esse respeito Jasmim nos informou que na escola cada professor é responsável pelo planejamento da sua prática pedagógica, mas quando a escola vai desenvolver um projeto esse planejamento passa a ser coletivo:

“(...) Cada um faz o seu e quando é coletivo agente senta e faz o planejamento junto, como vai fazer o projeto e quem é responsável por cada atividade, mas atividade individual da sala de aula a gente recebe o cronograma mensal da secretaria. Partindo dele, a gente planeja nossas aulas. Você pode acrescentar temas, mas não fugir. (...) Projetos só quando o município trabalha projetos específicos. Ano passado foram Meio Ambiente, Leitura, Esportes e outro que não tô lembrando agora.”

“[...] Esse ano tá assim cada um faz o seu, e tem o acompanhamento da menina da Secretaria. Tao sempre mandando atividade. Em época de festividade eles já trazem atividades prontas. E a gente já aplica pros alunos, e insere no nosso planejamento e na caderneta. Tem o planejamento bimestral e a Rotina semanal, cada um faz o seu com alguns temas sugeridos pela Secretaria de Educação. A gente tem liberdade pra trabalhar qualquer tema.” - Enfatiza Cravo.

Desde o início da pesquisa até o momento das entrevistas verificamos que os/as professore/as demonstram compromisso com o trabalho desenvolvido na escola. Nos momentos de construção dos projetos da escola percebemos, através das falas, que há um envolvimento entre os/as professores/as, mas quando os projetos não estão em evidência, a equipe não prioriza o planejamento coletivo da prática educativa, correndo o risco de desenvolverem a prática sem uma reflexão coletiva. Os planejamentos isolados comprometem o sentido de continuidade do processo educativo, pois fragmentam a educação escolar. A esse respeito Vasconcelos (1999, p.133) ressalta:

O objetivo principal do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador, conseqüentemente, mais realizador, na sala de aula, na escola e na sociedade. O plano enquanto registro é o produto deste processo de reflexão e decisão. Não deve ser feito por uma exigência burocrática; ao contrário, deve corresponder a um projeto-compromisso do professor, tendo, pois, suas marcas.

Assim sendo, o projeto assume um caráter coletivo, pois deve ser feito em conjunto com os/as envolvidos/as na execução, mas ao mesmo tempo individual, por conter as especificidades de cada grupo. A construção das propostas educativas e do planejamento escolar, portanto, precisam ser compreendidos como responsabilidade coletiva, a ser construídos por toda a equipe escolar, inclusive alunos/as, comunidade e possíveis parceiros.

No entanto, existem temáticas que são indicadas pela Secretaria de Educação, a exemplo dos projetos “cidade limpa”, “meio ambiente”, “esporte” e “leitura”. Estes temas são decididos pela secretaria, mas os/as professores/as podem abordar outras temáticas.

Ao consideramos as temáticas indicadas pela secretaria, percebemos que o sistema de ensino ainda contempla em si as raízes da padronização dos conteúdos/currículo, sem distinção de realidades. A afirmativa se expressa nas colocações dos/as educadores/as: “[...]Você pode acrescentar temas, mas não fugir; [...] Tão sempre mandando atividade. Em

época de festividade eles já trazem atividades prontas. E a gente já aplica pros alunos, e insere no nosso planejamento e na caderneta.”

Em contra partida, as falas também nos dão indícios que existe liberdade para que a escola adeque as temáticas à suas realidades e que outros trabalhos sejam desenvolvidos: “[...] cada um faz o seu com alguns temas sugeridos pela Secretaria de Educação. A gente tem liberdade pra trabalhar qualquer tema”.

Diante disso, podemos inferir que, a dialética presente no processo educativo, em especial na escola, se dá na manutenção de uma proposta que deverá servir para todas as realidades escolares, podendo ser “adaptado”, mas pode representar um instrumento a ser construído dentro das diversas realidade. Deve ser flexível, podendo ser alterado de acordo com as situações que possam vir a surgir. Dália relata: [...] Hoje eu vim com o plano preparado. Ai a aluna veio e perguntou professora, o que é diabete, porque meu pai descobriu que tá com diabete e eu quero saber o que é.

O planejamento, dessa forma, representará a identidade da escola e suas concepções sobre educação, bem como expressa que tipo de sujeitos ela pretende ajudar a formar. Constatamos que apenas as temáticas sugeridas para serem trabalhadas na escola não conseguem atender às demandas do processo educativo, na realidade escolar e por isso os/as professores/as recorrem a outras propostas e estabelecem parcerias dentro de seu contexto, a ser verificado na fala de Dália:

“Agora a gente tá com um desafio que é tentar arborizar atrás de casa, mas isso tem um objetivo, já tô com um projeto de uma horta orgânica, e o diretor vai me ajudar, já fiz as mudas, [...] e cada muda tem o nome deles (os alunos), pra eles cuidarem. Meu objetivo final é ensinar mais a eles preservarem o meio ambiente. É muito desmatado. [...] A parceria que estou buscando agora é com o sindicato, pra me ajudar nas mudas. No projeto da horta eu quero que as outras turmas também participem, ainda não sei como. Mas quero esse projeto seja da escola”.

Em linhas gerais, podemos compreender que o planejamento se configura num elemento de formação e transformação do sujeito e da realidade, contrário a mera reprodução e/ou adequação de uma realidade. É uma representação das culturas, das necessidades e anseios de um grupo e as diferentes relações sociais.

Dessa forma, no esforço de garantir uma educação com significado e sentido para alunos/as do campo, percebemos que alternativas estão sendo buscadas para construir uma abordagem pedagógica diferenciada, que contemple as peculiaridades do campo. Todavia, os/as professores/as reconhecem que precisam dialogar sobre a escola, o planejamento anual e periódico, bem como a composição e atuação do conselho escolar nesse processo. “O diálogo



é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2013, p.91) e sim fazendo parte de um processo contínuo de inter-relações sociais, de interesses contraditórios, mas que podem ser compartilhados socialmente.

Numa perspectiva Freireana, a aprendizagem, neste contexto, é decorrente dessas relações e para transformarmos uma realidade, é preciso olhar e compreender o mundo como um problema que também nos pertence, que não é alheio a nossa formação e condição social, política, econômica e cultural. A partir daí poderemos nos organizar, dentro de nossos grupos e movimentos sociais, por meio do diálogo, para tomar atitudes frente às necessidades de uma Educação do campo que se destine a formação plena do sujeito, na sua totalidade. No tocante ao trabalho com projetos, já foram trabalhados temas como “a semente da paixão”, “reciclagem do lixo”, por exemplo. Como resultado de um dos projetos, “no São João foi apresentado a peça do casamento matuto, peça de teatro e de dança. Levamos para outras escolas, inclusive para a cidade e as outras escolas trazem pra aqui” – acrescenta Cravo.

Em conversas com os/as educadores foram evidenciadas, a prática com projetos, as aulas de campo e os passeios que a escola faz com os alunos. Constatamos que nas proximidades da escola tem uma “casinha” que se destina a apicultura, mas no momento não está sendo utilizada e um viveiro de mudas, conforme figura. Ambos pertencem à comunidade e são utilizados pela escola no desenvolvimento de aulas práticas. A respeito das aulas desenvolvidas nos arredores da escola, Jasmim rememora:

“Eu lembro uma atividade bem interessante que eu fiz com eles, que eu já estou me planejando pra fazer de novo, a gente foi conhecer os espaços que é de grande importância pra comunidade, por exemplo: tem um poço, que quando é na seca eles pegam a água. Fomos ao viveiro de mudas e conhecer também como era a agrovila, atividades relacionadas à escola.”

Figura 10 – Viveiro de mudas localizado no assentamento Oziel Pereira



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.

Quanto aos passeios, ocorrem com a finalidade de desenvolver uma atividade a partir deles, ou simplesmente como entretenimento. Dália e Jasmim lembram alguns desses momentos:

“Agente fez uma visita ao santuário de santa fê, sentamos e planejamos. Conversamos com os alunos pra levar o caderninho, anotem datas, quanto tempo faz, quando chegarmos vamos fazer uma redaçãozinha. E assim a gente fez. Eles ate desenharam o Santuário.” [...] Hoje eu tenho liberdade, pra fazer uma atividade extraclasse, coloco eles pra fazer muita pesquisa, conversar com os mais velhos. Quando eles não sabem escrever eles vem e falam.”

“[...] No cinema, a gente foi em Março. [...] teve uma atividade ligada à saúde que tinha corrida, passeio na lagoa. E a gente levou eles, que é pra eles também se acostumar com o espaço da cidade e ver que existe aquele espaço além do que estão estudando. [...] No dia das crianças, a gente achou interessante fazer um passeio na cidade, um dia de lazer, em um ambiente urbano: Piscina, parquinho, é atividade que na zona rural não tem e que eles podem usufruir dessas atividades mesmo morando na zona rural.”

Como verificamos, a promoção de atividades se estende às paredes escolares e isso é fundamental para que as crianças desenvolvam seu universo cultural. As atividades próximas à realidade das crianças, bem como os passeios que a escola promove, quer seja visitas a lugares históricos, aos pontos turísticos da cidade, ou ir ao *Cine RT*<sup>2</sup>, são atividades socioculturais através das quais os sujeitos vão se constituindo, cada um de acordo com seus interesses e suas percepções da realidade concreta. Ao entrar em contato com a sua própria realidade e com outras realidades e experiências, o sujeito pode ser dotado de possibilidades de agir e refletir (ou não), estabelecer relações ou comparar a realidade observada com outros espaços, inclusive com o que vive. Enfim, o sujeito pode construir suas subjetividades e se construir historicamente, como nos afirma Silva (2008, p.99):

A perspectiva de subjetividade vai sendo constituída historicamente pelo humano. A história humana tem demonstrado uma capacidade de atuação, que a partir da necessidade, o sujeito cria, experimenta, constrói jeitos de viver. Ao se desenvolver enquanto humano, foram construindo linguagem, valores, economia e toda uma cultura que os faz ser como são.

Assim sendo, é indispensável que as crianças tenham contato com diversas situações, nas quais possam se relacionar com os/as outros/as e com o mundo. Ao proporcionar

---

<sup>2</sup> Único cinema de Remígio teve seus dias de glória entre os anos 1960 e 70 e fechou as portas de vez no começo da década de 90, tinha o nome de Cine São José teve. [...] Reaberto em 13 de fevereiro de 2012, com o nome Cine RT (R, de Regilson, e T, de Thamires, mulher dele), é o único cinema de Rua da Paraíba.

situações diversas e diferenciadas, a escola trabalha a realidade do campo, como também contribui para o desenvolvimento integral do sujeito, em seus aspectos cognitivo, motor e afetivo.

No que diz respeito aos projetos internos da escola constatamos a parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Remígio e a ASPTA, no desenvolvimento de ações que fortalecem a cultura do campo. Segundo Jasmim,

“Só tem como parceria que faz atividades dentro da escola a ASPTA e o sindicato. O Sindicato trabalha na região sobre a infância e a adolescência, faz atividade de formação com as crianças, cada formação é um tema diferente, já trabalhou as sementes, e terá outro tema.”

Tivemos a oportunidade de participar de uma aula de campo sucedida por uma apresentação teatral sobre as brincadeiras infantis no contexto da educação do campo, como ilustram as fotos:

Figura 11 – Roda de música e movimento.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.

Figura 12 – Peça Teatral sobre as brincadeiras do campo.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2014.

As crianças foram convidadas a irem para os arredores da escola e se reunirem em uma grande roda. A equipe do Sindicato e ASPTA promoveram atividades de movimento, através alongamentos e canções, uma delas nos convidava a sermos como um cajueiro. As crianças aprenderam a música do cajueiro e se divertiam com o ritmo e a coreografia que ia sendo construída. Cada criança fazia um gesto que seria imitado pelos demais e assim iam interagindo com o grupo. Percebemos que no exterior da escola as crianças se expressaram livremente, se sentiram à vontade. A cultura das crianças do campo se expressou por meio das brincadeiras e da ralação com o ambiente. No momento da peça, cada brincadeira, expressa por uma figura, era automaticamente reconhecida pelas crianças e iam saindo expressões do tipo: “eu brinco disso em casa”; “eu gosto dessa”. Segundo Candau e Moreira (2003), não é

possível conceber uma experiência pedagógica, seja essa, participativa, democrática e coletiva, “desculturizada”.

Por se tratar de brincadeiras da realidade das crianças, houve interação com a “vovó” que conduzia a peça, e os conhecimentos prévios das crianças, a cultura herdada e perpetuada por gerações puderam ser explorados. Segundo Caldart (2012, p.225-226),

Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que *educação pode ser mais do que educação*, e que *escola pode ser mais do que escola*, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade.

Percebemos indícios da Educação do Campo no espaço desta escola na intrínseca relação de práticas educativas atreladas à cultura das crianças. Ao longo da história de ocupação da terra, as primeiras práticas educativas presentes na vida das crianças eram as brincadeiras, as canções, as encenações, como meio de amenizar o peso do que estavam vivendo, tendo em vista as situações violentas que por vezes presenciavam.

Segundo Caldart (2012, p.234-235),

Além de lhes descontraír das tensões da luta, esse tipo de atividade cultural também lhes permitia uma nova leitura de sua própria história, à medida que dela eram extraídos os principais elementos para a pedagogia dessas manifestações. Não foi difícil daí às primeiras tentativas de retomar o processo de alfabetização das crianças, nem que para isso a própria terra ocupada tivesse que se transformar em um quadro *de giz*, escrito com galho de árvore ou lasca de pedra. [...] o processo de alfabetização somente teria sentido ali, se combinado com as dimensões educativas anteriores.

Logo, as parcerias estabelecidas com a escola têm contribuído para que questões inerentes ao desenvolvimento das crianças sejam priorizadas na prática educativa da escola. A cultura é o principal elemento a ser considerado no processo de construção dos conhecimentos, porque o processo educativo em si é cultural. Jasmim nos afirmou que, através dos trabalhos desenvolvidos, a escola conseguiu construir uma boa relação com os pais e a comunidade:

“Hoje conseguimos trazer os pais para dentro da escola. A participação deles antes não tinha, antes tanto fazia colocar os filhos na escola ou não. As crianças são realmente da escola e na maioria dos pais você vê o compromisso com a formação dos filhos. [...] A comunidade faz um trabalho voluntário, estão contribuindo com a escola, tem ali como um espaço deles, dos filhos deles. Eles se sentem grato pelo trabalho que fazemos na escola. Se for professor que eles não gostem, vão meter o dedinho de qualquer jeito para afastar da escola.”

O envolvimento das famílias camponesas com a escola é indispensável para efetivação do processo educativo, pois a luta pela escola nos acampamentos e assentamentos começou pelas famílias, com a preocupação em garantir o atendimento pedagógico para as crianças. No assentamento Oziel Pereira tivemos relatos da reivindicação das famílias, apoiadas pelo MST, para educação escolar de suas crianças.

Ao demonstrarem interesse pelos trabalhos que são desenvolvidos na escola, as famílias reafirmam sua luta pelo direito a educação para seus filhos. Ao que podemos perceber, a participação das famílias na escola se dá por confiarem no trabalho que vem sendo desenvolvido, no tocante à relação com a Educação do Campo.

Ainda no que se refere à Educação do Campo, Dália traz a preocupação em reinventar as práticas, numa perspectiva de educação diferenciada, que vá além o discurso:

“Acho que o pessoal fala muito de educação do campo, educação do campo e a realidade do aluno, mas as escolas não aplicam muito isso. E você tem que trabalhar a realidade do aluno, pois não adianta você chegar na zona rural pra dar uma aula e chegar falando dos edifícios da cidade, não tem sentido. Porque não falar a realidade deles aqui? Trabalhar a realidade do aluno, fazendo com que, estando dentro das metodologias e das regras que a educação pede, você acrescente a vida dos alunos.”

Na fala de Dália percebemos a que a concepção de Educação do Campo, por parte da grande maioria de educadores/as restringe-se a um bonito discurso sobre a educação e a forma como ela acontece. Podemos inferir na sua fala que os processos educativos ainda ocorrem de modo descontextualizado da realidade dos educandos e que para que a ação educativa se concretize tem que ter sentido, para educadores e educandos. Aqui se expressa a necessidade de desenvolvermos uma prática pedagógica que contemple em sua essência, os princípios da Educação do campo, conforme discutimos anteriormente. É a vivência da práxis, entendida por Freire (2013, p.52-53) como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição do opressor-oprimidos”.

A superação do discurso pronto, utilizado como “clichê” por educadores/as exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com objetivo de atuar nela e sobre ela para construir-se a si e o mundo. Neste sentido, libertar-se da condição de oprimidos, a qual o sujeito encontra-se mergulhado, somente se dará na relação dialética das nossas subjetividades com a realidade concreta e isso, segundo Freire (2013) só será possível através da práxis autêntica, não no sentido de blá-blá-blá, ou ativismo, mas de ação e reflexão. Em consonância com o exposto, a constatação de que a Educação do Campo nasceu das reivindicações por uma proposta diferenciada, que contemple as peculiaridades, a cultura e os

saberes produzidos no campo, deve servir de referência para o trabalho pedagógico desenvolvido na e com as escolas do campo. A este respeito Molina (2004, p.37) afirma que:

Compreender o lugar da escola na educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituir no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajuda no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que se pode assumir nesta perspectiva.

Trata-se de refletir se a escola tem cumprido sua função social dentro do contexto que está inserida, se os processos de construção de conhecimento têm considerado as relações estabelecidas entre a teoria prática. A função social da escola está diretamente ligada a nossa concepção de homem e sociedade, bem como a concepção de educação. Em se tratar da Educação do campo, a função social da escola consiste na valorização da vida do campo, suas singularidades e a forma como seus sujeitos se organizam e se relacionam com o campo. Essa relação se expressa na fala de Narciso: “A gente vinha pra escola pela manhã e a tarde às vezes ia ajudar meu pai no roçado. Antes de plantar, meu pai preparava a terra e a gente tomava conta. A gente se juntava e ajudava a chachar o feijão”.

Se a escola não tiver a sensibilidade de perceber que os sujeitos se constroem nas relações que estabelecem além do espaço escolar, estará negando o conhecimento prévio, a formação familiar e conseqüentemente a realidade do aluno, como ponto crucial de toda prática educativa. Desconsiderar os processos educativos que estão fora das paredes escolares é negligenciar o direito dos camponeses de se constituírem como autores das suas próprias vidas. Nesse sentido, Jasmim compreende que “a Educação do Campo tem que ser diferenciada da educação em geral, mas isso não quer dizer que não vá também ensinar o que existe na realidade de quem mora na zona urbana, os alunos tem que saber que existe outras realidades, mas aprendem melhor quando vai ensinar a partir da realidade deles.”

A Educação do Campo precisa ser tratada como prática cultural, construção dos saberes e da identidade do campo pelos próprios sujeitos, individual e coletivamente, dentro da sua realidade e através da memória coletiva de gerações. Caldart (2012, p.226) aponta que:

Esse movimento sociocultural que forma os sem-terra se constitui também das vivências pessoais, de certo modo extraordinárias, de cada grupo, no sentido de que não seriam experimentadas dessa forma, se essas pessoas não estivessem vivendo neste momento histórico e fazendo parte desse movimento social.

A este respeito, Brasil (2001, p.22) institui em seu artigo 1º as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino e em continuidade com o primeiro artigo resolve:

Art.2º Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Desse modo, considerar as questões próprias da realidade do campo é uma condição para o desenvolvimento de práticas efetivas de construção histórico-social dos sujeitos, pelos sujeitos, porque “o campo é o canto onde eles nasceram, se criaram, conhecem tudo, e se você perguntar a eles de uma plantinha, até um animal que você acha que não existe, eles vão dizer a você que já viram, porque faz parte do cotidiano deles.” – salienta Jasmim.

A luta pela Educação do Campo é uma luta histórica, defendida pelos movimentos sociais sob uma ótica diferenciada do modelo de Educação Rural, pensado e executado nas cidades e aplicado ao campo. Ao contrário da Educação Rural, a proposta de Educação do Campo nasce dos próprios sujeitos do campo a partir dos conflitos presentes no campo. Como afirma Cravo,

“Ai por isso educação é diferenciada, os conteúdos e atividades diferenciadas, porque os conhecimentos também são diferenciados e a história do campo é diferenciada. Eu ensino na cidade e no campo e vejo que os alunos da cidade têm conhecimentos diferentes dos alunos do campo, mas não são melhores que eles. Quando os alunos da cidade fazem as visitas ao campo agente vê que os alunos do campo sabem explicar as coisas, porque vivenciam elas na prática.”

A Educação do Campo é pensada para o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho, de sua própria organização política e de suas identidades culturais, que vão desde às festas até os conflitos, Molina e Jesus (2004). Logo, um processo democrático para o campo só será assim possível se for construído pelos próprios sujeitos do campo, em cada momento de sua história, num processo sociocultural e educativo de emancipação do sujeito do Campo. Precisa partir da prática, da vida cotidiana, dos saberes construídos e acumulados.

Retomamos a discussão de emancipação dos sujeitos com objetivo de enfatizar a necessidade de partirmos da realidade do campo, para construirmos a Educação do Campo. De acordo com as concepções de Araújo e Silva (2011, p.50),

Esta emancipação depende da compreensão da realidade concreta, da desalienação do trabalho e de seus frutos, o que tende a gerar práticas sociais igualitárias, contribuindo para a autonomia sociopolítica que também é fruto da liberdade que os sujeitos tem de dialogar, para resistir aos diferentes tipos de opressão, que vão desde o trabalho alienado até a expulsão do lugar de moradia e trabalho.

A este respeito, Freire (2013) falava em ética universal do ser humano – o diálogo, a escuta, a humildade, a tolerância, a igualdade, o respeito ao outro e o reconhecimento do diferente numa perspectiva de afirmação e defesa do direito do outro.

Trazendo a discussão para o ambiente escolar é fundamental, pois, que seja construída coletivamente uma proposta para a Educação do Campo no contexto que escola está inserida, considerando as necessidades e anseios seus sujeitos.



## 7. CONSIDERAÇÕES

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho pudemos compreender como se deu a construção de uma proposta de Educação do Campo e o contexto histórico do campo. Com suas origens nas lutas dos movimentos sociais, em meio aos conflitos e resistências dos camponeses na ocupação e/ou permanência da/na terra, a Educação do Campo se constrói na perspectiva de valorização da vida no campo, das peculiaridades de seus sujeitos, seus saberes e culturas, suas identidades. Nesse contexto, percebemos que a escola se constitui como espaço de construção da Educação do Campo, pois representa uma das bandeiras de lutas dos movimentos sociais, em especial do MST.

Com o objetivo de analisar o contexto da escola como espaço de construção da Educação do Campo, fomos conhecer a realidade da Escola Severino Bronzeado, localizada numa área de assentamentos de Reforma Agrária, em Remígio/PB. Na oportunidade observamos e participamos do cotidiano dos assentamentos e da escola.

Num primeiro contato com a comunidade, conversamos com as famílias que participaram do processo de ocupação das terras e identificamos que este é um fator que merece ser explorado pela escola, uma vez que o conceito de Educação do Campo se inter-relaciona com a memória coletiva dos seus sujeitos. Constatamos que os acampamentos em si são espaços educativos e que apesar de uma boa relação entre escola e comunidade, as questões constituintes do contexto do campo e do processo de conquista da terra como direito que antecede outros direitos, não são contempladas pela escola.

Em outro momento verificamos que a realidade da escola, em seus aspectos físicos e materiais, não atendem às necessidades de professores/as, alunos/as e da comunidade. A estrutura é a mesma desde sua construção (1970) e encontra-se deteriorada, e os materiais didáticos não são voltados para as especificidades do campo. Neste sentido, fica claro a negligência por parte das esferas públicas no atendimento às escolas do campo.

No tocante às práticas pedagógicas percebemos, em alguns momentos, indícios da Educação do Campo através de atividades desenvolvidas na escola e para além dela: nas propostas dos projetos pedagógicos, nas aulas de campo e nas parcerias com o Sindicato e ASPTA. Ao promover atividades que exploram as vivências das crianças e permitem o contato com outras realidades, a escola se constitui enquanto espaço de transformação da realidade, possibilitando que seus sujeitos se construam nas relações que estabelecem com os

outros e com o meio. Constatamos envolvimento e participação das crianças no momento que se envolveram em atividades próximas ao seu cotidiano, como brincadeiras.

A estreita relação entre a trajetória de vida dos/as educadores/as com sua profissão, lhes conferem coerência quanto às concepções acerca da Educação e em especial da Educação do Campo. Entretanto, ao observarmos atividades desenvolvidas na sala de aula não evidenciamos a aproximação com a realidade das crianças, percebidas em outras situações. Constatamos que as atividades desenvolvidas em sala não condizem com o discurso e que os/as docentes enfrentam dificuldades para romper com práticas tecnicistas, de imitação, repetição e reprodução. Acreditamos que isso ocorre porque a concepção de educação bancária faz parte do nosso próprio processo educativo e está enraizada na nossa cultura. Não desconsideramos, no entanto, o esforço de professores/as em buscar alternativas que respondam às problemáticas da educação. Iniciativas como organizar a sala de aula, buscar matérias além dos que são disponibilizados pelas secretarias representam indícios da construção de uma escola do campo.

A educação do Campo não é algo pronto, mas um processo em construção, a ser percorrido pelos próprios sujeitos do campo, mediados pela escola. Entretanto, a construção de uma proposta educativa que atenda às necessidades e anseios dos sujeitos do campo é um desafio presente na realidade da escola do campo. A discussão sobre a escola precisa envolver todos/as os/as incluídos/as no processo educativo – escola, comunidade, secretaria da educação e parceiros que já desenvolvem ações que condizem com uma Educação do Campo.

Apesar de apontar alguns indícios, constatamos que não existe uma proposta coletiva sobre Educação do Campo na Escola Severino Bronzeado. Neste sentido, propomos uma discussão participativa na escola, inspirada nos círculos de cultura de Freire (2013), com o objetivo de fomentar a construção coletiva de uma Educação do Campo feita pelos próprios sujeitos. Além disso, propomos que os/as professores/as e a escola-comunidade procurem ampliar suas parcerias, recorrer ao MST, por exemplo, visto que se constituíram em sua dinâmica.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Ismael Xavier de. SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: UFPB, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O processo geral do saber. In: \_\_\_\_\_ **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Res. CNE/CEB. Parecer nº 36/2001. 04.12.2001.
- \_\_\_\_\_. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação do Campo**. Luziânia, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Documento Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo**. Luziânia, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. **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.
- \_\_\_\_\_. **Currículo Sem Fronteiras**. v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4.ed São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CANDAU, Maria.V. MOREIRA, Antônio.F.B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: mai/jun/jul/ago, n.23, 2003.
- COSTA, Luciélcio Marinho da. **A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Tira Dentes/Mari-PB**: Desafios e Possibilidades para a Educação do Campo. João Pessoa, PB, 2010.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, 1966.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- \_\_\_\_\_. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argus, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In \_\_\_\_\_ (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.
- MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política do Brasil.** 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meore Santos Azevedo de (Orgs). **Por uma educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.
- RASIA, M. da G. O conhecimento como constituinte da Educação Popular. In: \_\_\_\_\_ SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima; MACHADO, Aline Maria Batista (Orgs.) **Educação Popular, práxis pedagógica e cidadania.** Cuiabá: EDUFTMT, 2011.
- SACRISTÁN, J.Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad.: ROSA, Ernani, F. da F. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação.** Brasília : Inca ; MDA, 2008.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva. Reconstruindo um processo participativo na construção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: **Pesquisa Participante a Partilha do Saber.** Carlos Rodrigues Brandão e Danilo R. Streck. (Org.) Aparecida - São Paulo: Autentica, 2006.
- SILVA, Nelsânia Batista da. **Subjetividade em Educação Popular.** In: Educação Popular – enunciados teóricos. ROSAS, A.S. MELO NETO, J.F. (org). João Pessoa: UFPB, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- SOUSA, John Alex Xavier de. **Saberes e experiências no ensino de história na Universidade do Tabuleiro – UNITAB: um estudo no município de Bananeiras-PB -**João Pessoa, 2013. 296f. : il. Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político – Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**, 5ª ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VYGOTSKY. L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

## APÊNDICE

### Apêndice A: Entrevista Semiestruturada

- 1- QUAL A SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO?
- 2- QUAIS AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE EMBASAM SUA PRÁTICA EDUCATIVA?
- 3- QUAL A METODOLOGIA VOCÊ UTILIZA NO PROCESSO EDUCATIVO?
- 4- O QUE VOCÊ COMPREENDE POR EDUCAÇÃO DO CAMPO?
- 5- COMO OCORRE O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS?
- 6- EXISTE PARCERIA DA ESCOLA COM ALGUMA ORGANIZAÇÃO OU MOVIMENTO SOCIAL?
- 7- COMO A ESCOLA SE RELACIONA COM AS FAMÍLIAS/COMUNIDADE?
- 8- VOCÊ ENFRENTA DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS?
- 9- ATÉ QUE PONTO SEU TRABALHO SE RELACIONA COM SUA TRAJETÓRIA DE VIDA?
- 10- QUAIS AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA COMUNIDADE ATRAVÉS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS DENTRO E FORA DA ESCOLA?