UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A EDUCAÇÃO RURAL NOS SUBTERRÂNEOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DO CAMPO EM PERNAMBUCO.

JÉSSICA ROCHELLY DA SILVA RAMOS

CARUARU - PE
2014

JÉSSICA ROCHELLY DA SILVA RAMOS

A EDUCAÇÃO RURAL NOS SUBTERRÂNEOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DO CAMPO EM PERNAMBUCO.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Centro Acadêmico do Agreste- CAA, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Allene Lage.

CARUARU - PE
2014

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4-1223

R175e Ramos, Jéssica Rochelly da Silva.
A educação rural nos subterrâneos da educação do campo: uma análise das práticas pedagógicas da escola do campo em Pernambuco. / Jéssica Rochelly da Silva Ramos. – Caruaru, 2014.
88 f., il.; 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2014.
Inclui referências.

1. Educação rural. 2. Prática de ensino. 3. Educação – Pernambuco. 4. Educação - História. I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2014-105)

JÉSSICA ROCHELLY DA SILVA RAMOS

A EDUCAÇÃO RURAL NOS SUBTERRÂNEOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DO CAMPO EM PERNAMBUCO.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Centro Acadêmico do Agreste- CAA, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Prof. Dra. Allene Lage.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dra. Allene Lage – UFPE - CAA
Orientadora

_____

Prof. Dr. Sandro Guimarães – UFPE - CAA
Examinador

_____

Ms. Edima Morais – UFPE - CAA
Examinador

Avaliado em: _____

Conceito:_____

“É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”

(Aníbal Quijano)

A Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Para concretizar este trabalho muitos foram os desafios a serem vencidos e várias renúncias se fizeram necessárias, mas o fundamental é que muitas foram as experiências ganhas e possibilidades criadas a partir da concretização dessa importante etapa da minha vida.

Agradeço primeiramente à **Deus**, por minha existência, pela força e sabedoria nessa caminhada, guiando e amparando nesta caminhada de desafios, pela saúde, pela proteção, pela iluminação e forças concedidas para concluir mais esta etapa abençoada da minha vida.

Aos meus pais **Josineide Ramos** e **Ricardo Ramos**, por confiar, acreditar e estarem comigo em toda esta trajetória, pelos esforços incansáveis desde o início do curso. Pela construção da minha personalidade, pelos ensinamentos, enfim vocês são tudo para mim.

Ao meu noivo, amigo e futuro esposo **Leonardo Santos**, por toda confiança, compreensão, por me emocionar a cada palavra de incentivo e principalmente pelo companheirismo dia após dia, durante todo o curso.

Aos meus irmãos, **Paulo Ricardo** e **João Ricardo**, pelo incentivo e pela paciência na hora da euforia e das dúvidas.

À minha segunda família, **Vera Lúcia, Antônio, Felipe, Lucivânia** e **Jucineide** aos quais me foram apresentados no decorrer da minha vida e desde sempre me apoiam durante todos os meus percursos e minhas caminhadas.

Às minhas amigas **Kelly Simone**, **Clariza Íris** e **Mirtes Santos** em especial, pelos momentos compartilhados, pelas palavras amigas de incentivo, momentos de distração, dos estudos até altas horas, pelas conversas enriquecedoras, risadas, amizades para todas as horas.

A todos do **Curso de Pedagogia 2009.2**, estes que se fizeram presentes durante todo meu caminhar, alguns colegas lembrados de forma mais intensa, outros menos, mas cada qual com sua importância.

À **Profa. Dra. Allene Lage**, minha orientadora, pelas muitas contribuições, confiança e ética. Por tudo que me permitiu realizar, caminhar, sonhar.

Aos **professores** do curso de Pedagogia UFPE-CAA que compartilharam seus conhecimentos contribuindo para que hoje tenha me tornado a profissional que sou.

À **todos do campo** que compartilharam para o desenvolvimento do meu trabalho, gestores, educadores e estudantes, sem citar nomes para não esquecer de ninguém e não ser injusta.

A todos minha singela gratidão!

RESUMO

A educação no meio rural no Brasil tem suas raízes em um contexto de opressão, exclusão e supervalorização da área urbana em detrimento a área rural, sendo a escola, uma das instituições reprodutora e construtora das relações sociais que tornou a educação como uma forma de dominação. Assim, nos detivemos ao estudo das concepções político-pedagógicas dos docentes que atuam na escola do campo em Pernambuco a fim de compreender o quanto de Educação Rural as Escolas do Campo ainda carregam em suas atividades pedagógicas. Para desenvolver esse estudo realizamos pesquisa bibliográfica e observações no campo com registros de fotografias, conversas informais, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos com as escolas do campo do município. A investigação da prática pedagógica desenvolvida nas escolas do campo foi feita a partir dos Princípios Pedagógicos para a Educação do Campo. Os resultados alcançados apontam que a escola do campo toma por reproduzir no seu cotidiano um modelo único de educação rural que trata e reproduz culturas, raças-etnias e classes que não lhes são próprias, desvalorizando não só as suas realidades como negando-lhes a possibilidade de desenvolvimento e emancipação, havendo ainda, muito o que fazer para chegarmos a uma educação do campo que tenha sua prática pedagógica voltada a humanização dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Rural, Educação do Campo, Prática Pedagógica.

RESUMEN

La educación en las zonas rurales de Brasil tiene sus raíces en un contexto de opresión, la exclusión y la sobrevaloración de la zona urbana en un área rural, con la escuela, una de las instituciones de mejoramiento y construcción de relaciones sociales que tiene la educación como una forma de dominación. Así que nos detuvimos al estudio de las concepciones político-pedagógica de los docentes que trabajan en la escuela de campo en Pernambuco con el fin de entender cómo la Educación Escuelas de Campo Rural todavía llevan en sus actividades educativas. Para desarrollar este estudio se realizó investigación y las observaciones de campo la literatura con un registro de fotografías, conversaciones informales, análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas con los que participan en las escuelas rurales del condado. La investigación de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas del campo fue tomado de los Principios Pedagógicos de Educación campo. Los resultados obtenidos indican que la escuela tiene el campo para el juego en su vida cotidiana un modelo único de educación rural que viene y juega culturas, razas, etnias y clases que no son los suyos, no sólo la devaluación de sus realidades como negarles la posibilidad el desarrollo y la emancipación, hay todavía mucho que hacer para obtener el campo de la educación que tiene su humanización práctica pedagógica de los sujetos.

Palabras clave: *Educación Rural, Educación Rural, la práctica docente.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Analogia da árvore com a concepção e os princípios da Educação do Campo**.....35**

Figura 02: Mapa do Brejo da Madre de Deus- PE l Escolas do Campo em Estudo**.....43**

Figura 03: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - 2011 do Município do Brejo da Madre de Deus em comparação ao Estado de Pernambuco e o país Brasil.....**69**

Figura 04: Classificação do Ideb nas Escolas do Município do Brejo da Madre de Deus-PE**.....71**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....12

1. REFERENCIAL TEÓRICO: Traçados de Lutas sobre a Trajetória da Educação no Meio Rural.....15

1.1. Colonização e Descolonização de Saberes.....15

1.2. Educação Rural: Contexto Histórico e os Princípios Educativos para a Educação no Meio Rural.....19

1.3. Diálogo entre Estado e Movimentos Sociais: Aspectos Legais e Princípios para a Educação do Campo.....22

1.4. A Prática Pedagógica como Ação Humanizadora.....29

1.4.1. Prática Educativa na Escola Rural e os Princípios educativos que sustentam a Escola do Campo.....32

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....37

3. CHEGANDO À ESCOLA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS DIAS ATUAIS.....43

3.1. Escolas do Campo: Caracterização Geral do Campo Empírico.....45

3.1.1 Escola 01: Municipal Fortunato Rosa dos Santos.....46

3.1.2 Escola 02: Municipal José Teotônio de Lima.....47

3.2. Problemáticas Comuns entre Escolas.....48

3.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE.....49

3.3.1. Educação Rural: Contexto Histórico e os Princípios Educativos para a Educação no Meio Rural.....50

3.3.2. Diálogo entre Estado e Movimentos Sociais: Aspectos Legais e Princípios para a Educação do Campo.....53

3.3.3. A Prática Pedagógica como Ação Humanizadora.....57

4. ANÁLISE DO CASO.....62

4.1. Educação Rural: Contexto Histórico e os Princípios Educativos para a Educação no Meio Rural.....67

4.2. Diálogo entre Estado e Movimentos Sociais: Aspectos Legais e Princípios para a Educação do Campo.....70

4.3. A Prática Pedagógica como Ação Humanizadora.....75

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....81

REFERÊNCIAS.....84

APÊNDICES

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa nasce a partir da exigência do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA, como Trabalho de Conclusão de Curso, pré-requisito para a minha formação profissional de pedagoga.

O tema abordado neste estudo busca investigar as concepções político-pedagógicas que norteiam a prática pedagógica dos docentes na Educação do Campo, analisando, nas práticas efetivadas, as concepções pedagógicas dos docentes que atuam na escola do campo em Pernambuco, especificamente no Município de Brejo da Madre de Deus - PE.

Durante décadas a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo urbano no qual situava o campo como lugar de inferioridade, este que era designado como Educação Rural. Neste modelo de educação rural, vemos um sistema composto por fragmentos da educação urbana "importada" para o meio rural, na maioria das vezes precária na sua estrutura e marcava uma inferioridade quando comparado ao espaço urbano.

O campo durante muito tempo teve seus valores presentes em seu meio subordinados pela sociedade brasileira, além dos preconceitos, estereótipos e outras conotações que se multiplicavam cotidianamente. Leite (1999) faz uma ressalva sobre a educação rural no Brasil e enfatiza em seus inscritos que por motivos sócio-culturais a educação rural sempre fora colocada as margens da sociedade e associadas a planos inferiores onde se defendia que as pessoas do campo não precisavam de educação, apenas o povo da cidade deveria frequentar a escola.

Por outro lado, a ação dos movimentos sociais vem sendo palco de grandes discussões acerca dos direitos dos coletivos populares, bem como na sua luta por políticas públicas que reafirmem seus direitos e sua diversidade.

Assim, cabe ressaltar que essa luta iniciasse na medida em que a sociedade não foi pensada para os populares e assim, a presença da classe popular nas cidades, nos centros de saúde, judiciais, nas escolas e até mesmo nas pautas das políticas públicas "é uma presença nova, até de estranhamento", como ressalta Arroyo (2012).

Historicamente, na tentativa de lutar pelos seus direitos por terra, escolas, universidades, saúde, justiça igual para todos, os movimentos sociais situam suas buscas na tentativa incessante de instigar a política, o Estado, a sociedade e a escola a se repensarem, reconhecendo-os em suas diferenças culturais, étnicas e religiosas, entre outras.

Segundo Arroyo (2012) os coletivos em ações e movimentos sociais do campo

estariam em suas lutas expressando o sentido político e "contestam como as teorias pedagógicas escolares os pensam e como se pensam e pensam a função social e política das instituições do conhecimento" (p. 18).

Ainda nessa perspectiva, Arroyo (2012) enfatiza que a escola, o sistema educacional, as teorias pedagógicas, a educação do povo e a docência são obrigados a se repensarem, pois, os setores populares não aceitam ser tratados e pensados como sempre foram e assim, exigem outra forma de tratamento, ou seja, o reconhecimento.

De fato, concordamos que por muito tempo a educação foi tratada como privilégio das elites, e eram voltadas principalmente para o interesse político e econômico.

O modelo de Educação Rural imposto ao povo campesino designava o conhecimento que os camponeses podiam ter acesso na Escola Rural, porém, as mudanças nas políticas públicas iniciaram-se a partir da luta dos movimentos sociais em busca da efetivação dos seus direitos e do seu reconhecimento.

Para atender essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, vem sendo concebida a Educação do Campo, esta que é uma educação voltada aos camponeses que visa atender as singularidades e especificidades da cultura do povo camponês.

Com a educação para a população do campo, podemos perceber que o processo não tem sido diferente, no entanto, enquanto contraposição às relações que se estruturaram no seio da sociedade, ela também tem sido a expressão da força, da resistência e da ação de um povo em atitude de luta por direitos, o qual foi possível perceber em algumas experiências de educação popular que podemos participar enquanto educadora durante o meu percurso de formação profissional.

No entanto, considerando que a educação é um direito de todos e dever do Estado, partimos do pressuposto que a educação é essencial na formação dos sujeitos e a que a Escola do Campo, em contrapartida com a Escola Rural, deveria vivenciar em suas práticas político-pedagógicas ações voltadas a atender em sua totalidade as especificidades dos coletivos populares nos seus mais variados fatores como social, cultural, étnico-raciais e políticos.

A educação rural, mesmo sendo amplamente criticada por ser considerada uma negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho pela terra, ainda continua presentes nas concepções pedagógicas implantada nas Escolas do Campo nos dias atuais.

Concomitante a isto, podemos destacar os frutos das grandes lutas dos movimentos

sociais do campo e as conquistas pela inclusão de políticas públicas que contemplem as especificidades desses povos, possibilitando assim, uma reforma na educação voltada ao povo do campo.

Assim, um modelo de educação urbanizada vai deixando espaço para a Educação do Campo, esta que é uma forma de educação pensada para atender esses sujeitos de diferenças, de aprendizagens coletivas e de valores culturais próprios.

Quanto ao papel da docência, no que diz respeito à efetivação e legitimação das políticas públicas e no reconhecimento dessas lutas, enfatizamos a necessidade, destes apresentarem tanto na sua concepção, quanto no desenvolvimento cotidiano de sua prática pedagógica, elementos que legitimem o direito dos povos campesinos e assim, garantir uma aprendizagem de qualidade e significativa.

Portanto, a relevância teórica desta pesquisa está em refletir acerca das práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nas escolas do campo, a fim de articular essas práticas com as conquistas dos movimentos sociais do campo por uma pedagogia que abandone a visão homogênea de sujeito e que se especialize em acompanhar processos coletivos de aprendizagem.

Neste sentido, quando pensamos no campo como sendo um lugar de possibilidades, buscamos abandonar a ideia e a visão da educação do meio rural, que se realizou como uma projeção da educação das cidades, sem nenhuma tentativa de compreender as especificidades rurais.

Portanto, a Educação do Campo, uma educação diferenciada, que estreita laços com inúmeros projetos democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular, ainda compete com a educação rural nos espaços do cotidiano da escola do campo.

Mediante a isto, nos propomos a investigar com essa pesquisa: O quanto da Educação Rural as Escolas do Campo ainda carregam em suas atividades pedagógicas?

Diante disso, o objetivo principal a que essa pesquisa predispõe, pauta-se em compreender o quanto da Educação Rural as Escolas do Campo ainda carregam em suas atividades pedagógicas.

Para tanto, os objetivos específicos pautam-se em identificar a concepção de Educação do Campo nas práticas dos docentes, tentando levantar as principais práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano da Escola do Campo em Pernambuco, além de analisar as concepções pedagógicas da Educação Rural nas práticas vivenciadas no cotidiano da Escola do Campo de Pernambuco.

E assim, mediante a problemática analisada, nos aproximamos do pressuposto de que,

mesmo nos dias atuais, as concepções político-pedagógicas que norteiam a prática pedagógica dos docentes na Educação do Campo ainda carregam perspectivas da educação rural.

1. REFERENCIAL TEÓRICO: Traçados de Lutas sobre a Trajetória da Educação no Meio Rural

1.1. Colonização e Descolonização de Saberes

Os camponeses e a Educação no Meio Rural durante muito tempo foram tratados como subalternos, e assim, foram naturalizados historicamente como inferiores em comparação aos povos da área urbana.

Toda vivência em sociedade, enquanto experiência social produz e reproduz conhecimentos, e ao construir esse conhecimento pressupõe uma ou várias epistemologias na elaboração e/ou na construção do conhecimento. Neste sentido, Santos e Menezes (2009, p.09) define que "Epistemologia é toda noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido".

Nessa perspectiva, compreendemos a necessidade de pensarmos as construções sociais de forma crítica, analisando sua história a partir de suas raízes, inquietações, e transgressões ocorridas ao longo de alguns acontecimentos históricos, principalmente a colonização.

Dessa forma, ao entender a importância de refletir sobre experiências desses sujeitos, tratados durante décadas como inferiores nos propomos a construir este trabalho tendo como base epistemológica os Estudos Pós-Coloniais.

Nossa intenção é analisar aspectos da história de luta dos movimentos sociais do Campo, pelo seu reconhecimento como sujeito de história, superando as ideias ilusórias e naturais da subalternização e da divisão social de raças proposta pelo colonialismo.

Sendo assim, compreendemos que o conhecimento significativo deve ser gerado a partir da própria história de vida dos sujeitos, das relações com o seu meio e das suas próprias raízes. Por isso, acreditamos na relevância de entender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos, rompendo com o olhar eurocêntrico que classifica e subalternizam a partir de uma visão colonialista de sujeito e de mundo.

De acordo com Porto-Gonçalves (2005) ao citar a compreensão do teórico Anibal Quijano em uma assertiva, afirma que na América Latina mesmo com a queda do colonialismo essa vertente não se findou, ao contrário, os idealismos estão entremeados numa colonialidade existente até nos pensamentos e paradigmas da modernização.

Outro aspecto a ser criticado pelos grandes teóricos Quijano (2005), Mignolo (2005) e

Santos e Menezes (2009), é o eurocentrismo, ou seja, a ideia ou noção elaborada e transmitida pelos europeus de pensar e acreditar que um conhecimento de uma determinada cultura é o mais válido e aceito entre tantas outras epistemologias, entre tantos outros conhecimentos.

Sobre a relevância de compreender o mundo a partir do nosso próprio *lócus* de conhecer as mudanças ocorridas no mundo no seu percurso histórico Quijano (2005) faz uma crítica ao eurocentrismo enfatizando que o elemento básico para a subjetividade e geração de pensamentos "rebeldes" é a percepção da mudança histórica.

O autor em consonância com a ideia supracitada, ainda destaca que,

> É esse elemento [a percepção de mudança histórica] o que desencadeia o processo de constituição de uma nova perspectiva sobre o tempo no qual podem ocorrer mudanças. O futuro é um território temporal aberto. Ao tempo pode ser novo, pois não é somente a extensão do passado. E, dessa maneira, a história pode ser percebida já não só como algo que ocorre, seja como algo natural ou produzido por decisões divinas ou misteriosas como o destino, mas como algo que pode ser produzido pela ação das pessoas, por seus cálculos, suas intenções, suas decisões, portanto como algo que pode ser projetado e, consequentemente, ter sentido (QUIJANO, *apud* QUIJANO, 2005, p.124).

Portanto, compreendemos que há várias vertentes de conhecimentos válidos e significativos e não apenas um, que as várias epistemologias que cercam tais conhecimentos devem ser analisadas, sobretudo, em primazia nessa discussão sobre Educação do Campo, para que os sujeitos ganhem voz, sejam detentores das suas próprias histórias e dos seus conhecimentos.

Ainda nessa perspectiva, enfatizamos a importância de propor uma reflexão crítica em detrimento as várias epistemologias, e a partir do conceito de colonialidade ressaltar que saberes considerados subalternos e inferiores, tem grande potencial epistemológico assim como os outros conhecimentos eurocêntricos. Em face disto, gostaríamos de ressaltar que não existe conhecimento verdadeiro e falso, o que há na verdade são modos de olhar e construir conhecimentos diferentes.

Dessa forma, abordamos que tais epistemologias, mesmo estando postas historicamente em contextos inferiores no âmbito das relações sociais, podem ensejar reflexões importantes partindo de outros pontos de vista, de outros nortes, mesmo não sendo os hegemônicos.

Edgardo Lander (2005) faz uma alusão à constituição histórica das disciplinas que fundamentam o conhecimento científico no ocidente e o contexto o qual foi constituído. O processo histórico da colonização europeia foi constituído em um contexto de dominação cultural, social político e econômico, tornando-se assim, como as únicas formas de

conhecimento válidas, universais.

> Precisamente pelo caráter universal da experiência histórica européia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as *outras* sociedades (LANDER, 2005, p. 07).

Contudo, esta ideia de formas válidas e universal de conhecimento ao serem utilizadas no tratamento de acontecimentos de culturas distintas, acaba por transgredir a imagem do outro, pois os colocam num lugar de inferioridade já que construir conhecimento e saberes de uma forma distinta do modo interposto pela colonização europeia é elaborar um conhecimento frágil e de menor valor.

A despeito dos mecanismos hegemónicos e subalternos no tratamento de diferentes saberes, LAGE (2008) evidencia que,

> O argumento do relativismo dos saberes locais, mediante o universalismo do saber científico, constitui-se numa das principais âncoras que amarra a ideia de superioridade da ciência como a portadora de mais verdade perante as outras formas de conhecimentos. Com este estatuto canônico de aplicação universal e irrestrita, a Ciência relativisa todas as outras formas e expressões de conhecimentos esvaziando-lhes o conteúdo de tal modo, que perdem a dimensão de alternativa (LAGE, 2008, p. 200).

De fato, buscamos com esse estudo acerca dos conceitos da colonização e descolonização trazer uma nova discussão a respeito dos conhecimentos e saberes que estão sendo tratados como universais e objetivos, tentando conscientizar e escrever uma história a partir do olhar e da visão do sujeito colonizado, rompendo assim, com a lógica estruturante e dominante. Dessa forma, trazemos à tona conhecimentos contemporâneos elaborados a partir dos sujeitos subalternizados, pois entendemos que estes conhecimentos multiculturais são formas válidas de conhecimentos e que estes, são ricos em saberes epistemologicamente falando.

Na tentativa de explicar o início da corrente de dominação europeia sob a ideia ilusória de raça, o autor Aníbal Quijano (2005) ressalta que foi estabelecida uma divisão histórica, a qual considerava os europeus como raça dominante e as demais, como raças inferiores. Quijano (2005) ainda enfatiza que essa ordem de poder hegemônico disseminou numa só ordem global onde o único mundo deveria ser constituído de formas culturais, heterogêneas advindas da

Europa.

> A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 231).

No entanto, todas as formas de culturas foram controladas pelo domínio e poder da Europa, assim como a produção de conhecimentos, estes últimos foram classificados em válidos e incontestáveis e não válidos. Neste sentido, o conhecimento produzido sob a ótica da cultura europeia constitui-se num conhecimento indiscutível, já o conhecimento produzido no âmbito da cultura indígena, negra, campesina, entre outras, eram amplamente criticados e deveriam ser contestados já que transgrediam a ordem mundial do eurocentrismo.

Sendo assim, o imaginário histórico construído, especificamente sobre a América Latina, tem sido mundialmente conhecido como hegemónico e universal e esta experiência eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que reflete a uma imagem distorcida dos que tiveram uma imagem elaborada a partir da violenta colonização. É como ouvir a história dos latino-americanos sob apenas um olhar simplista de conhecimento, e que por possuirmos tantos traços europeus, naturalizássemos a imagem que enxergamos, mesmo que seja necessariamente parcial e distorcida.

Para Aníbal Quijano (2005) há uma grande tragédia na condução da homogeneização da população, pois, este processo "democraticamente" controla a gestão e geração das instituições e o implica, na verdade, a cidadania jurídica e civil de pessoas desigualmente situadas nas relações de poder.

> A tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 239).

Portanto, acreditamos que a única forma de nos rebelir no que concerne a discordância e desobediência epistêmica é nos propormos a avançar e conquistar em termos de direito políticos e civis, uma nova forma de redistribuir o poder, pela qual a descolonização da sociedade é o ponto de partida. É uma nova forma, de nos libertarmos do espelho eurocêntrico

e da visão simplista, a qual nos é destinada e começarmos a enteder o que realmente somos a partir da nossa experiência histórica e cultural.

Enfim, a necessidade de entender a Educação do Campo advém da necessidade de compreendermos que os sujeitos do campo são detentores de saberes, identidades e lutas próprias, pois entendemos o campo como lugar de desenvolvimento, de culturas e de conquistas, principalmente, no que diz respeito, às lutas em busca do reconhecimento e pela educação com práticas humanizadoras para o campesinato.

1.2. Educação Rural: Contexto Histórico e os Princípios Educativos para a Educação no Meio Rural

Desde a antiguidade, as primeiras formas de educação entre os seres humanos foram suscitadas no âmbito da família. No meio rural, esse fato não se diferenciou, e de acordo com Fernández Enguita (1989, p.105) "mesmo nos dias atuais, a sede da aprendizagem social e para o trabalho ainda continuam sendo da família nas economias camponesas".

De acordo com Enguita (1989) surge no decorrer do tempo histórico outras instituições que desenvolveriam e eram responsáveis pela educação, como a igreja e a escola, estas que nascem sob determinação de fatores políticos, religiosos, militares e econômicos.

Por sua vez, podemos destacar a ineficácia da escola enquanto instituição social, pois esta instituição, muitas vezes guiada por interesses políticos e econômicos, se priva a atender tais exigências políticas e do capital, e em contraponto, falha no atendimento as demandas humanas e sociais dos sujeitos que a frequentam.

Neste sentido, a Educação Rural configurou-se na tentativa de favorecer a expansão do sistema capitalista gerando e produzindo os valores morais e interesses voltados a cultura dominante.

De acordo com Leite (2002, p.28) as primeiras tentativas de consolidação da Educação Rural foram despertadas pela sociedade brasileira "por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo".

A Educação no meio rural brasileiro foi tratada, historicamente, sempre num plano inferior pelas oligarquias e governos, já que estes se constituíram como força hegemônica nas sociedades.

Leite (2002) explicita que,

> A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi

> relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade" (LEITE, 2002, p. 14).

Estudos realizados por Sérgio Leite (2002), Munarim (2006) e Miguel Arroyo (2007) constatam que o campo, durante muito tempo, foi visto como lugar de atraso e por isso, as políticas públicas e educacionais não teriam sido pensadas para esses povos.

Para nos situarmos na definição de Educação Rural, iremos nos reportar a entender aos sujeitos a quem essa educação está destinada. De modo amplo, podemos dizer os destinatários da Educação Rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento.

Na tentativa de aprofundar melhor quem são esses sujeitos e como é veiculado esse modelo de educação a quem se destinam, buscamos refletir esses questionamentos a luz do pensamento de Ribeiro (2012) quando a autora vem a dizer que estes sujeitos,

> Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Neste sentido, a Educação Rural identifica-se com as iniciativas do Estado em organizar a educação para os trabalhadores do campo de acordo com os interesses do capital e colocando os camponeses em uma dura realidade de exclusão formada principalmente pelas classes dominantes.

A Educação Rural, entendida nessa perspectiva, caracteriza-se pela marginalização dessa população campesina e pelo caráter de política compensatória, pois abafaria os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural. Quanto à concepção de Escola Rural, podemos dizer que esta comporta um modelo de escola com princípios urbanos, que privilegia os saberes urbanos em detrimento aos saberes populares e culturais da população local.

Para Hage (2005, p.53) "a concepção urbanocêntrica de mundo dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro" Sendo assim, essa concepção vem a negar um comprometimento na firmação da cultura do povo do campo e no tratamento desses sujeitos como sujeitos de coletividades.

Vale ressaltar que, esse pensamento tem contribuído para a construção de uma ideia errônea, que afirma o espaço rural como sendo o espaço das impossibilidades no que concerne ao desenvolvimento da vida.

No que diz respeito a essa visão ideológica e com a abertura desse modelo de educação para os trabalhadores e povos do campo, estabeleceu-se que os saberes destinados ao conhecimento veiculado pela Escola Rural seriam de pouca utilidade.

Segundo Arroyo (1999) *apud* Azevedo (2007), estes conhecimentos estavam diretamente ligados ao trabalho produtivo, onde lhes ensinavam principalmente a mexer com a enxada, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para garantir o seu próprio sustento, tendo por base uma concepção utilitarista da escola rural das primeiras letras com pouca ênfase em conteúdos.

Dessa forma, a ideia de Educação Rural durante muito tempo foi se construindo e sendo alimentada pelas classes dominantes na busca incessante pelo controle de terras e de produção, e assim começam a transgredir os valores dos sujeitos e das culturas que fogem do padrão Europeu.

Neste sentido, respaldados numa ideologia de interesse do capital econômico, tratavam tudo que fugia a este padrão eurocêntrico como sendo rejeitados, assim como as práticas culturais, os conhecimentos, os saberes e as práticas alternativas do coletivo do campo. No entanto, em virtude de tais transgressões e em represália às formas de educação destinadas ao povo do meio rural, os movimentos sociais do campo se organizaram em lutas contra o Estado e contra uma Política de Educação urbanizada, visando conquistar um reconhecimento das suas especificidades.

A grande luta tomada pelos movimentos sociais do campo, no entanto, era contra a compreensão unidimensional construída ao longo do processo histórico e contra os pensamentos coloniais sobre os meios rurais, exigindo assim, uma reformulação aos paradigmas educacionais destinados aos campesinos.

Caldart (2004) ao enfatizar a necessidade de uma educação que valorize os saberes e as práticas alternativas do campo e ao fazer uma crítica aos paradigmas educacionais destinados ao povo no meio rural ressalta,

> Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida. É preciso deter-se nessa questão, porque o paradigma não existe em si: só o vemos em suas manifestações (CALDART, 2004, p. 58).

Portanto, observamos que os paradigmas para a educação rural é uma marca de um

processo histórico de opressão e invisibilidade, de exclusão, preconceitos e injustiças, resultando assim, em uma profunda desigualdade histórica e social no campo em relação à cidade.

As escolas do campo precisavam ser valorizadas e respeitadas enquanto representação da identidade dos povos do campo, no espaço geográfico em que se situa, e, portanto, necessita atender as necessidade dos sujeitos que dela faziam parte e os movimentos sociais e suas lutas foram cruciais nessa conquista. Sendo assim, a visão urbanocêntrica de educação rural foi reconhecida em algumas políticas e constituída uma Educação do Campo voltada às singularidades dos sujeitos e de suas comunidades rurais.

> A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas tem se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial [...] (CADERNOS SECAD 2, 2007, p. 13).

Desta forma, as Políticas Públicas de Educação do Estado no Brasil ao serem contestadas pelos movimentos sociais do campo, se dirige para um novo formato de educação que abandone o eurocentrismo exacerbado e caminhe em direção de um modelo de educação onde o campo e a cidade sejam constituídos de locais de igual valor, porém diversificados.

1.3. Diálogo entre Estado e Movimento Sociais: Aspectos Legais e Princípios para a Educação do Campo

Inúmeras questões emergentes do cotidiano escolar tem desafiado a escola a repensar sobre sua função social, bem como nas especificidades dos sujeitos que nela vivenciam as mais vastas experiências, cabendo ressaltar, que nem sempre foi assim.

A educação para os campesinos foram pensados e postos em planos inferiores, e a desvalorização da sua cultura, os seus saberes práticos e teóricos eram desconsiderados no seio da escola. Conforme enfatiza Molina (2006)

> A desvalorização dos conhecimentos prático-teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades? (MOLINA, 2006 p.12).

Diante disso, os movimentos sociais do campo travaram lutas em busca do seu

reconhecimento e da sua visibilidade enquanto sujeitos de direitos e detentores de conhecimentos, e como fruto de suas lutas conquistaram mudanças nas políticas públicas visando a sua inclusão no seio da sociedade.

> No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, consideram-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do trabalho sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (BRASIL, Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo, 2004).

Assim, como podemos ver nos novos paradigmas para a Educação do Campo, especificamente nas Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) foram constituídas após algumas conquistas dos movimentos sociais do campo novas formas de tratar a Educação no meio rural. Neste sentido, o campo começa a ser tratado como lugar de cultura, de saberes diferenciado e de identidades valorizadas.

A LDB, Lei de Diretrizes e Base da Educação, em seu artigo 28 estabelece algumas normas para a educação do campo, especificamente no tratamento de propostas curriculares, metodológicas, organizacionais e de adequação ao modo de vida dos camponeses.

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No artigo 28 da LDB, ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à sua diversidade sociocultural, traz ainda uma inovação no sentido de acolher as diferenças sem as transformá-las em desigualdades. Por conseguinte, implica na importância de que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações no tratamento daquele povo, considerando não apenas o espaço geográfico, mas as atribuições socioculturais daquele povo.

Dessa forma a LDB, lei que rege a educação, atribui para os sistemas de ensino a flexibilização, para que assim, haja adaptações nas suas formas de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão do caráter universal do conhecimento e da educação.

Vale salientar, que mesmo sendo tratada na LDB várias discussão no âmbito social foram fomentadas na década de 90 e vários espaços públicos foram efetivados tornando-se palco de grandes debates sobre a educação do campo, uma educação construída a partir de um

traçado de lutas.

A educação voltada para os sujeitos do campo é um paradigma que vem sendo construída a partir das inúmeras experiências desenvolvidas pelos sujeitos dos movimentos sociais, ganhando ainda mais força na articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo, composta por vários movimentos sociais, organizações não governamentais, representantes de órgãos públicos e de universidades, destacando-se inicialmente no final dos anos 90 com o I ENERA, Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária.

Esse movimento que preconiza uma educação fundamentada e articulada com princípios que valorizem o campesinato e sua diversidade destaca a importância da educação como parte de um projeto voltado à emancipação social e política do sujeito, buscando uma educação que fortaleça a cultura e os preceitos e valores do povo campesino.

Deste modo, os sujeitos ganham voz e continuam a se fortalecer nas duas Conferências Nacionais de Educação Campo, realizadas em 1998 e 2004, em Luziânia-Goiás. É neste espaço de discussões e enfrentamento que as propostas dos movimentos sociais vão ocupando espaço nas discussões para as políticas públicas de educação do campo.

A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em julho de 1998 na cidade de Luziânia no estado de Goiás, se constituiu em um espaço relevante de discussões, promissor de debates e mobilização popular, articulada pelos movimentos sociais a fim de discutir melhorias para a educação do campo.

De acordo com Souza (2006, p.34) ainda na I Conferência foi construído "uma rede de movimentos, organizações, associações e organismos internacionais deram impulso ao debate sobre a educação básica do campo, suscitando o pensar sobre as políticas de educação". Nesse espaço de enfrentamento, identificamos avanços no que concerne aos debates em espaços públicos e na construção de uma educação básica do campo, conquistas estas, advindas das lutas em busca de cidadania, dos direitos civis, e da formação humana dos sujeitos.

Quanto à II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, esta acontece a partir dos debates suscitados no seminário nacional de 2002, sobre a educação do campo e teve como principal preocupação a ampliação das modalidades de educação e suas ofertas, como direito dos povos do campo. Como compromissos firmados nesta II Conferência está a forte relação intrínseca do campo com a realidade do campo, superando a dicotomia historicamente construída campo-cidade, em que a área urbana e a sua população ganha uma relação de superioridade aos povos do campo. Assim, a superação dessa dicotomia e a valorização da dinâmica sociocultural dos campesinos passam pelo reconhecimento dos direitos sociais e humanos dos povos do campo, reafirmando a proposta de Educação do Campo que a

sociedade deseja construir e propondo sua inclusão como política pública.

Dessa maneira, a valorização do povo do campo e a luta contra as desigualdades históricas naturalizadas foram o ponto de partida dessa luta, e ao longo dos anos foram abrindo espaços para novas políticas e paradigmas voltados para a Educação do Campo, uma perspectiva de educação diferenciada e que nascia para dar nova nuance na educação dos sujeitos campesinos.

As lutas iniciam a partir da imposição da sociedade em tratar os sujeitos, estes colocados às margens da sociedade como negros, indígenas, quilombolas, dos campos e periferias, como indivíduos pensados e mantidos sem direito e, portanto, tais sujeitos por serem "diferentes" não poderiam ter direito ao conhecimento.

Segundo Miguel Arroyo (2012, p.18) na medida em que os movimentos sociais ganham espaço nas lutas por terra, postos médicos, e até mesmo escola, "instigam a política, o Estado, a sociedade a se repensarem" e ainda contestam as formas como foram pensados ao longo da história, bem como as políticas públicas.

Os movimentos sociais expressam o sentido político que direciona as lutas em busca dos ideais coletivos, especificamente, pelas escolas do campo, pois,

> Ao colocar as lutas por escola/ universidade, conhecimento atreladas a outaras lutas por espaços, terra, territórios repolitizam a escola e o direito ao conhecimento como um dos territórios negados, a serem ocupados [...] Fazer da escola/universidade um território de conquista as torna mais do que escola/universidade. Adquirem outra dimensão política. Fazer do conhecimento objeto de conquista repolitiza o conhecimento (ARROYO, 2012, p. 18 e 19).

Desse modo, ao disputar os espaços de escolarização seja na educação básica ou no nível superior, os movimentos sociais do campo, destacam a necessidade de tornar-se parte do processo de construção do conhecimento e de vida real dos educando.

Conforme Caldart (2009) estes sujeitos coletivos vindo do campo exigem ser agentes e atuar nesses processos, de modo a trazer os seus saberes e fazeres para um diálogo com o conhecimento científico, para que a partir desse confronto possam construir um novo conhecimento acerca da interpretação da realidade, assim como a intervenção sobre ela. Nessa perspectiva, a autora vem a falar sobre

> A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista. (...) Esta compreensão sobre a necessidade de um "diálogo de saberes" está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões

> envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento (CALDART, 2009, p.44-45).

Quando falamos em Educação do Campo, estamos nos guiando pela concepção de Caldart (2002) configurada como uma nova forma de conceber e realizar a formação dos sujeitos que vivem no e do campo, sujeitos estes que influenciam a partir de suas lutas, também, na formulação de políticas públicas, um dos passos necessários para instituir direitos no Brasil.

No que concerne à educação do campo, Caldart (2002) ainda destaca que este modelo de educação em desenvolvimento nos dias atuais, deve respeitar as singularidades desses povos, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campoquanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país.

Assim, de acordo com Caldart (2002, p.26) esta educação deve ser no e do campo, pois, é de suma importância que seja "*no*, porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*, pois o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais".

De fato, entendemos a importância da educação ser no campo e do campo, pois em se tratando de educação para o camponês, acreditamos na relevância, desta estar voltada ao conjunto de trabalhadores e trabalhadora do campo, sejam camponês, quilombolas, indígenas ou até mesmo outros povos assalariados ou não mas que estejão vinculados à vida do trabalho rural.

Sobre o conceito e/ou a definição de Educação de Campo destacamos que este é um conceito ainda em discussão e construção, porém, de acordo com Caldart, Pereira e Frigotto (2012) a Educação do Campo mesmo sem se descolar do movimento e da realidade que a produziu, configura-se nos dias atuais como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo se desenvolvendo em outras denominações e em outros lugares.

Assim sendo, Arroyo e Fernandes (1999) quando vem a dissertar sobre a educação básica e os movimentos sociais do campo faz uma alusão de como é uma escola do campo e principalmente acerca do seu papel frente à compreensão da realidade camponesa,

> Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (ARROYO E FERNANDES, 1999, p. 33).

Neste contexto, entendemos que ao discutir uma educação em um mundo de mudança,

bem como os desafios que implicam estes processos, não devemos deixar de cobrar e passar a oportunidade de revertermos a dívida histórica para com a população camponesa.

Portanto, devemos pensar numa educação para a libertação, tomando consciência que essa libertação, de fato, não ocorre quando privamos a população de seu direito.

No que concerne ao processo de libertação e conscientização a partir da leitura e da escrita, este processo que acontece por meio da educação seja na escola ou em um ambiente informal, de acordo com Freire (2011, p. 40) significa "dizer a palavra", pois, "Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar".

De fato, compreendemos a necessidade de uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores do campo de modo a contemplar tanto nas suas práticas, quanto nas suas concepções político-pedagógicas as especificidades do povo campesino, promovendo no âmbito da escola processos coletivos de construções de conhecimentos.

Para tanto, acreditamos que a escola, como instituição social não pode sobrepor-se a visão do mundo que os camponeses possuem e praticar invasões na sua cultura, nem tão pouco, adaptar-se a ela. Pois, a principal tarefa que é dada ao educador é a de partir daquela visão, que por sua vez deve ser tomada como um problema e exercer, juntamente com os camponeses, uma volta crítica na realidade em transformação.

Quando tratamos dos aspectos legais e políticas públicas, podemos destacar as inúmeras conquistas que os movimentos sociais, vem trazendo para a educação, no âmbito de melhorias para o desenvolvimento da educação e das práticas pedagógicas visando tornar estas práticas compromissadas com um projeto de humanização e de cidadania.

No entanto o que fica evidente é que as propostas legais, mesmo em detrimento a tantas conquistas ainda estão carregadas de intenções e fundadas num modelo capitalista, eurocêntrico e excludente. Mas não podemos deixar de evidenciar que estas conquistas e mudanças no plano legal das políticas públicas, alcançadas nos últimos anos, resultam das grandes e incessantes lutas e esforços dos movimentos sociais, sindicatos e demais atores social na busca de dizer a sua palavra e transformar a sua realidade, reconhecendo-se como sujeito de uma identidade credível e respeitada.

Sobre a importância do diálogo para que haja a mudança da realidade, Freire (2005) nos ensina que,

> O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de

> ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Dessa forma, o diálogo entre movimentos sociais e Estado é essencial na mudança dos planos nacionais para a educação e constitui-se em uma premissa para a integração do processo de constituição da educação do campo. Assim, os aspectos políticos e pedagógicos legais, voltados à Educação do Campo, começam a reconhecer as demandas educacionais do campo e por eles perpassam necessariamente a reflexão e o entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos.

O Panorama Nacional da Educação do Campo (2007) destaca a emergência em veicular um conceito de educação do campo, um conceito que ultrapasse a visão tradicionalista.

> A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão "do campo" é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como " parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades". O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (INEP/MEC, 2007, p. 08).

Nessa perspectiva, observamos que o que se deseja alcançar é muito mais do que a melhoria dos espaços físicos da escola e da qualificação dos profissionais docentes, o que se almeja com esta transformação é um currículo escolar baseado na vida e nos valores de sua população, a fim de que o aprendizado seja utilizado também para o desenvolvimento do meio rural.

Em decorrência da necessidade de uma redefinição educacional e através dos entraves e diálogos entre os protagonistas voltados a discutir e pensar as reais necessidades dos povos do campo e o Estado, as políticas em favor de uma educação do campo passam a ser conquistadas, e garantias por uma educação básica do campo vão sendo asseguradas na legislação.

> Finalmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas também em 2001 pelo Conselho Nacional de educação, representam um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do Campo (SECAD/MEC, 2007).

Por fim, podemos dizer que a luta por fortalecer a identidade da escola do campo foi e vem progressivamente se efetivando, com a participação dos seus próprios sujeitos, que

veem estabelecendo condições para a construção de uma escola cada vez mais coerente com os anseios do campesinato e com a necessidade da classe trabalhadora do campo.

1.4. A Prática Pedagógica como ação Humanizadora

As iniciativas institucionais na criação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, em detrimento as lutas da sociedade organizada em busca pelo seu reconhecimento, ganham espaço nas discussões e debates nos dias atuais.

Neste cenário de lutas, conquistas e retrocessos, torna-se importante analisar que tipo de prática pedagógica está sendo desenvolvida nas salas de aula da escola do campo, bem como, observar as concepções político-pedagógicas norteadoras dessas práticas de modo a compreender o quanto de Educação Rural ainda está presente nas Escolas do Campo.

Para iniciarmos a discussão é relevante trazer o conceito de prática, neste texto entendida como práxis, pois de acordo com Vásquez (2007, p.32) "a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum".

Portanto, o homem só consegue conceber a prática como uma prática-utilitária, esta que é uma atividade humana e transformadora e de acordo com Gracinda e Alonso (2003, p. 28) a práxis, considerada como atividade humana "tem um caráter consciente e intencional, nela o homem compreende a racionalidade da prática".

A prática pedagógica, neste caso, pressupõe uma relação teórico- prática, pois tanto a teoria, quanto a prática são indissociáveis, porém tem dupla direção, podendo ser tanto uma prática repetitiva, quanto a prática reflexiva.

Em se tratando de sujeitos do campo ou não, de direito, diferenças e singularidades, acreditamos que a prática que deve ser contemplada no âmbito escolar é a prática reflexiva, já que a reflexão e a crítica são de fundamental importância na formação humana e na emancipação do sujeito.

A prática pedagógica reflexiva é enunciada por Freire (1981, p. 79) "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Isto implica que o processo de conscientização que é construído a partir do conhecimento de mundo se desenvolve na medida em que as pessoas trocam experiências entre si, e em grupo discutem e enfrentam problemas comuns.

No que diz respeito ao conceito de prática pedagógica, Veiga (1992, p. 16) ressalta que a prática pedagógica é "uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão

da prática social". Diante disso, é importante destacar que a prática social revela inúmeras contradições e características sócio-culturais em seu seio, que são predominantes e historicamente construídas na sociedade.

Assim, podemos afirmar, de fato, que a prática pedagógica exercida por um docente reflexivo possibilita a partir das suas concepções, desenvolver não só a superação da alienação, quanto a relação das discussões acerca da subalternidade cultural, política e social.

É de suma importância que o educador compreenda que o campo e a cidade não disputam o mesmo espaço, não são hierarquizados, ao contrário, são dinâmicas, culturas, modos de pensar, espaços diferentes e que se complementam.

Em se tratando dessa dinâmica existente entre o campo e a cidade, é que nasce a proposta da Educação do Campo, esta que deve ser inserida na escola do campo, como afirma Arroyo (2010), ao ressaltar a

> necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas. É também ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas (ARROYO, 2010, p.11).

Neste sentido, é importante observar como estes processos educativos estão sendo desenvolvidos na escola do campo, compreendendo se tais processos dinâmicos desenvolvem nos camponeses a consciência, a identidade e a política, ou se estão apenas perpetuando a visão ultrapassada, ruralista de educação.

Freire (1997) aponta em seus inscritos a necessidade do professor refletir acerca da sua prática e questionar-se, verificando se está atuando de acordo com o trabalho a que se pretende realizar, chamando a atenção em suas indagações para questionamentos que respondam se a sua prática responde à finalidade da educação, do público a quem a mesma é dirigida, se estão sendo respeitada a diversidade e especificidades desses povos.

Sendo assim, percebemos que o principal foco da educação do campo é garantir as pessoas do campo, um acesso a uma educação de qualidade, que legitimem os seus direitos e saberes, visando também não só o desenvolvimento do sujeito, mas o desenvolvimento do campo em que ele atua. Conforme Arroyo (2008)

> A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2008, p.23).

De fato, percebemos a importância de uma educação específica, uma Educação do

Campo, voltada a uma formação crítica, a uma formação humana que não ensine apenas leitura e escrita, mas que contribua para que o sujeito aprenda a fazer uma releitura de mundo e a partir dela possa atuar na sociedade.

Concomitante a isto, Maia *et al.* (2009) vem a falar sobre a relação existente no processo de ensino e aprendizagem articulado com os saberes dos sujeitos quando nos fala que

> O processo de ensino e aprendizagem deve acontecer numa relação tal que a teoria e a prática aconteçam numa visão de unidade. O professor em sua prática pedagógica, deve considerar a perspectiva reflexiva e crítica, sem descuidar ou desconsiderar os saberes socialmente construídos pelos alunos em suas práticas comunitárias (MAIA *et al*, 2009, p. 22).

Dessa forma, o professor nessa perspectiva relaciona os saberes teóricos, articulando os conhecimentos práticos e os saberes elaborados pelos indivíduos durante sua trajetória de vida, visando construir em sua prática, metodologias participativas e uma educação de qualidade.

Ainda de acordo com Maia *et al.* (2009)

> O professor deve compreender a realidade sobre qual vai atuar e não aplicar sobre ela um modelo previamente elaborado, mas se preocupar em criar e produzir mudança fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente. Essa prática permite que o professor e aluno atuem de acordo com um objetivo comum (MAIA et al, 2009, p.21).

Neste sentido, discernirmos que uma educação de qualidade só acontece quando os sujeitos são considerados como coletivos e quando passam a fazer parte desse processo educativo. A construção do conhecimento partindo de um objeto em comum não só auxilia na aprendizagem, quanto legitimam a cidadania do sujeito que aprende em determinado espaço.

Assim, Pimenta & Lima (2008) fala sobre o crescimento como seres humanos que o professor se predispõe o dizer que,

> O professor, desta forma, vai ganhando controle sobre seu modo de ensinar e pode escolher o que é melhor para a sua prática, tornando-se ele também produtor de teorias: aproxima-se a teoria à prática, o pensamento à ação, o mental ao manual, o professor ao investigador (PIMENTA & LIMA, 2008, p.136).

Enfim, diante do exposto, observamos a relevância do professor – enquanto agente transformador e mediador de conhecimento – não retornar, historicamente, no uso de métodos da Educação Rural para sua atuação nas escolas do campo nos dias atuais.

1.4.1. Prática Educativa na Escola Rural e os Princípios educativos que sustentam a Escola do Campo

A educação do campo, nas últimas décadas avança em grandes discussões em espaços públicos e espaços de pesquisas sobre escolas públicas, no esforço de construir metodologias e práticas educativas que contemplem a realidade do povo campesino e dos vários aspectos pertinentes à esfera rural.

Assim, na tentativa de dar ênfase às características próprias de cada realidade num plano de educação *do* e *no* campo faz-se necessário uma pedagogia própria para o campesinato que contemple a integração entre escola e comunidade.

Segundo Frigotto (2011),

> Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2011. p.36).

Contudo, se fizermos um traçado histórico para tratar as práticas educativas desenvolvidas nas escolas desde o início do século XIX, veremos que a visão de campo como lugar de possibilidades surge a partir das várias lutas e discussões entre os movimentos sociais e Estado.

Para tanto, antes de discutirmos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola rural e do campo, gostaríamos de fazermos uma distinção entre os termos rurais e campo, já que por trás desses termos há uma perspectiva política e uma concepção pedagógica.

A concepção de rural está presente em vários documentos oficiais e fazem referências aos povos do campo como pessoas fragilizadas e que necessitam de assistência e defesa diante da lógica capitalista que defendia que o rural era lugar de atraso. Nesta perspectiva, Souza e Reis (2009), evidencia que esta concepção do termo rural,

> Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas. Como consequência das contradições desse modelo de desenvolvimento, temos por um lado, a crise do emprego e a migração campo/cidade e, por outro a reação da população do campo que diante do processo de exclusão se organiza e luta por políticas públicas construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural que também inclui iniciativas no campo da educação (SOUZA E REIS, 2009, p. 20).

Quanto à concepção de campo, esta nasce no final do século XX com lutas dos movimentos sociais ao contestar a visão do campo como lugar de inferioridade. Assim, esse termo faz referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços socioculturais e valores construídos a partir da vivência com a terra no meio rural.

Na tentativa de explicitar o real significado do termo campo em discussões mais recentes, Souza e Reis (2009) evidencia que nesta nova concepção,

> Trata-se do campo como lugar dos povos que o tem como lugar de vida, de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Sendo assim, esta compreensão de campo vai além de uma definição jurídica, configurando-se como um conceito político, ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica (SOUZA E REIS, 2009, p. 20).

Neste sentido, a perspectiva de educação do campo articula-se a um projeto político e educativo de desenvolvimento local e sustentável, um projeto de educação construído com a integração de comunidade e escola de acordo com as perspectivas e interesses dos povos que vivem no campo.

A prática pedagógica na Escola Rural durante muitos anos foi constituída num modelo de educação voltada ao povo da cidade, mas que fora introduzida na escola rural. Esta forma de educação mantinha além dos conhecimentos universais, alguns valores relacionados com o mercado de trabalho essencialmente na agricultura e na pecuária. Sendo assim, a educação oferecida aos povos do campo é estritamente de currículo urbano, deslocado das necessidades, contextos e realidade do campo.

Ao tratarmos do papel do educador em seu exercício docente como prática educativa, nos propomos a pensar na possibilidade de não apenas ensinar conteúdos, mas de construir uma prática social de formação humana, porém na escola rural esta prática não possuía esse significado, pois este modelo de educação escolar no campo detinha-se a uma pedagogia centralizada, tradicionalista e mercantilista.

Dessa forma, é importante destacar a necessidade de discutir acerca da Educação do Campo que vem sendo concebida nas escolas nos dias atuais, refletindo sobre a identidade que vem sendo construída pelos sujeitos dentro e fora dessa instituição a partir de suas práticas educativas que os fazem se juntar para lutar por uma educação do campo e seus interesses locais.

A Educação do Campo é concebida como um ato político e dialógico, pois ao estar vinculada à organização da sociedade, interfere diretamente no comportamento das pessoas.

Neste sentido, cabe à escola como instituição social promissora de desenvolvimento humano, proporcionar a formação de sujeitos que sejam protagonistas de suas histórias e ao mesmo tempo se constituir em alternativa de mudanças dentro da sociedade de classes.

Mediante a isto, Borges e Silva (2012, p. 213) salientam que "a Educação do Campo não é uma simples ação pedagógica, e sim um conjunto de ações que envolvem a participação popular e volta-se para construção coletiva de uma sociedade". Diante dos traços levantados, entendemos que a Educação do Campo compreende que a escola pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vem constituindo o campo.

As diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu 2º artigo, parágrafo único estabelecem os princípios para a Educação do Campo:

> [...] a Educação do Campo é uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (Resolução n. 1, de 3 de Abril de 2002/CNE/MEC).

Podemos dizer que os princípios que norteiam a concepção e a prática da Educação nas escolas do campo, expostos nas diretrizes nacionais, determinam como preocupação para o trabalho pedagógico nas escolas do campo, as relações dos sujeitos com sua própria vida. Portanto, um dos princípios fundamentais para a Educação do Campo é o exercício da cidadania plena, desenvolvimento cultural e diálogo entre todos os pares.

De acordo com as Referências Nacionais para a Educação do Campo descrita por Ramos e Santos (2004), tanto a superação entre o rural e o urbano, quanto à necessidade de recriar os vínculos de pertença ao campo, estabelecem apenas dois aspectos que caracterizam a Educação do Campo a qual estamos nos referindo aqui.

Essa identidade voltada ao tratamento do Campo como lugar de possibilidades tem uma concepção e princípios que a sustentam e a fundamentam.

> Princípios da Educação do Campo
> I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
> II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
> III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;
> IV) O princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
> V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
> VI) O princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do

> campo e o sistema nacional de ensino
> (RAMOS E SANTOS, p. 37-40, 2004).

Ainda de acordo com as Referências Nacionais para a Educação do Campo (2004) a formação humana é todo um processo educativo que possibilita ao sujeito o seu desenvolvimento integral, nessa perspectiva o sujeito deve constituir-se enquanto ser social responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade e corrigir possíveis erros, capaz de cooperar, pois suas relações com o outro são formas de aprendizado e não desaparecem. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural, e podemos acrescentar que esta formação é uma ação libertadora.

Na perspectiva da Educação do campo, partem do princípio que os que vivem no campo tem condições de pensar uma educação que será destinada para seus povos e que traga como referência as suas especificidades de forma que possam contribuir na inclusão desses povos na sociedade como sujeitos capazes de transformar e desenvolver o campo, bem como a sociedade vigente.

Para facilitar a compreensão do processo que sustenta e norteia a concepção da Educação do Campo, utilizaremos o modelo da árvore trabalhado por Silva (2005) *apud* Silva e Borges (2009, p. 217) quando a autora faz uma analogia da árvore em detrimento da concepção e os princípios da Educação do Campo (Veja a figura 1).

Figura 01: Analogia da árvore com a concepção e os princípios da Educação do Campo

Fonte: SILVA E BORGES[1], 2009, p. 217.

Silva (2005) ao comparar a escola do campo com uma árvore, a autora externa a construção de um currículo integrado e apresenta a seguinte reflexão: a raiz da árvore, localizada na base, representa o local em que estão os princípios que se constituem no alicerce do processo de formação.

No tronco, está representado o que a escola precisa para respeitar os sujeitos do campo, ligando os saberes com a terra, com o modo de produzir, com o meio ambiente, além dos diferentes saberes socioculturais. Ainda no tronco da árvore, a autora identifica e ao mesmo tempo expõe elementos essenciais para o cultivo da identidade, entre estes estão: a autoestima, identidade, memória coletiva e formas de compartilhar experiências, saberes e etc.

No alto da árvore se encontra questões importantes que fundamentam a escola do campo, como o currículo, organização pedagógica, sistema e ensino, financiamento, formação

[1] Fonte: BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a Organização do Trabalho Pedagógico. In: Educação do Campo: epistemologias e práticas. Evandro Ghedin (org.). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

do educador, gestão escolar participativa e estrutura escolar. Por isso, diante do exposto, não podemos afirmar que em toda escola localizada na área rural tem como base a concepção de Educação do Campo, pois estes princípios são o ponto de partida das ações educativas, organizacionais e curriculares da escola.

Dessa forma, entendemos que a escola não pode ser um lugar de conhecimentos teóricos descontextualizados da realidade, assumindo-se como formadora de sujeitos políticos, pois

> Os princípios expostos fortalecem a concepção de Educação do Campo como uma educação para a emancipação social, para isso o seu processo pedagógico deve assumir-se como ação política. Assim, voltando à figura da árvore, particularmente à raiz, que tira a seiva da terra (conhecimento), que nutre a escola e faz que ela tenha flores e frutos (Borges e Silva, 2012, p.219).

Por fim, a semelhança e diferença educacional entre a Educação Rural e Educação do Campo, sucintamente uma ideia errônea de passado e presente, na medida em que a educação rural ainda se faz presente nos dias atuais, apesar do discurso da educação do campo ter eliminado este termo, criando uma ideia de inexistência da Educação Rural.

Na realidade, compreendemos que houve muitos avanços educacionais no campo, porém o fato de existir a lei não significa dizer que todas as escolas estão obedecendo aos princípios da concepção da Educação do Campo e este consiste em um dos maiores desafios da Educação do Campo na atualidade, pois as escolas do campo se diferenciam em suas metodologias e concepções das escolas urbanas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Toda investigação nasce de algum problema sentido ou observado, curiosidade ou até mesmo inquietação.

Para tanto, podemos dizer que a necessidade de conhecer o quanto de educação rural ainda tem nas escolas do campo deu-se a partir do meu trabalho docente realizado cotidianamente em escola do campo e a inquietude em conhecer tais práticas, observando se estas respondem as conquistas dos movimentos sociais do campo e aos interesses e especificidades dos camponeses.

Este estudo se constitui em uma investigação qualitativa que prioriza a participação do pesquisador no ambiente natural, como fonte direta de coleta de dados, valorizando aspectos descritivos e a visão dos sujeitos, bem como seu contexto cultural e social.

Neste sentido, cabe ressaltar a necessidade de traçar caminhos a se chegar nesse conhecimento, hipóteses e métodos que irão delimitar o assunto a ser investigado. Este conhecimento que articula a teoria e os saberes elaborados na prática é chamado de ciência.

Para D' Oliveira (1984) o conhecimento científico é trilhado a partir de procedimentos metodológicos e que este é validado quando seus resultados são publicados e destaca que,

> Concebe-se fazer o fazer ciência como produzir conhecimentos no sentido de chegar a novas descobertas. Para tanto é necessário observar, realizar experiências, construir instrumentos, descobrir leis, estabelecer previsões, procurar explicações, elaborar teorias, conceitos, submeter hipóteses a testes, escrever e publicar resultados e tentar, finalmente, que a tecnologia aplique suas descobertas (D'OLIVEIRA, 1984).

Tendo em vista o objetivo da presente pesquisa de investigar o quanto da Educação Rural as Escolas do Campo ainda carregam em suas atividades pedagógicas, adotou-se para este estudo o método da pesquisa qualitativa. Dessa forma, pretendeu-se entender as percepções e entendimentos dos entrevistados bem como as concepções que norteiam a sua prática nas escolas do campo.

Assim, essa pesquisa está respaldada nas técnicas e métodos conhecidos como pesquisa qualitativa uma vez que quando tratamos de analisar aspectos voltados a Educação não podemos apenas quantificar, entretanto, a pesquisa não nega a importância do aspecto quantitativo que seria utilizado em determinados momentos caso estivesse sido necessário.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e que essa subjetividade nessa relação não pode ser quantificada.

No que diz respeito ao conceito de pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) citam algumas características básicas que configurariam esse tipo de estudo, estas características são apontadas por Bogdan e Biklen (1982) em seu livro A Pesquisa Qualitativa em Educação e afirmam que,

> A pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN E BIKLEN (1982) apud LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13).

Buscando compreender com a experiência e enriquecer o aprendizado a partir do encontro da teoria com a realidade, da ação com a criatividade, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, de modo que os nossos resultados possam contribuir para ampliar o conhecimento sobre as questões centrais deste estudo.

Neste sentido, Deslandes (2012) ressalta que,

> a pesquisa qualitativa trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (DESLANDES, 2012, p.21).

Assim, a pesquisa qualitativa trabalha significados e variáveis que segundo Almeida (1989, p.60) indicam características humanas como sexo, educação, status, atitude, são variáveis qualitativas. Elas são normalmente descritivas, mas podem ser quantificadas.

No entanto, esse tipo de pesquisa dedica-se em analisar um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis e números.

No que concerne aos fins, o presente estudo realizado é denominada de pesquisa do tipo exploratória e explicativa. *Exploratória*, porque será realizada sobre a Educação do Campo com o propósito de desvelar e compreender os vários aspectos da Educação Rural que permanecem nos dias atuais no cotidiano das Escolas do Campo.

No entanto, Gil (2008) diz que a pesquisa do tipo exploratória tem sua principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos, tendo em vista à formulação de problemas e hipóteses que foram pesquisadas, além de apresentar menor rigidez no seu planejamento afirmando que,

> Esse tipo de pesquisa é feito especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. O produto final deste processo é um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos sistematizados (GIL, 2008, p.275).

Nesta pesquisa utilizaremos O método Caso Alargado que segundo Santos "a riqueza do caso não está no que nele é generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interações que o constituem" (SANTOS, 1983, p. 11). Esse método inicia-se a partir de um estudo de caso, e supera a extensão restrita do caso para alargar suas implicações e resultados na conclusão.

É relevante iniciar com o estudo de caso porque parte de um estudo aprofundado dentro da realidade do tema pesquisado. Segundo Lage (2005) o Método do Caso Alargado possibilita a reflexão sobre as implicações temática estudada, não se limita na análise restringida do caso, partindo de um caso da realidade e uma reflexão e implicações do caso, partindo de um caso para refletir amplamente as teias de relações. (LAGE, 2005, p.02)

De fato o método do caso alargado proporciona uma análise mais profunda do caso ao

observar as singularidades e diferenças, utilizando-se de um olhar apurado para as suas complexidades e múltiplas interações.

Quanto aos meios de investigação, empregamos a pesquisa de campo, pois acreditamos na relevância de fazer um levantamento a respeito da temática abordada no ambiente natural onde eles ocorrem.

Sendo assim, a fim de analisar o quanto da Educação Rural as Escolas do Campo de Pernambuco ainda carregam em suas atividades pedagógicas, delimitamos o nosso estudo a Escolas do Campo da cidade pernambucana Brejo da Madre de Deus, localizada no agreste do Estado.

Com o propósito de levantar dados empíricos acerca da temática e visando um maior rigor na pesquisa, além da garantia de um estudo significativo para o estado, buscamos estudar estas realidades e confrontá-las com os estudos bibliográficos. A escolha pela instituição se deu em primeiro lugar pela trajetória de luta pelo reconhecimento da Educação do Campo no âmbito da educação do Brejo da Madre de Deus e pelo compromisso de luta para reafirmar os direitos do povo campesino.

Em meio a tantas lutas, conflitos e iniciativas, buscamos ainda compreender quais os avanços alcançados em meio às muitas iniciativas que tem surgido na sociedade a fim de modificar essa realidade de invisibilidade do povo campesino e na atuação para o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos para a vida em sociedade.

Como forma de coletar as informações destacou-se a importância de interagir com os sujeitos envolvidos nas Escolas do Campo em seu espaço de convivência, pois acreditamos que a partir do momento em que passamos a partilharmos experiências e sentimentos aumentamos o nosso aprendizado e adquirimos uma nova visão sobre as lutas dos movimentos sociais camponeses e da sociedade. Assim, acreditamos que os envolvidos nesses espaços buscam em suas práticas, ações que venham a firmar as especificidades e reafirmem a cidadania do povo do campo.

No trabalho de coleta de dados foi realizado com apenas um grupo social de cada escola. Os grupos de sujeitos escolhidos para estabelecermos um diálogo e/ou observação para fins desta pesquisa são os educadores que lecionam em Escolas do Campo da referida cidade.

A escolha por educadores como sujeitos principais para a nossa análise deu-se a partir da ideia de que na escola e principalmente no espaço da sala de aula, todas as atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola são guiadas pelas ideologias e concepções principalmente dos educadores.

Sendo assim, buscamos analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor

no cotidiano das escolas do campo a fim de verificar se estas possuem alguma concepção de educação rural ou se, assim como as políticas públicas de educação para o campo, já evoluíram para uma educação voltada ao campesinato.

Diante da riqueza de informações e das inúmeras possibilidades que tínhamos metodologicamente, a fim de fundamentar nossa pesquisa no campo empírico elegemos a observação participante para o trabalho de coleta de dados.

Sobre o conceito de observação participante, Minayo (2008) define:

> como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o conceito da pesquisa (MINAYO,2008, p.70).

A escolha deu-se pelo fato de acreditarmos ser esta uma forma muito rica na coleta dos dados e na relevância de vivenciar intensamente uma experiência de trocas de saberes e sentimentos no campo, sendo esta uma atividade que proporcionara amadurecimento pessoal e como pesquisadora iniciante.

Na perspectiva de dirigir sistematicamente e com eficácia um conteúdo e sistematizar conhecimentos de maneira completa, fizemos uso de entrevistas onde Rampazzo (2002) define:

> A entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona verbalmente, a informação necessária (RAMPAZZO, 2002, p.110).

Já a entrevista informal, difere das simples conversas informais por ter um objetivo de coleta de dados, proporcionando uma visão geral do problema pesquisado e até mesmo aspectos sobre a personalidade do entrevistado.

Ainda nessa perspectiva Gil (2008) ressalta que "a entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado" (GIL, 2008, p.111).

Ainda utilizaremos como forma de coletar dados, a análise documental, esta que é uma forma valiosa de abordagens de dados qualitativos, tanto na complementação de dados e informações obtidas em outras técnicas, quanto desvelando problemas ou aspectos relativos a temática trabalhada.

No que concerne, a finalidade da análise documental de acordo com a perspectiva de Caulley (1981) apud Ludke (1986) este tipo de análise busca identificar informações sobre

os fatos contidos nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Ludke (1986) ainda enfatiza que os documentos constituem-se em uma poderosa fonte de onde pode ser retiradas evidências sobre o contexto do campo, estas que podem fundamentar as afirmações e declarações do pesquisador.

De fato, acreditamos que tais técnicas foram utilizadas no âmbito da pesquisa visando uma maior interação no campo empírico, entre pesquisador e contexto pesquisado, possibilitando que esta interação e as diferentes técnicas de coletas de dados ocasione uma estabilidade maior quanto aos resultados obtidos.

Conhecer a realidade das Escolas do Campo e as concepções políticas-pedagógicas que fundamentam a prática de tais professores, bem como a formação desses povos campesinos foi uma das principais escolhas metodológicas deste trabalho, pois dessa forma, acreditamos na possibilidade de aprofundar o estudo empírico.

Esta escolha proporcionou muitas oportunidades de registros, e diante disso percebemos que só as entrevistas e questionários direcionados aos professores, de modo a entender sua concepção de prática pedagógica, análises documentais e conversas informais não abrangeriam todas as informações e não responderiam aos objetivos da pesquisa.

Para dar conta das análises das falas, dos conteúdos escritos coletados e de informações advindas do sujeito, escolhemos como caminho metodológico a análise de conteúdo.

Franco (2008) afirmando a relevância de utilizar este procedimento diz que:

> São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento de pesquisa e a utilização da análise de conteúdos, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2008, p.10).

De fato, esse conjunto de instrumentos metodológicos na pesquisa possibilita a explicitação e sistematização de dados e dos conteúdos expressos durante a pesquisa.

Em nossa pesquisa a análise dos dados coletados no campo, durante a observação participante foi realizada de acordo com as categorias explicativas decodificadas dos temas transcritos já que essa criação é um ponto crucial na análise de conteúdo e de acordo com a definição de Franco 2008:

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. (FRANCO, 2008, p.59)

Dessa forma, utilizaremos para fins dessa técnica as seguintes categorias de análises: i-Educação Rural; ii-Educação do Campo; iii- Prática Pedagógica.

De fato, esse conjunto de instrumentos metodológicos nos possibilitou avanços significativos na explicitação e sistematização dos conteúdos expressos durante o exercício de pesquisa.

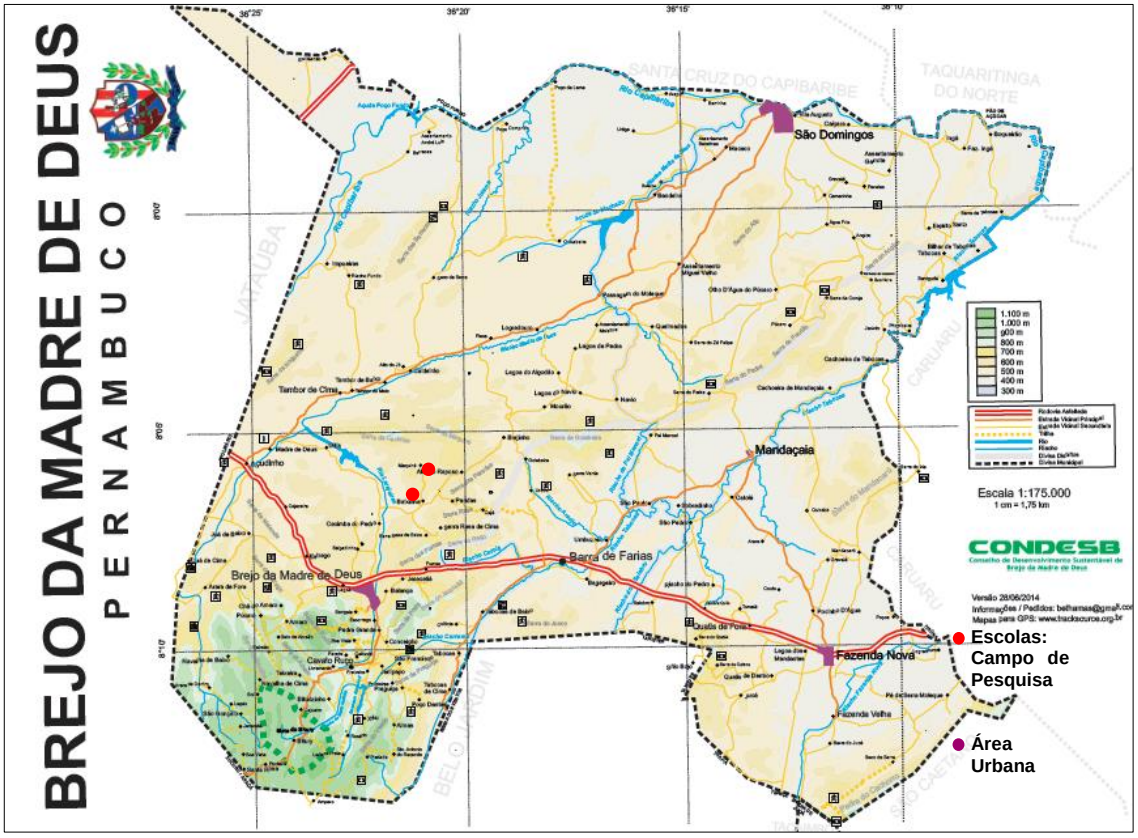
3. CHEGANDO À ESCOLA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS DIAS ATUAIS

Neste capítulo, analisaremos os dados empíricos obtidos através da pesquisa em escolas localizadas no Estado de Pernambuco, na cidade de Brejo da Madre de Deus na microrregião do Vale do Ipojuca.

Esta pesquisa objetivou compreender o quanto da Educação Rural as Escolas do Campo ainda carregam em suas atividades pedagógicas, assim, a fim de conhecer quais são estas atividades e as concepções que a norteiam nos detivemos a analisar duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Brejo da Madre de Deus- PE.

A escolha das instituições de educação básica da cidade supracitada utilizadas como campo de pesquisa e análise para o desenvolvimento da minha pesquisa, deu-se a partir do elevado número de escolas pertencentes a área rural em detrimento às escolas da área urbana. Portanto, no intuito de responder a nossos questionamentos, buscamos refletir acerca da educação do campo analisando a realidade de duas escolas municipais a Escola Municipal José Teotônio de Lima, localizada no Sítio Paridas e a Escola Municipal Fortunato Rosa dos Santos, localizada no Sítio Alto do Raposo, ambas no Município de Brejo da Madre de Deus.

Figura 02: Mapa do Brejo da Madre de Deus-PE l Escolas do Campo em Estudo



Fonte: Conselho de Desenvolvimento Sustentável do Brejo da Madre de Deus - CONDESB[2]

O primeiro processo da pesquisa deu-se a partir dos contatos iniciais com os representantes da secretaria de educação do município, precisamente a coordenadora pedagógica do município professores das escolas e, por fim, os demais funcionários das escolas. Neste desenrolar inicial do trabalho, optamos por iniciar com conversas informais e as observações na tentativa na tentava de responder aos nossos questionamentos expostos na pesquisa.

A princípio, percebemos que as observações, as conversas informais e as entrevistas apresentaram-se como as melhores fontes de informações sobre a prática educativa e as concepções político-pedagógicas que norteiam a prática dos docentes atuantes nas escolas do campo, bem como o contexto de sua prática.

Dessa forma, para facilitar a identificação dos sujeitos participantes deste processo de investigação, nos detivemos a nomeá-los da seguinte forma: Educadora 01 e Educador a 02 para os educadores da Escola Municipal Fortunato Rosa dos Santos, a primeira a ser

[2] Disponível em Documento do Conselho de Desenvolvimento Sustentável do Brejo da Madre de Deus – CONDESB, cedido por: Elizabeth Szilassy (Beth).

pesquisada, e Educadora 03 e Educadora 04 para os educadores da segunda escola pesquisada, a Escola Municipal José Teotônio de Lima. Houve também, contribuições das coordenadoras pedagógicas, denominadas ao longo da redação como Coordenadora 01 e Coordenadora 02, suas contribuições vêm principalmente, no que concerne à análise documental e informações proferidas no âmbito organizacional e administrativo da escola. Cabe ressaltar, que essa forma de identificação dos sujeitos participantes da pesquisa foi pensada com o intuito de conservar a integridade dos sujeitos, assim como as informações prestadas durante as atividades de campo.

Cabe ressaltar que a análise documental pode ser classificada como uma das principais dificuldades encontradas no campo, pois as escolas não apresentam o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) no qual poderíamos identificar alguma intencionalidade da escola na condução das atividades desenvolvidas naquele contexto de aprendizagens e diversidade.

Diante dessa impossibilidade, nos detivemos a analisar o plano de desenvolvimento elaborado pelas coordenadoras de Educação do Município e distribuído para os professores. Este tipo de plano de ação se apresenta como um entrave para a realização de uma prática pedagógica por parte dos educadores. Assim, já que estes docentes tem um planejamento pensado a partir de outros atores acabam por ficarem distantes de uma reflexão crítica sobre suas ações, impossibilitando a efetivação de uma prática pedagógica na escola voltada para a humanização dos sujeitos e para o desenvolvimento do campo.

3.1. Escolas do Campo: caracterização geral do campo empírico

Tendo em vista, as visitas feitas às escolas do campo da cidade do Brejo da Madre de Deus, elegemos como campo empírico para a nossa pesquisa a Escola Municipal Fortunato Rosa dos Santos e a Escola Municipal José Teotônio de Lima, a escolha se deu porque ambas são localizadas no mesmo setor e assim, atendem a realidades próximas.

Cabe ressaltar que a caracterização geral das escolas foi feita através de observações e dados coletados em visitas, entrevistas e conversas informais com os sujeitos que atuam nas escolas. Quanto aos dados obtidos a partir do contato com o campo, estes nos revelaram traços de uma escola que apesar de não ter uma estrutura muito precária, necessita de reparos[3] e manutenções para um bom funcionamento.

[3] Quando nos referimos a reparos e manutenções, para ser mais específica, estamos tratando de algumas portas e portões que estão danificadas, goteiras em meio as salas de aula, acessibilidade e segurança na esntrada da escola.

3.1.1. Escola 01: Municipal Fortunato Rosa dos Santos

A Escola Municipal José Teotônio de Lima está localizada acerca de 20 Km da sede do Município. Acreditamos que as características físicas e o estado de conservação do ambiente escolar interferem de forma significativa na aprendizagem e por isso observamos as condições físicas que a escola oferece para a comunidade escolar, além da sua forma de funcionamento.

A escola, campo de investigação, oferece à comunidade local as modalidades de ensino desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, as demais séries são oferecidas nas escolas da área urbana e os estudantes das escolas locais tem acesso ao ensino através de transportes escolares pelo sistema de nucleação. No que concerne às questões físicas da escola local, podemos dizer que a mesma está num estado relativamente adequado para funcionamento, já que passou por reforma há pouco tempo.

A comunidade local é pequena e logo o número reduzido de estudantes ocasiona a formação de turmas multisseriadas, sendo assim, os 46 alunos matriculados na escola são atendidos em salas com crianças de faixa etárias diversificadas e em seriações diversas. No que diz respeito ao funcionamento da escola, esta funciona no turno da manhã abrangendo crianças na Educação Infantil (Pré-escola), 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e no turno da tarde com 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

Quanto às condições e características físicas da escola podemos citar que a mesma possui apenas duas salas de aulas amplas e bem arejadas, dois banheiros em condições boas, uma cantina e um pequeno pátio estreito que dá acesso à cozinha e aos banheiros. As salas de aulas são bastante amplas, bem ventiladas e na mesma possui carteiras para estudantes de tamanho adequados para a idade e estatura das crianças conservadas.

Alguns espaços relevantes para o aprendizado como biblioteca, videoteca, brinquedoteca, pátio para atividades desportivas são negligenciados na sua estrutura física, porém algumas dessas necessidades são supridas em espaços construídos de forma improvisada dentro da própria escola ou na comunidade.

Na sala de aula, podemos evidenciar a brinquedoteca que possui brinquedos e jogos voltados à alfabetização utilizados quase sempre com a orientação das professoras. A biblioteca, por sua vez, é improvisada com cantinho da leitura composto pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola com biblioteca móvel e com livros apropriados para os mais variados níveis de ensino (desde a educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental).

O número de funcionários que atuam na Escola Municipal José Teotônio de Lima é bem restrito contando com 3 professores, 1 auxiliar de serviços Gerais que atua também como cozinheira e 1 Coordenadora Pedagógica.

3.1.2. Escola 02: Municipal José Teotônio de Lima

Diferentemente da maioria das escolas do município, esta oferece uma estrutura ampla, conta com três salas de aula bem arejadas e iluminadas, com um pequeno espaço físico para lazer, porém este não é utilizado ou preparado para tal finalidade.

A escola oferece como modalidades de ensino da creche ao 5º ano do Ensino Fundamental I, estas séries são oferecidas em turmas multisseriadas o que dificultam um pouco a aprendizagem dos alunos. Nesta escola, não há qualquer espaço para ser usados em atividades extraclasses, contando apenas com três salas, dois banheiros, cozinha e uma pequena área coberta.

Mesmo em detrimento às dificuldades de espaço no interior do prédio, as professoras não se detinham em articular um cantinho da leitura com livros de literatura infantil que eram emprestados periodicamente aos alunos na dinâmica da "sacola da leitura". Esse processo de empréstimo de livro organizado com prazo para a entrega, além de valorizar a leitura de diferentes textos e gêneros literários, possibilita a relação interpessoal na medida em que os alunos tinham que ler para os colegas e ao mesmo tempo, incentiva a responsabilidade dos educandos no cumprimento dos prazos de entrega.

Na escola podemos ver alguns computadores que estão instalados dentro da sala de aula, o que poderia auxiliar ainda mais na aprendizagem dos alunos, em diversas áreas de conhecimento se fosse utilizado nas aulas, porém durante o período de observações não contemplamos nenhuma aula ou atividade que utilizasse o recurso tecnológico. Assim, pudemos ver a negligência quanto ao uso de recursos lúdicos, tecnológicos e didáticos disponíveis na instituição de ensino por falta de conhecimento do docente, bem como por falta de formação nesta área.

Outro aspecto na infraestrutura que se diferencia de algumas escolas de outros municípios circunvizinhos é o investimento na infraestrutura das escolas, inclusive em condicionadores de ar embora a sala seja bem ventilada e arejada, e ao mesmo tempo denuncia o descaso existente nessas localidades com a educação do campo, já que estes estão guardados em caixas sem utilidades há 11 meses, de acordo com informações advindas das educadoras.

Como recursos utilizados nas aulas, destacamos após nossas observações o uso do livro didático, a escrita no quadro, atividades xerografadas, vídeos e filmes e músicas, porém diferentemente da primeira escola analisada, nenhum dos espaços na própria comunidade são utilizados durante as aulas.

Quanto ao número de funcionários podemos destacar que é bem restrito e o quadro de funcionários é composto por duas auxiliar de serviços gerais, dois professores titulares, uma professora de apoio e uma coordenadora pedagógica que atende a várias escolas do campo de um mesmo setor.

A escola funciona apenas nos turnos da manhã e da tarde, e com pouco mais de 40 alunos divididos em duas turmas, a primeira conta com creche, Pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental I no horário da manhã e à tarde com 2º, 3º, 4º e 5 º ano, sendo esta união e mistura de ciclos um dos principais problemas enfrentados pelos educadores desta instituição de educação básica localizada nomeio rural.

3.2 Problemáticas comuns entre escolas

Ao observamos os problemas existentes na maioria da escola percebemos que são muito comuns e fazem parte de uma cultura comum entre escolas até mesmo de outras localidades. Neste contexto, nos chama a atenção principalmente o trato em dar significado a algumas melhorias possam ter acesso naquele espaço como o uso de aparelhos tecnológicos como computadores, planetários móveis, torsos humanos, mapas, condicionadores de ar, utilização de espaços não escolares para o desenvolvimento de atividades, entre outros.

A relação comunidade-famílias-escola é um ponto bastante citado entre as educadoras como sendo um dos principais motivos de insucesso na aprendizagem dos estudantes. A ausência dos pais e responsáveis nas reuniões é um fato bem criticado pela coordenação e professores, mas quando indagados sobre as ações desenvolvidas pela escola para erradicar essa situação, percebemos que esta situação não difere das muitas realidades existentes onde os pais são chamados somente quando os professores sentem-se impotentes ou em casos de indisciplina.

Tomando um modelo de escola que conheça a realidade dos seus sujeitos, numa comunidade do campo onde a grande parte dos familiares não possui um grau de escolaridade maior que o primeiro grau, compreende-se a relevância em orientar estes pais a respeito da importância da escola como lugar de reconhecimento e fortalecimento de identidades. Apesar de que os trabalhadores do campo sabem da importância da escola no desenvolvimento futuro

de seus filhos. Em contrapartida, observamos escolas que não oferecem o ensino da Educação de Jovens e Adultos, a EJA.

4. CATEGORIAS DE ANÁLISE NO CAMPO

Neste capítulo analisaremos as categorias a partir das observações e informações advindas do contato com as escolas campo de pesquisa. Assim, visando compreender o quanto de educação rural ainda há nas atividades pedagógicas da escola do campo nos dias atuais nos propomos a analisar as seguintes categorias: i-Educação Rural; ii-Educação do Campo; iii-Prática Pedagógica.

Vale salientar que para abordar e analisar as categorias supracitada nos detemos a observar as atividades escolares tendo por base os Princípios da Educação do Campo descritos nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo prescritos por Ramos e Moreira (2004).

4.1. Educação Rural: Contexto Histórico e os Princípios Educativos para a Educação no Meio Rural

A Educação Rural é um marco inicial na história da educação para os povos do meio campo, a educação existente naquele meio e destinada para aqueles povos, se baseava em princípios exclusivamente urbanos importados num modelo de educação também urbana. Dessa forma, a característica dos povos do campo, as especificidades dos povos e comunidade eram negligenciadas na elaboração do projeto de escola que atendesse o campesinato.

Após muitas lutas em prol do reconhecimento de classe, a Educação do Campo nasce com um conceito e concepções divergentes da Educação Rural, valorizando os sujeitos do campo e suas histórias. Mesmo com todo aparto legal sabemos que não basta a lei existir para que ela seja legitimada e como se trata de uma política nacional acreditamos que nem toda instituição está apta para atuar naquele espaço em detrimento à lei.

Diante das nossas observações, compreendemos que há uma ausência da legitimação das leis referentes à Educação do Campo, pois as escolas continuam a vivenciar em suas atividades pedagógicas elementos que não abandonam a concepção de Educação Rural.

Inicialmente, podemos destacar a falta de um projeto político que atenda as necessidades daquela comunidade e retrate sua história e seus costumes. Toda instituição de ensino deve ter objetivos traçados, planejados e articulados de acordo com as singularidades

da região onde a escola está inserida, pois vemos a necessidade de compreender que é importante se trilhar caminhos e objetivos a serem concretizados no âmbito escolar.

Quando indagadas sobre a organização de um projeto político que possa reger as ações pedagógicas das instituições de ensino, a fim de se alcançar as metas propostas nos surpreendemos com o desabafo da educadora 02 quando ela enfatiza que,

> [...] a escola não possui um plano de metas definido, regimento ou objetivos pré-estabelecidos e documentado, por isso, não podemos dizer que a comunidade ou que os interesses destes estão inseridos nesse projeto de educação se este projeto nem existe num papel. O que recebemos é um contrato didático com conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo para cada série e quando temos turmas multisseriadas recebemos dois, três e até mais contratos didáticos e nós é que procuramos adaptá-los para atender a todas as turmas (EDUCADORA 02, Entrevista semiestruturada, 2013).

Observamos que a falta de ações e planos de metas específicos para as escolas do campo deixam lacunas na prática pedagógica e os docentes reconhecem a necessidade de um plano que atenda as necessidades e especificidades das turmas em que lecionam. Os educadores ainda destacam as dificuldades em realizar atividades para turmas multisseriadas, já que recebem contratos didáticos com conteúdos a serem vivenciados durante o ano letivo distribuído por seriação, sendo que a realidade da escola difere completamente da forma em que é pensada.

Podemos destacar que mesmo não tendo um Projeto Político Pedagógico documentado, observamos que na prática há um projeto com objetivos vivenciados no cotidiano da escola, um projeto que se baseia principalmente na alfabetização das crianças onde é priorizado principalmente as disciplinas de Língua Portuguesa e o ensino da Matemática, já que a distorção idade-série é acentuada na escola.

Outro fator intrigante, mas que de uma forma geral, podemos dizer que é comum nas escolas do campo é que os professores não moram na localidade onde atuam, assim além do modelo de educação importado para o campo, temos professores geralmente com concepções diferentes importados para estas escolas do campo.

Considerando esta realidade, nos questionamos a respeito de possíveis formações continuadas na área de Educação do Campo, pois acreditamos que neste caso, é importante que os educadores tenham conhecimento do campo, das realidades existentes naquele espaço e uma concepção do Campo como sendo espaço de vivências e desenvolvimento, já que a atuam nestas instituições.

No que concerne às formações continuadas dos educadores do Município, é destacado pela educadora 01 que as formações continuadas acontecem e educadores que atuam na

cidade e no campo participam de formações juntos, num mesmo ambiente e com temáticas iguais.

> Participamos de capacitações. Geralmente elas ocorrem no início do ano letivo, não é sempre que elas ocorrem, mas quando tem tanto os professores da zona rural, quanto os professores da zona urbana participam da mesma capacitação. [...] No PNAIC é que agente participa de reuniões por lugar de atuação, mas mesmo nesses ambientes a realidade da escola do campo não é situada, e ainda mais quando se trata de salas multisseriadas. É bem difícil pegar turmas assim, temos que aprender com a prática diária (EDUCADORA 01, Entrevista semiestruturada, 2013).

De fato, o que se percebe é que a educação no meio rural mesmo nos dias atuais está sendo proposta a partir de elementos ainda da Escola Rural, embora muitas políticas para a existência de uma Educação do e no campo estejam sendo efetivadas no âmbito da legislação e nas lutas políticas pelo reconhecimento e implantação dos princípios da Educação do campo nas escolas.

Sobre a divergência de concepções de educação implícitos nos termos Educação Rural e Educação do Campo, detectamos através das nossas observações e questionário que muitos destes docentes, desconhecem tais concepções existentes por trás dos referidos termos e que muitas vezes tratam estes termos de igual forma, sendo designados para tratar a respeito da educação no meio rural.

Podemos detectar essa confusão em discernir as concepções de rural e do campo na exposição feita pela educadora 02 quando questionada a respeito dos reais significados dessas palavras e sua designação.

> A escola do campo é a escola localizada na zona rural do município e atende a comunidades de agricultores e pessoas que trabalham com a terra. Esta escola rural não oferece muitas atividades na própria comunidade principalmente porque somos cobrados no final do ano letivo para repassar uma gama de conteúdos que devido às salas multisseriadas se tornam impossíveis de serem concretizados (EDUCADORA 02, Questionário, 2013).

O que podemos inferir a partir das falas das docentes é que há uma cobrança enorme por parte dos coordenadores pedagógicos para o cumprimento do contrato didático principalmente no término do ano letivo, para diminuir a distorção idade-série. Ainda sobre este fator, conseguimos detectar a partir das atividades propostas em uma determinada sala de aula da Escola 1, uma pedagogia fortemente tradicional onde as leituras são propostas individualmente e se pautam apenas em palavras, sem muito sentido e sem levantar qualquer contexto social.

Logo, compreendemos que embora exista uma cobrança por parte das coordenadoras pedagógicas e embora o projeto de educação vivenciado na escola nos remeta e nos aproxime de um modelo de educação urbanocêntrico, algumas atividades desenvolvidas pela educadora 01, nos fazem refletir acerca da autonomia do profissional docente dentro do espaço da sala de aula.

Podemos destacar como uma experiência que se diferencia das outras as atividades desenvolvidas no cantinho da leitura, que se dá na forma e na perspectiva em que a educadora 03 passa a trabalhar leitura com as crianças. Este trabalho ocorre com uso de diferentes gêneros textuais, como parlendas, trava-línguas e músicas infantis, bem como no trabalho com a sacola de leitura, onde a criança é sorteada para levar um livro de histórias para casa e recontar no dia seguinte para toda turma.

Outro aspecto a ser considerado é como esses educadores são escolhidos entre os demais para atuar nas escolas do campo, pois sabemos que historicamente o campo foi visto como lugar de inferioridade e assim, a cidade por sua vez, detinha uma superioridade quando comparado ao campo. Ainda nos dias atuais observamos a ineficiência de uma política de reconhecimento às diferenças e por isso, esses educadores são escolhidos por representantes como forma de "castigo" e abuso de poder econômico, já que o campo é visto e tratado como o lugar do difícil e do fracasso.

Assim, quando indagados a respeito de como o docente planeja e pensa suas aulas, os mesmos apontam a ineficiência de obter um tempo maior para o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas, principalmente porque mesmo a escola possuindo alguns materiais como livros didáticos voltados para o campo, as educadoras ainda sentem uma necessidade de obter um conhecimento mais aprofundado e de formações específicas para as escolas localizadas no campo.

> Tenho 14 anos de trabalho efetivo e sempre atuei nas escolas do campo, mesmo esta não sendo minha área. Aprendi muito com o campo a partir das várias tentativas e mudanças na minha prática, em algumas tiveram êxito e em outras posso considerar que foi um desastre. Não podemos contar com formação continuada na área, pois uma vez que tivemos o palestrante veio a falar de escolas nucleadas e de nada se parecia com nossas salas multisseriadas. Temos livro didático específico para o campo e além de não ter a quantidade suficiente para os alunos, não gosto muito de usá-los, pois acho meio insuficiente trabalhar muito com o livro (EDUCADORA 03, Entrevista semiestruturada, 2014).

Portanto, diante das realidades observadas durante o período do trabalho de campo destacamos que grande parte das características apresentadas em meio as difíceis possibilidades de atuação docente, percebe-se que muitas das atividades realizadas permeiam

ainda a lógica da Escola Rural. Portanto, a escola como instituição voltada à formação do indivíduo e desenvolvimento sociocultural está por cultivar uma essência de educação urbana inserida no território campesino negligenciando os direitos, costumes, culturas e identidades dos povos do campo.

4.2.Diálogo entre Estado e Movimento Sociais: Aspectos Legais e Princípios para a Educação do Campo

Muitos são os enfrentamentos e discussões a respeito de uma educação que valorize o povo do campo, suas identidades e seus valores, mas mesmo diante de tantas conquistas sabemos que em muitas escolas localizadas no campo segue uma lógica dotada de elementos da escola rural. Cabe ressaltar que quando falamos de rural estamos nos referindo à concepção ruralista de educação, uma educação voltada aos povos da cidade que contemplou e contemplam ainda na atualidade os povos campesinos e não à sua área de localização.

Existe uma concepção não aprofundada de educação ao se tratar dos camponeses. Percebemos a partir de nossas observações que ainda nos dias atuais predomina-se na escola do campo uma imagem, histórica e ideológica, que a escola do campo deve ser apenas para ensinar as primeiras letras e a assinatura do nome.

Podemos perceber essa visão e concepção de campo como lugar de inferioridade e insucessos quando questionamos as educadoras como se dava o processo de planejamento das aulas.

> Não temos tempo disponível e nem recursos que viabilizem o nosso planejamento dentro do turno de trabalho na escola. Desenvolvemos essas atividades em casa, e como as crianças tem dificuldades para escrever trabalho com atividades xerografadas para explorar a caligrafia e leitura. Desenvolvemos atividades de leitura e escrita de textos como parlendas, adivinhas, receitas, jornal, anúncios (EDUCADORA 01, Questionário, 2013).

O contexto educacional observado nestas escolas, principalmente no que diz respeito às questões de planejamento e qual educação é pensada para os povos do campo, não se difere da imagem simplista reproduzido pela maioria das escolas do campo. Logo, vemos que as aulas estão voltadas exclusivamente para a leitura e para a escrita e apesar de abordagens diferentes com uso de gêneros textuais e atividades xerografadas não são utilizados outros recursos que contemplem o convívio do campo nem seus lugares.

Vale salientar que é importante incluir no currículo de uma escola do campo, princípios que contemplem a história da escola, as marcas das passagens dos povos daquele espaço rural bem como os sinais de sua existência e vivências.

Outro aspecto bastante criticado entre os docentes das escolas que se constituíram campo de observações foi à falta de tratamento da gestão da escola local e gestores municipais para as salas multisseriadas. Nessas turmas, a distorção idade-série é um fator crescente e constatamos a necessidade de formações continuadas que abordem a essa especificidade, pois percebemos a inquietação dos docentes a esse respeito.

> As principais dificuldades em planejar atividades diferentes estar em lidar com turmas multisseriadas. Não vejo que essas turmas são um problema, de fato, o que acho complicado para nós educadores é o fato de misturar numa mesma sala níveis diferentes, como no meu caso que tenho Educação Infantil e Ensino Fundamental e um número absurdo de crianças. Acredito na possibilidade de haver desenvolvimento por parte da criança, mesmo numa sala multisseriada. Já sabemos que dentro de uma única turma existe níveis diferentes e que o aprendizado é possível até nas próprias relações de conhecimento. Mas assim fica muito difícil, principalmente por que não temos formação para lidar com esse tipo de turma (EDUCADORA 04, Entrevista Semiestruturada, 2014).

Uma questão levantada por todos os educadores é a falta de formação continuada na área da educação do campo, principalmente que trate a respeito de salas multisseriadas. Por vezes conseguimos ver a disposição de algumas das educadoras em desenvolver atividades diferenciadas, projetos que desenvolvidos juntamente com a comunidade escolas, porém há uma dificuldade em desenvolver essas atividades e até por falta de apoio de materiais pedagógicos e etc.

Desses desabafos fica visível tornar a escola da forma que reflete Freire em seu poema: “Escola é lugar de gente” e fica a indagação de como tratar esses sujeitos de direitos em um espaço que não reflete o seu povo, sua cultura, seus feitos e sua história? Fica evidente que se o Estado deixa um vazio de ações em favor da construção de condições propicias a educação do campo, os próprios educadores que fazem a escola se esvaziam do seu comprometimento com um projeto maior de educação, projetos de ações significativas e construtoras de aprendizagens, contribuindo de fato, com uma formação mais humana para o sujeito daquele território rural.

As educadoras, bem como as coordenadoras e a comunidade escolar entendem a dificuldade de agir em detrimento às dificuldades de acesso e condições físicas da escola, observamos também a necessidade de um olhar mais específico sobre as escolas,

considerando não só os espaços de aula, mas a escola do campo em seus vários aspectos e singularidades.

> O currículo voltado a escola do campo deveriam ser diferenciado das escolas da cidade. É importante que estas crianças tenham conhecimento de conteúdos, de mundo voltado à sua realidade, à realidade do campo e da localidade onde moram. Não podemos enquanto educador, negligenciar os conhecimentos que esses alunos trazem consigo. Essas crianças por mais novas que sejam trazem consigo um conhecimento de mundo e devem aprender para interagir nesse mundo (EDUCADORA 04, Questionário, 2014).

A afirmação que é feita agora a partir do exposto, revela ainda que a Educadora 04, detém conhecimento a respeito de como deve ser o currículo para a escola do campo, mesmo atuando em escolas com características e concepção da escola rural, reconhece a gama de conhecimentos trazidos pelas crianças e compreende que a família faz parte do processo de educação informal, onde as mesmas aprendem e constroem saberes a partir da troca entre os pares.

Apesar dos vários investimentos, a escola ainda apresenta, de acordo com informações advindas das conversas informais com professores, funcionários e coordenadores, um quadro bastante problemático no que concerne à dificuldade de ensino aprendizagem, fracasso escolar, formação docente ineficiente, falta de recursos e políticas públicas eficazes voltadas à promoção dos direitos do cidadão e de uma educação capaz de promover mais que o desenvolvimento humano, mas recuperar a sua natureza enquanto humano esta que fora roubada.

> Temos muitos casos de insucesso escolar aqui nesta instituição, casos de desistência por parte dos alunos e muita dificuldade para atuar nas salas de aula buscando o aprendizado do alunado porque por vezes faltam materiais pedagógicos, formações nas diferentes áreas de educação. Nesta escola, por exemplo, há um aluno autista, mas não temos como atendê-lo como realmente se deve, não temos muito conhecimento sobre essa especificidade, mas organizamos e selecionamos materiais a partir de pesquisa na internet para melhor atende-lo. Atribuímos estes problemas não só aos professores, é na verdade um conjunto, onde no topo da pirâmide há os gestores municipais que por vezes desconsideram a educação do campo e nos colocam aqui para nos castigar (EDUCADORA 02, Entrevista Semiestruturada, 2013).

Frente a isto, vemos que é preciso enxergar a escola como espaço educativo onde seja possível discutir as problemáticas da realidade em que se está inserida sejam elas relacionadas com aspectos sociais, econômico ou até mesmo políticas.

As Políticas Públicas e as leis são ineficientes quando passamos a olhá-las no âmbito da instituição escolar, principalmente no que concerne à sua falta de efetivação. Assim, como

fruto da luta e das discussões percebemos que muito espaço foi dado à Educação do Campo, porém ainda é utopia pensar que houve um abandono das práticas e concepção ruralista de educação.

Com o processo de municipalização do ensino fundamental, as escolas do campo estão em processo de extinção, pois várias políticas de nucleação estão sendo criadas para tirar o aluno do campo levando-o para desenvolver seu processo educativo em escolas do campo, que em nada contempla as singularidades daquele povo.

Diante disso, quando questionada a respeito de como deveria ser um currículo que contemplasse a escola do campo em sua totalidade e se este currículo influenciaria no desenvolvimento dos educandos, a Educadora 04 em conversas informais articuladas ao longo das observações em campo, evidencia que,

> A educação do campo deve contemplar as necessidades dos indivíduos que estão inseridas naquele espaço. A escola deve oferecer da boa infraestrutura ao ensino de qualidade e este ensino deve retratar principalmente a realidade dos alunos. Há algumas escolas que não estão funcionando este ano, são oferecidos transportes para que os alunos se dirijam até o centro da cidade, porém os alunos estão sentindo muita dificuldade, alguns já desistiram devido à dificuldade de acesso (EDUCADORA 04, Conversas informais, 2014).

Mediante a isto, fica evidente que assim como muitas cidades a prefeitura do Brejo da Madre de Deus opta por um sistema de nucleação, um sistema que desconsidera não só a realidade, bem como a identidade e os direitos civis do povo campesino. Assim, fica complicado para um Estado, que a partir da repressão dos movimentos sociais do campo, é responsável por articular aspectos legais para o desenvolvimento do campo, querer conceber políticas para escolas que já não mais existem.

Portanto, mesmo as escolas que continuam a existir, atrelam-se a políticas pedagógicas do mundo urbano, tornando-se apenas escolas no campo com modelo pedagógico urbano baseado principalmente na agricultura capitalista patronal, voltando-se para uma Educação Rural.

Dessa forma, podemos afirmar que há uma necessidade de tornar o espaço da escola do campo um lugar mais humanizado, um lugar feito para pessoas em processo de desenvolvimento e de construção de identidades, lugar este que possa marcar a passagem daquele sujeito naquele espaço de convivência e muito mais que ler e escrever possa desenvolver uma formação humana, capaz de ocasionar a tomada de consciência e logo, a libertação do sujeito.

4.3. A Prática Pedagógica como ação Humanizadora

Iniciamos a discussão sobre a Prática Pedagógica como ação humanizadora na escola no e do campo a partir do pressuposto de que as escolas do campo devem se constituir numa direção contrária aos valores capitalistas e a lógica patronal desenvolvida pelas atuais tendências das políticas públicas e pedagógicas para o campo.

Para tanto, analisamos no campo em estudo, elementos que caracterizem ou que se assemelhem com os propostos nos Princípios Pedagógicos da Educação do Campo descritos nas Referências para uma Política Nacional do Campo. Sendo assim, descrevemos também aspectos relacionados às dificuldades dos docentes para a efetivação de uma prática mais humanizadora destacando os problemas de cunho pedagógico e/ou de gestão.

Neste sentido, para desenvolver a educação no meio rural, muito ainda precisa ser retomado e revisto e finalmente efetivado, pois apesar de haver leis e diretrizes operacionais para a Educação do Campo, vivemos num contexto atual que trata erroneamente a Educação Rural como uma concepção atrasada e do passado, mas em meio a tantas políticas tais concepções são reproduzidas na escola.

Assim se faz de extrema importância uma prática pedagógica renovadora, pois a construção de um espaço mais humano é uma demanda crucial nas escolas rurais do município de Brejo da Madre de Deus – PE. Sabemos que a finalidade da educação no meio escolar não se limita à humanização, e ao mesmo tempo, há uma exigência para que a educação colabore também, na construção de atores sociais, culturais e políticos.

No que tange às demandas da escola, podemos destacar que os educadores enfrentam muitas dificuldades na atuação docente, principalmente problemas relacionados a pratica pedagógica, as condições físicas e o funcionamento da escola e especificamente nas escolas que possuem salas multisseriadas.

Durante as visitas na escola, observamos que as famílias não frequentavam a escola exceto um número pequeno de mães que levavam os seus filhos até a escola já que este era o seu primeiro ano letivo. Esse é foi um problema citado nas entrevistas, as educadoras apontam que um dos principais impasses na aprendizagem dos alunos se dá pela indisciplina e a família muito omissa.

> Considero como principal dificuldade na minha prática pedagógica a indisciplina das crianças, essa falta de compromisso pode ser explicada pela ausência da família na escola. Fazemos reuniões e os pais não comparecem, se os chamamos para conversar a respeito de algo que a criança fez de errado eles também não vem. Deixamos a criança até a hora que o carro chega para

> nos buscar para ver se alguém da família nos procura, mas quase nunca temos êxito (EDUCADORA 01, Entrevista semiestruturada, 2013).

Destacamos ainda durante as conversas informais com as professoras sobre os problemas enfrentados em sua prática pedagógica, a falta de apoio das famílias no desenvolvimento de tarefas para casa, a "falta de educação" e o não apoio ao trabalho na escola. Concomitante a isto, percebemos que embora os educadores critiquem a não participação dos pais em reuniões, essas não são feitas corriqueiramente.

Percebemos que o apoio da família é lembrado na tentativa de aumentar esse contato, mas não se referem necessariamente à qualidade dessa relação e as melhorias que poderiam trazer para a qualidade do ensino. Podemos observar também, que a presença dos familiares são cobrados para irem à escola resolver problemas de indisciplina ou baixo rendimento da aprendizagem, durante nossa estadia na escola não registramos caso de pais da criança para informar do êxito de seus filhos.

Um aspecto observado é a falta de uso de espaços não escolares para a realização de atividades desportivas, já que no entorno da escola existe espaços que poderiam ser utilizadas em aulas, atividades físicas, recreativas, porém as crianças se movimentam e fazem atividades recreativas dentro da própria sala de aula.

Na própria natureza da prática pedagógica das escolas investigadas, traz uma lacuna no que diz respeito à consideração dos saberes dos povos do campo, pois sabemos que a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem a educação se destina. Assim, observamos que a prática educativa vivenciada nestes espaços abordam os saberes e características do campo, inclusive da própria comunidade, mas sempre em exemplos expostos em atividades ou em explanações de alguns conteúdos, como podemos ver na fala da Educadora 02.

> Sobre a minha prática pedagógica, posso afirmar que abordo os conteúdos a partir da visão que a criança já tem de mundo. Por isso, questiono sempre a criança para que ela possa construir seus conhecimentos a respeito de um dado conteúdo, partindo sempre do conhecimento que já adquiriu em suas vivências no cotidiano. Nas aulas, faço questão de trazer sempre características do cotidiano, gosto de dar exemplos utilizando sempre a base do trabalho local que é a agricultura e o artesanato com o trabalho com palha (EDUCADORA 02, Entrevista Semiestruturada, 2013).

Sobre a relevância dos saberes e dos conhecimentos do povo do campo no tratado das atividades cotidianas a fim de obter uma prática voltada à formação humana do sujeito, verificamos que este tratamento está vinculado a uma forma simplista onde é abordada a

realidade apenas como plano de fundo. Dessa forma, entendemos que o trabalho local não é tratado como produção material e cultural de existência humana.

Ainda nesta perspectiva, observamos a necessidade de a escola investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de novos modos e modelos de agricultura, de relações de trabalho e de vida com estratégias novas que garantam, de fato, o reconhecimento dessas identidades, dos valores agregados e dos conhecimentos construídos no campo.

De acordo com as educadoras, em sua maioria, todos possuem conhecimentos e podem construí-los ao longo de sua história de vida e que a escola para que possa cumprir sua função social, deve levar em conta o conhecimento que os pais, que os alunos e que toda comunidade possuem. Em detrimento a isso, observamos que os conhecimentos aqui tratados e que estas educadoras quando se remetem ao reconhecimento dos saberes locais sugere partir dos conhecimentos prévios e saberes de modo a alcançar um conhecimento a respeito de um conteúdo.

Destacamos também, que o ensino fundamentado e voltado à leitura, escrita e contagem desvaloriza a relação da escola para com o campo em que está inserida, dessa forma, o contexto das escolas observadas, aponta que apesar de estar localizada no espaço geográfico do campo, a escola não estabelece qualquer característica própria que possa contribuir para a reafirmação da cultura e dos aspectos sociais do povo do campo.

> Um aspecto que atrapalha o desenvolvimento da aula é a falta de energia, pois se houve 20 (vinte) dias letivos no mês em pelo menos 5 (cinco) não houve energia. Quando não há energia nem conseguimos dar aula direito, os pais e os próprios alunos de outros horários invadem a frente da escola para ficar chamando as crianças que estão em aula e isso acaba atrapalhando. Nos dias de chuva, temos dificuldade para subirmos as serras e quando chegamos a escola temos que esperar as crianças que moram longe chegar até a escola depois de muito caminhar chegam até atrasados. Terminamos perdendo tempo e atrasando a aula (EDUCADORA 01, Entrevista semiestruturada, 2013).

A escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos e, a partir das conversas informais proferidas com as docentes, percebemos que as questões temporais e climáticas influenciam negativamente às suas práticas pedagógicas. Dessa forma, os estudantes não conseguem chegar no horário do início das aulas pois não possuem transporte escolar e nos dias chuvosos o problema é acentuado já que demoram ainda mais que nos dias ensolarados.

Partindo do pressuposto que o campo é lugar de heterogêneo e muito diverso, observamos o desconhecimento dos docentes acerca das políticas públicas nacionais que defendem a heterogeneidade do povo do campo. Sendo assim, percebemos a partir dos seus

feitos, que por mais que falem que as diferenças desses povos devem ser consideradas, tratam como se existisse apenas um modelo único e uma educação idêntica a todos os povos do campo.

Vale salientar a dificuldade que os alunos têm na trajetória até a escola, já que não possuem veículos que façam o transporte escolar, pois as crianças se dirigem até a escola caminhando e nos dias chuvosos chegam depois do horário designado para a entrada na escola, o que dificulta no desenvolvimento da aula e no tempo curricular.

Os espaços e tempos de formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é ainda um dos princípios que mais se contradiz com a realidade vivenciada nas escolas. Observamos a supervalorização da sala de aula como sendo o único espaço para desenvolvimento de aprendizagens, pois sabemos que a educação do campo pode ocorrer tanto em espaços escolares, quanto não escolares.

Quando indagados a respeito dos espaços constituídos e escolhidos para o processo de construção de conhecimentos, percebemos o quanto as educadoras manifestam a sua preferência pela sala de aula e esquecem que a aprendizagem pode ocorrer em vários locais.

Na escola 01, as educadoras ainda fazem uso de um espaço que se assemelha a um campinho de futebol para a realização de atividades desportivas. Chamou-nos a atenção, o momento da recreação que mesmo em detrimento a um espaço enorme em volta da escola, as educadoras fazem esse momento dentro da sala de aula que se torna pequena para várias crianças correndo desordenadas.

> Algumas atividades são realizadas em espaços externos da escola como as atividades de educação física que acontece toda quinta-feira no primeiro horário. Já realizamos um piquenique quando estávamos trabalhando com alimentação saudável em Ciências nas terras do avô de um dos nossos alunos. Acho que foi final de março, não lembro direito. De lá pra cá não me lembro de mais nenhuma atividade realizada em outro espaço, mas eles sempre me perguntam quando faremos novamente (EDUCADORA 01, Conversa informal, 2013).

Portanto, percebemos que ao retratar a atividade desenvolvida em outro espaço diferente da sala de aulas educadoras falam a respeito da empolgação das crianças para a realização de outra atividade. A partir do exposto, vemos a necessidade de considerar outros tipos de saberes, não só os saberes construídos em sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais.

Assim, compreendemos que a escola do campo é uma concepção que deve retratar a realidade dos sujeitos daquela localidade, não se limitando ao espaço geográfico, mas englobando cada vez mais os modos de vida desses sujeitos a dinâmica da escola do campo.

Destacamos ainda, a importância de uma prática pedagógica capaz de inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida. Percebemos a relevância de uma escola que proporcione a seus alunos e alunas condições suficientes para que possam optar pelo lugar onde querem viver, mas podemos destacar essa como uma realidade distante de ser vivenciada nas escolas observadas.

Nesse contexto repleto de entraves e distanciamentos, observamos que para ter um caráter mais humano a prática pedagógica das escolas analisadas deve estar diretamente articulada com os princípios da educação do campo, valorizando os povos do campo em sua totalidade e uma educação pautada em valores humanistas, culturais sociais, valores próprios do povo campesino.

Durante a aula, percebemos que as atividades propostas em sala, seguem a uma rotina com atividades semelhantes que em pouco muda de uma semana para outra. Durante a realização de um ditado percebemos algumas crianças bocejando enquanto as demais tentavam concluir suas atividades, já que eram diferentes.

As salas de aulas são divididas por níveis de desenvolvimento não por séries o que já é um avanço, porém acreditamos que o problema das salas multisseriadas não está apenas na distorção idade-série, e sim, como o processo pedagógico é desenvolvido.

Ao observar os trabalhos e desenhos de datas comemorativas expostos no mural de atividade percebemos o quanto é propagado uma história restringida sobre os grandes heróis da história do Brasil, sem levantar nenhuma discussão. Fica explicito que até hoje algumas formas de educar, principalmente nas escolas do campo, estão voltadas a reproduzir como conhecimento verdadeiro, real e indiscutível, a história contada pelos seus opressores.

Por fim, compreendemos que um dos principais objetivos da prática pedagógica das escolas do campo é a construção de um espaço mais humano na sala de aula, é pensar o campo como lugar de potencialidades, estruturando uma educação que privilegie um currículo a partir de uma lógica de desenvolvimento que reconheça o ser humano em suas especificidades e integralidades.

5. ANÁLISE DO CASO

5.1.Educação Rural: Contexto Histórico e os Princípios Educativos para a Educação no Meio Rural

Ao longo da história do Brasil o processo de exclusão social e também político, econômico e cultural, estiveram sempre presentes e eram considerados como algo "natural". Ainda nos dias atuais quando fazemos referência a este processo de exclusão, nos reportamos sempre à história dos povos do campo, estes que foram postos historicamente nas margens da sociedade.

A Educação Rural é um marco na história da educação destinada aos povos do campo, uma educação que através dos debates e de concepções urbanas reproduzem, inclusive nas escolas da área rural, a imagem de que o urbano ocupa um espaço de superioridade quando comparado ao rural.

No decorrer do tempo histórico, de acordo com Fernandez Enguita (1989) surgem outras instituições responsáveis pela educação como a igreja, a família e a escola sendo construídas com base em determinações de fatores políticos, religiosos, militares e econômicos.

No que diz respeito à negação de uma educação própria para o povo do campo e as fortes relações de poder historicamente reproduzidas na sociedade que nega a cidadania e identidade do povo do campo, Leite (2002) afirma que,

> A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade" (LEITE, 2002, p. 14).

Concomitante a isto, percebemos através das observações nas escolas denominadas campo de investigação, que mesmo com as lutas dos movimentos sociais em busca de reconhecimento e com as inúmeras conquistas no âmbito legal, nos dias atuais as escolas do campo ainda reproduzem um modelo de Escola Rural.

> [...] a escola não possui um plano de metas definido, regimento ou objetivos pré-estabelecidos e documentado, por isso, não podemos dizer que a comunidade ou que os interesses destes estão inseridos nesse projeto de educação se este projeto nem existe num papel. O que recebemos é um contrato didático com conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo para cada série e quando temos turmas multisseriadas recebemos dois, três e até mais contratos didáticos e nós é que procuramos adaptá-los para atender

> a todas as turmas (EDUCADORA 02, Entrevista semiestruturada, 2013).

Ressaltamos que o fato de existir um aparato legal que define uma Educação do Campo com características próprias e princípios norteadores direcionados para a escola do campo, não significa que essas Leis estão, de fato, sendo efetivadas.

Dessa forma, quando a Educadora 02 afirma que a escola não possui um Projeto Político Pedagógico e um plano de metas definida observamos o quanto este modelo atual de educação está vinculada a uma educação pensada para os povos da cidade destinado e implantado em escolas da área rural.

Logo, nos reportamos a um modelo de educação rural que pouco valoriza os sujeitos como pessoas de direito, o que manifesta ainda mais a necessidade de uma educação que valorize os saberes e as práticas alternativas do campo.

Nesse contexto, cabe em consonância com Caldart (2004) veicular uma crítica aos paradigmas que não entende o campo como território de saberes, possibilidades e desenvolvimento. A autora enfatiza que os

> Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida. É preciso deter-se nessa questão, porque o paradigma não existe em si: só o vemos em suas manifestações (CALDART, 2004, p. 58).

Assim, as lutas em prol de uma educação de qualidade para os povos do campo vêm ganhando espaço nos debates suscitados entre os movimentos sociais e o Estado, que recria um aparato legal que define e diferencia as concepções de Educação Rural e Educação do Campo.

Porém, as escolas do campo, mesmo reconhecendo a especificidade desses povos, as suas identidades e seus direitos enquanto cidadãos, ainda carregam em suas atividades um aparato de educação rural que é reproduzido e vivenciado dia-a-dia na medida em que não é articulada com princípios que valorizem as singularidades desses povos.

Um dos principais aspectos apresentados pelas educadoras é o fato da distorção idade-série dos estudantes e o atendimento diante das impossibilidades de atuação devido ao número de alunos e a quantidade de séries em uma única turma.

> Participamos de capacitações. Geralmente elas ocorrem no início do ano letivo, não é sempre que elas ocorrem, mas quando tem tanto os professores da zona rural, quanto os professores da zona urbana participam da mesma capacitação. [...] No PNAIC é que agente participa de reuniões por lugar de atuação, mas mesmo nesses ambientes a realidade da escola do campo não é situada, e ainda mais quando se trata de salas multisseriadas. É bem difícil

> pegar turmas assim, temos que aprender com a prática diária (EDUCADORA 01, Entrevista semiestruturada, 2013).

Sendo assim, na realidade do contexto em estudo, a falta de formação continuada na área da educação do campo e principalmente voltado para o tratamento e o ensino de turmas multisseriadas é citada pelas educadoras como um problema para a aprendizagem dos alunos.

Em detrimento aos vários fatores que configuram a educação no país concretamente a educação na área rural, tem sido um reflexo de como as relações entre as classes vem se estruturando e simultaneamente resultando num fracasso da escola com um desempenho escolar baixo não só na área urbana, como de forma agravada a área rural.

De acordo com o INEP (2006, p. 13), "alguns especialistas argumentam que o desempenho escolar é o resultado da combinação de dois fatores: o capital sociocultural que os alunos trazem e a qualidade da oferta em ensino". Dessa forma, percebemos que em regiões mais afetadas com o processo de negação da cidadania, como no Norte e Nordeste, regiões que falta condições para se desenvolverem, há uma maior defasagem no sucesso escolar e com um alto índice de evasão escolar e desistências.

Outro aspecto que percebemos, é que apesar de toda problemática que as turmas multisseriadas enfrentam, não acreditamos nas políticas de nucleação que além de não considerarem e atender as especificidades dos povos do campo, ainda lhes tiram o direito enquanto cidadãos já que a LDB define no seu artigo 4º no Inciso X quando a lei ressalta a obrigatoriedade "vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade".

Assim, percebemos que mesmo nas salas multisseriadas, onde a distorção idade-série é acentuada, podemos ver estratégias positivas em sua organização tomando como exemplo a turma na Escola 02 onde os alunos são agrupados de acordo com o seu nível e hipótese alfabética, diferentemente das turmas da Escola 02 que era separado por séries.

Diante desse contexto, vemos que as próprias professoras elaboram estratégias para conviver com as dificuldades, já que não recebem um respaldo por parte da gestão no que diz respeito à formações que atendam as suas necessidades, condições físicas, elaboração juntamente com a comunidade local um plano de metas para a escola. No entanto, os problemas acabam não sendo resolvidos e em alguns casos a situação apenas é acomodada.

Na tentativa de encaminhar um conceito à Educação Rural , Ribeiro (2012) busca aprofundar as questões relacionadas com a origem e identidade desses sujeitos e qual modelo

de educação lhes é destinada.

> Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Em contrapartida, percebemos que as educadoras apesar de não ter um conhecimento teórico aprofundado sobre a Educação Rural e Educação do Campo e os impasses ao longo de sua história, tratam estas concepções como se fosse uma única visão, conceito de educação marcado pela sua localização e não pelas suas especificidades.

> A escola do campo é a escola localizada na zona rural do município e atende a comunidades de agricultores e pessoas que trabalham com a terra. Esta escola rural não oferece muitas atividades na própria comunidade principalmente porque somos cobrados no final do ano letivo para repassar uma gama de conteúdos que devido às salas multisseriadas se tornam impossíveis de serem concretizados (EDUCADORA 02, Questionário, 2013).

A partir do exposto, podemos afirmar o quanto a Educação Rural é reproduzida naturalmente nas escolas do campo nos dias atuais e o quanto a escola não está preparada para o reconhecimento da identidade, dos saberes e dos processos históricos construídos na história do povo campesino.

A escola ainda é insatisfatoriamente desfavorável à realidade daqueles que precisam dela. É nesse contexto, que Freire (2001, p. 33 e 35) faz alguns questionamentos a respeito das condições das escolas "como ensinar e aprender com alegria numa escola cheia de poças d'água, com fiação ameaçadoramente desnuda, com fossa entupida, inventando enjoo e náusea?" [...] "Precisamos reinventar a escola, uma escola competente, democrática, séria e alegre".

Sobre as condições de funcionamento e os problemas na estrutura da escola, as educadoras afirmam sofrer com a falta de zelo da comunidade para com o prédio da escola ressaltando que,

> Outro dia chegamos à escola e não conseguimos entrar, pois entupiram o cadeado com o palito impossibilitando nossa entrada e que a aula fosse realizada. Tem também a parte externa da escola que, de forma absurda, contém palavras escritas nas paredes para denegrir a imagens de algumas pessoas da comunidade, aliás, que são alunas (EDUCADORA 03, Conversa Informal, 2014).

Partindo do diálogo de Paulo Freire sobre as condições de funcionamento e sua

importância no processo de ensino e aprendizagem tentamos entender às questões observadas no campo, ressaltando que as políticas públicas existem, as condições para uma boa educação são pautadas na LDB, porém muito falta ainda para a efetivação de uma política pública que se volte para as questões do campo, que considere a realidade e a cultura desses sujeitos e que sejam materializadas no espaço da sala de aula das Escolas do Campo.

Mediante a isto, Caldart (2004) ressalta a necessidade de nos dias atuais construir um modelo de educação que não só contribua para o desenvolvimento do campo, mas que valorize e promova as práticas alternativas no campo. A autora ainda faz uma crítica aos paradigmas destinados ao povo do meio rural e faz uma ressalva quando diz que,

> Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida. É preciso deter-se nessa questão, porque o paradigma não existe em si: só o vemos em suas manifestações (CALDART, 2004, p. 58).

Durante muito tempo, o mundo rural e as atividades desenvolvidas em seu meio foram desconsiderados, acreditando que este poderia desaparecer em detrimento aos grandes avanços tecnológicos no mundo urbano e industrial. Assim, a existência do rural, bem como a existência de seus povos, passou-se a ser negada pelos povos urbanos e as suas características sócio culturais, sua língua, histórias, seu modo de viver foram ignorados alargando a desigualdade de classes.

Ferreira (2000, p. 15) destaca que,

> A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista assume e valora a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como "certos", enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como "errados". Seu comportamento é avaliado em relação a um "modelo", que é o comportamento das classes dominantes (FERREIRA, 2000, p. 15).

Portanto, compreendemos que as Políticas Públicas para a Educação do Campo não só deve ganhar espaço nas discussões e nas pautas nos debates acadêmicos e leis para a educação, mas devem, sobretudo, atender e levar para as instituições os aspectos legais para a Escola do Campo. Assim, como forma de retratar a realidade daquele povo e de valorizar seus aspectos culturais e sua diversidade, a escola do campo nos dias atuais tem como função fundamental, romper com a ideia de negação da história do campesinato e do meio rural.

Dessa forma, compreendemos ao longo das discussões promovidas que um modelo de educação tão almejado pelos movimentos sociais do campo necessita ganhar espaço no chão da instituição, para que possam recriar uma educação de qualidade com características

específicas para o desenvolvimento local, sustentável, buscando uma formação para a humanização do sujeito do campo.

5.2. Diálogo entre Estado e Movimento Sociais: Aspectos legais e Princípios para a Educação do Campo

Os debates suscitados no âmbito do Estado, Movimentos Sociais e Estado promoveram uma reflexão acerca da função social das escolas do campo e quais os perfis do povo do campo a que estas escolas precisam atender. Sendo assim, as questões sociais são marcadas principalmente pelas lutas em busca de valorização e reconhecimento e na Educação do Campo não é diferente.

A Educação pensada e destinada para o povo campesino sempre foi marcada por uma relação de poder que estabelece o campo como lugar de inferioridade e a área urbana como lugar de desenvolvimento e avanços.

Neste caminhar, na ânsia de desconstruir as ideias de raças, classes e relações de poder existentes nos contextos atuais e na história das escolas do campo, buscamos compreender a partir do olhar de Molina (2006) como acontece essas práticas discriminatórias e como esses saberes são desconsiderados no âmbito da escola.

> A desvalorização dos conhecimentos prático-teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades? (MOLINA, 2006 p.12)

Nas observações proferidas nas escolas do campo do Município de Brejo da Madre de Deus- PE percebemos o quanto a ideia de campo como lugar de inferioridade é reproduzida. As atividades que predominam na escola do campo uma imagem, histórica e ideológica, que a escola do campo deve ser apenas para o ensino das primeiras letras, reduzindo-se a leitura e escritas de palavras e assinatura do nome.

Esse fator se torna visível nas falas das educadoras quando questionadas a respeito de como ocorre o planejamento das aulas em detrimento as especificidades do campo, algumas como a multisseriação, que é característica própria das Escolas do Campo.

> Não temos tempo disponível e nem recursos que viabilizem o nosso planejamento dentro do turno de trabalho na escola. Desenvolvemos essas atividades em casa, e como as crianças têm dificuldades para escrever trabalho com atividades xerografadas para explorar a caligrafia e leitura.

> Desenvolvemos atividades de leitura e escrita de textos como parlendas, adivinhas, receitas, jornal, anúncios (EDUCADORA 01, Questionário, 2013).

Nessa perspectiva, observamos o quanto à escola do campo, especificamente os docentes daquele estabelecimento de ensino possui uma visão simplista que ao invés de contribuir para uma educação para o desenvolvimento dos povos do campo e o reconhecimento de sua identidade, acaba por reproduzir e tornar como real, verdadeira e única a história contada pelos seus opressores.

Assim, percebemos que ainda nos dias atuais predomina-se na escola do campo uma imagem, histórica e ideológica, que a escola nesta área deve ser apenas um ensino restringido à escrita e leitura de palavras, e embora reconheça a importância da história do sujeito para a aprendizagem, pouco reconhece os costumes socioculturais dos sujeitos nas práticas realizadas no cotidiano.

Sobre a autonomia das escolas em elaborar adaptações para os sistemas de ensino das escolas para a população rural a LDB expõe em seu artigo 28, o provimento de propostas curriculares, organizacionais, metodológicas que favoreçam o desenvolvimento da região, da história e da realidade dos povos do campo.

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

As educadoras e os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nas escolas localizadas na área do campo entendem as dificuldades de agir no contexto pesquisado. Atentam sobre as condições físicas, por vezes precárias e principalmente, considerar os tempos de aula como espaço para desenvolvimento que merece atender a realidade do povo campesino em seus mais variados aspectos.

No que concerne à concepção de Educação do Campo e a visão de currículo pensado a partir de uma perspectiva de formação humana, as educadoras faz uma ressalva apontando que,

> O currículo voltado a escola do campo deveriam ser diferenciado das escolas da cidade. É importante que estas crianças tenham conhecimento de conteúdos, de mundo voltado à sua realidade, à realidade do campo e da localidade onde moram. Não podemos enquanto educador, negligenciar os conhecimentos que esses alunos trazem consigo. Essas crianças por mais novas que sejam trazem consigo um conhecimento de mundo e devem

> aprender para interagir nesse mundo, o mundo onde elas vivem ou não, caberá a elas escolherem se vão continuar ou não no campo, mas que tenham possibilidades de desenvolvimento se quiser permanecer nele (EDUCADORA 04, Questionário, 2014).

Sendo assim, fica evidente o conhecimento por parte dos docentes sobre a importância de um currículo específico para a Educação do campo. A Educadora 04 enfatiza a utopia Educação Rural, reconhece que a família e sua participação nos processos decisórios é essencial para uma Educação do campo mais justa.

Concordamos com o entendimento de Canário (2006, p. 53) quando o mesmo enfatiza que "A escola em contexto rural [...] poderá ser encarada como uma espécie de "laboratório" onde é possível reinventar práticas pedagógicas e educativas que superem os limites inerentes ao modelo escolar".

Neste contexto, a escola do campo poderá apresentar aos povos do campo a possibilidade de construção de uma vida digna e mais humana, diferindo-se da escola rural que por traz de sua formação intencionava a negação do homem e da mulher do campo e m seus valores culturais.

Para fins desta categoria, analisamos ainda o conceito de Educação do Campo na concepção de Caldart (2002) quando enfatiza que este modelo de escola deve ser desenvolvida do e no campo. Segundo Caldart (2002, p.26) esta educação deve ser no e do campo, pois, é de suma importância que seja "*no*, porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*, pois o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais".

No campo, podemos ver o quanto as professoras sentem falta de uma ação de formação voltada as suas respectivas áreas de atuação. Algumas tratam os problemas como se precisassem de receitas prontas e acabadas, outros tratam como sendo uma forma de trazer a possibilidade de conhecer e refletir acerca de tal realidades como no caso da Educadora 03 quando indagada sobre as dificuldades nas formas de planejar visando o reconhecimento do sujeito do campo e sua história.

> Tenho 14 anos de trabalho efetivo e sempre atuei nas escolas do campo, mesmo esta não sendo minha área. Aprendi muito com o campo a partir das várias tentativas e mudanças na minha prática, em algumas tiveram êxito e em outras posso considerar que foi um desastre. Não podemos contar com formação continuada na área, pois uma vez que tivemos o palestrante veio a falar de escolas nucleadas e de nada se parecia com nossas salas multisseriadas. Temos livro didático específico para o campo e além de não ter a quantidade suficiente para os alunos, não gosto muito de usá-los, pois acho meio insuficiente trabalhar muito com o livro (EDUCADORA 03, Entrevista semiestruturada, 2014).

Assim, através de nossas observações podemos ver que o que ocorre no campo, é uma apresentação de aspectos que os caracterizam pela sua precariedade refletida ainda nos dias atuais, através das estruturas dos prédios escolares inadequados e em muitos casos com uma forte ausência de formação docente.

Tais contextos serviam para retratar o perfil de uma escola feita e pensada para atender os objetivos sociais, econômicos e políticos de uma parcela mínima de pessoas – as classes médias e altas- se distanciando e muito da realidade da classe trabalhadora e a escola nessa perspectiva se torna um ambiente estranho, sem sentido, opressor.

De fato, percebemos o quanto é negado aos sujeitos do campo a possibilidade de existirem no processo de formação como pessoas de direitos, de histórias e de contextos, estes ricos em saberes capazes de ser agregado a uma formação para a humanização.

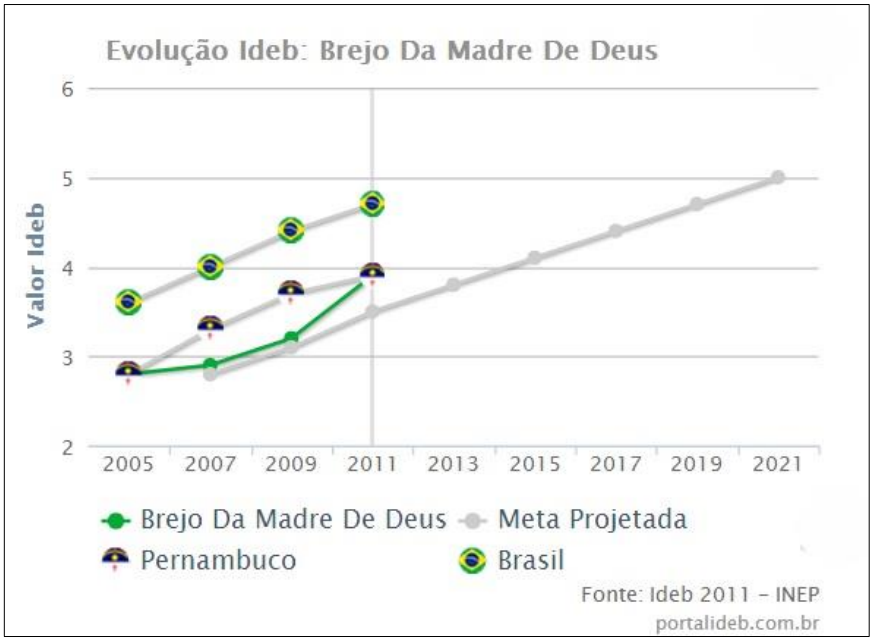
Percebemos que, a comunidade rural adquiriu e mantém, até hoje, uma escola com sinais característicos de um modelo de educação desenvolvido e elaborado para uma classe dominante, ineficaz para aquele povo cheio de saberes e que mesmo centrado nas questões de leitura e escrita e apesar de não garantir a superação do analfabetismo, garante um dos índices mais baixos de escolaridade.

Quando analisamos os discursos dos professores e a realidade das escolas no cotidiano da Escola do Campo, destacamos que os docentes necessitam de uma formação específica que dê conta das peculiaridades inerentes à sua realidade e do campo em que atuam.

Outra característica específica e comum entre as escolas analisadas está diretamente ligada às idades variadas entre os docentes numa mesma sala de aula, bem como os seus níveis diversificados, ocasionando assim, uma das principais problemáticas situada pelas educadoras na escola: a distorção idade-série.

Quando nos propomos a analisar o IDEB do Município do Brejo da Madre de Deus do ano de 2011, observamos as metas que foram ultrapassadas, concomitante a isto, observamos a inoperância de um sistema de ensino falho que em pouco leva em conta os saberes comunitários que de um modo geral, ocasiona índices baixos e uma precarização da escola pública e, principalmente nas escolas do campo.

Figura 03: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - 2011 do Município do Brejo da Madre de Deus em comparação ao Estado de Pernambuco e o país Brasil



Fonte: IDEB 2011 – INEP[4]

Diante disso, percebemos o quanto houve uma evolução a respeito do crescimento, das metas atingidas e dos componentes de fluxo e aprendizagem. Porém, mesmo em meio a um crescimento significativo o índice do Ideb de 3.9 do município no ano de 2011em comparação ao índice de Pernambuco com 3.9 no mesmo ano, e o índice do Brasil com 4.7 aponta o baixo valor de referência a uma educação de qualidade.

Assim, estando acima da meta projetada, o Ideb do município cresceu 11% acima da meta projetada de 3.5 em 2011, mas a situação das escolas ainda são precárias mesmo apesar de ter atingido a média do estado ainda se encontra baixa.

Os dados são da Educação geral do Município, mas levando em conta que o Município tem em média 80% de escolas na área rural os dados se tornam relevantes para ser analisados.

[4] Disponível em: http://www.portalideb.com.br/cidade/3554-brejo-da-madre-de-deus/ideb> Acessado em: 17/07/2014.

Figura 04: Classificação do Ideb nas Escolas do Município do Brejo da Madre de Deus-PE[5]

Fonte: Ideb 2011 – INEP

Na figura 04 podemos ver a situação do Ideb do município, a meta projetada se encontra atingida, porém o Ideb cresceu e está abaixo do valor de referência em 75% das escolas, onde 25% restantes, não atingiram a meta e está abaixo do valor de referência. A educação do município está longe de um padrão de excelência que é o nível desejado e os dados do Ideb só apontam e comprovam a ineficácia e inoperância das ações promovidas no âmbito das escolas a fim de promover uma educação de qualidade.

As educadoras admitem em seu discurso a inquietação em detrimento aos casos de insucessos na sala de aula e acabam por anunciar e pronunciar seu interesse peculiar as dificuldades desenvolvidas no cotidiano escolar das escolas do campo.

> Desejamos que existisse um curso para que a partir dele pudéssemos aprender e entender melhor como lidar com esses alunos carentes, pra ajudar a gente e entender como é que faz para que esses alunos possam aprender, de verdade, o que a gente ensina (EDUCADORA 04, 2014).

Neste contexto, nos questionamos a respeito de como tem sido a formação inicial desses educadores e como se dá esse processo de formação continuada, se é que este existe. Os educadores revelam em suas falas, da ausência de competências e habilidades para lidar

[5] Disponível em: http://www.portalideb.com.br/cidade/3554-brejo-da-madre-de-deus/ideb> Acessado em: 28/07/2014.

com as dificuldades enfrentadas pelos educando e assim, prevalece cada vez mais forte o compromisso da ação de aprender a ensinar articulado no pensamento de Paulo Freire.

Freire (1997, p. 26) ao tratar a necessidade de explanar sobre a ação do aprender e do ensinar enfatiza que

> Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] aprender precedeu ensinar, ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1997, p. 26).

Contudo, acreditou-se que o mundo rural fosse desaparecer devido ao crescente avanço do mundo urbano e industrial juntamente com as novas tecnologias na vida cotidiana das pessoas. Dessa forma, ao longo da história e ainda nos dias atuais, passou-se a negar não só a existência do rural, mas também as pessoas que nele vivem nos aspectos socioculturais, sua língua, seu modo de viver alargando a desigualdade e reproduzindo um saber histórico e ideológico, e de forma errônea aborda o campo como como lugar de atraso.

No que diz respeito às concepções dos docentes sobre as ideias de Escolas do Campo e Escola Rural, percebemos que as mesmas desconhecem as concepções político-ideológicas que carregam esses termos, tratando-os como sendo um único modelo de educação destinado aos povos do campo, direcionando os termos campo e rural à sua territorialidade.

> A educação do campo deve contemplar as necessidades dos indivíduos que estão inseridas naquele espaço. A escola deve oferecer da boa infraestrutura ao ensino de qualidade e este ensino deve retratar principalmente a realidade dos alunos. Há algumas escolas que não estão funcionando este ano, são oferecidos transportes para que os alunos se dirijam até o centro da cidade, porém os alunos estão sentindo muita dificuldade, alguns já desistiram devido à dificuldade de acesso (EDUCADORA 04, Conversas informais, 2014).

A partir das alegações das educadoras em conversas informais e até em questionários durante os momentos em que culminaram nossas observações, compreendemos o que de fato, essas docentes esperam de um currículo voltado para a escola do campo.

As educadoras dissertam a respeito de suas angústias em vivenciar e fazer parte de uma educação que negligência a realidade dos sujeitos, mas abordam que as muitas dificuldades ocasiona o distanciamento e a evasão das crianças, o que justifica um índice altíssimo de reprovação e distorção de séries.

Em consonância com as educadoras no que concerne à finalidade da educação em atender as necessidades dos indivíduos daquele território em sua totalidade, Arroyo e

Fernandes (1999) ressalta sobre o papel da escola do campo frente à valorização da realidade camponesa.

> Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa. (ARROYO E FERNANDES, 1999, p. 33).

Sendo assim, compreendemos que para a existência de uma escola que contemple e valorize em suas ações a identidade do sujeito do contexto local, em suas raízes encontraremos sempre um diálogo firmado entre os pares a fim de favorecer o desenvolvimento de uma educação que se volte para a humanização do sujeito daquele espaço.

As mudanças no plano legal das políticas públicas para as escolas do campo só acontecem quando há um debate capaz de levar o Estado a repensar sua prática, suas políticas e até suas leis. Esse diálogo possibilita uma mudança na realidade e até na própria forma de se reconhecer enquanto sujeito de identidade credível e respeitada. De acordo com Freire (2005)

> O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Diante do exposto, observamos que as escolas do campo investigadas têm suas Políticas Públicas atreladas à concepções urbanocêntricas, constituindo-se em escolas que apesar de estar localizada na área rural agrega as suas práticas um modelo pedagógico urbano que pouco considera as raízes, história e valores subjacentes do povo campesino.

Ainda entendemos que as escolas do campo na medida em que não agregam elementos da identidade e da cultura campesina, acabam por desestimular os sujeitos no processo de sua formação tornando a sua prática uma mera pedagogia tradicional de educação urbana, e ao invés de construir uma prática voltada à formação humana, à tomada de consciência e emancipação do sujeito.

Em suma, podemos afirmar que a luta por uma Educação do e no Campo e a busca de fortalecer essa escola vem acontecendo de forma progressiva no âmbito das redefinições legais e educacionais, porém nas escolas do campo muito ainda falta para que as políticas em favor de uma educação do campo passam a ser efetivadas.

De acordo com essas reflexões, concluímos a importância de fortalecer a identidade da escola do campo estabelecendo condições para a construção de uma escola, de fato, mais

coerente aos anseios do campesinato e da qualidade da educação do campo a que se pretende atingir.

Só assim, a escola do campo poderá representar aos campesinos, a possibilidade de construir uma vida digna com ênfase numa formação mais humana, diferentemente da Escola Rural que suas intenções passam a reproduzir histórias errôneas que negam a mulher e o homem do campo, sua cultura e seus valores.

5.3. A Prática Pedagógica como ação Humanizadora

Muitas iniciativas estão sendo tomada pelos movimentos sociais para o provimento de debates acerca da Educação do Campo, uma educação voltada e pensada para os povos do campo que abandone as ideias socialmente construídas ao longo da história que define o campo como lugar de atraso.

Sendo assim, várias discussões surgem e num cenário de lutas, conquistas e retrocessos nos deparamos com a necessidade de apresentar aspectos importantes para a compreensão e reflexão sobre a educação do campo no contexto brasileiro, especificamente, no município de Brejo da Madre de Deus no agreste pernambucano. Dessa forma, observamos a relevância de conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo nos dias atuais para que possamos compreender o quanto destas práticas pedagógica e/ou educativas carregam ainda elementos da Escola Rural.

Constatamos que a educação do campo nas escolas investigadas, constitui-se em uma prática descontextualizada e que em pouco considera algumas questões contempladas nos Princípios Pedagógicos para a Educação do Campo, como um projeto de educação voltado a formação humana, valorização dos saberes do povo do campo, estratégias para o desenvolvimento local, respeito aos espaços e tempos de formação e entre outros.

Mediante a isto, os Princípios Pedagógicos para a Educação do Campo foram elaborados para estabelecer critérios a serem considerados e implantados na Educação do Campo, a fim de efetivar e reconhecer a realidade dos sujeitos do campo em suas especificidades, bem como levar essas peculiaridades a prática pedagógica nas escolas do campo.

Entre os princípios da Educação do Campo exposto nas Referências Nacionais para a Educação do Campo estão:

> I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;

> II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
> III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;
> IV) O princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
> V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
> VI) O princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino
> (RAMOS E SANTOS, p. 37-40, 2004).

De fato, esses princípios quando efetivados no ambiente escolar fortalece a concepção de Educação do Campo como uma educação voltada à emancipação social, porém para que a escola do campo sustente-se como uma instituição formadora de sujeitos políticos é relevante que o processo pedagógico seja firmado como ação política.

Neste contexto, é extremamente necessário encaminhar a prática pedagógica desenvolvidas nas escolas do campo, num cenário de reconhecimento da identidade do povo campesino e a partir da problemática da vida dessas pessoas podendo contribuir para o conhecimento, a tomada de conhecimento e a ânsia pela produção de soluções e saberes para uso nas problemáticas do cotidiano.

A dinâmica das relações sócio-culturais ainda estabelece um encaminhamento desumanizante no espaço da escola, já que histórias de negação cultural foram propagadas como fruto de uma ideia errônea de cultura “errada” que contradiz um modelo “certo” de vida e cultura.

Ao mesmo tempo, pode servir de instrumento desencadeador de luta diária, de busca pela emancipação e reconhecimento, e os educadores no âmbito da escola, não podem distanciar-se dessa realidade, nem tão pouco, deixar de encaminhar a prática pedagógica para atender a esses povos tidos historicamente como desumanizados.

Sobre esse processo de reconhecimento na prática pedagógica, Maia *et al.* (2009) enfatiza que

> O professor deve compreender a realidade sobre qual vai atuar e não aplicar sobre ela um modelo previamente elaborado, mas se preocupar em criar e produzir mudança fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente. Essa prática permite que o professor e aluno atuem de acordo com um objetivo comum. (MAIA *et al*, 2009, p.21).

Neste sentido, a escola, os professores e suas práticas devem trabalhar de forma articulada aos problemas de vida dos sujeitos, deve-se, sobretudo criar práticas capazes de encaminhar o sujeito para uma aprendizagem problematizadora associada à educação libertadora e no diálogo entre os pares.

Para Paulo Freire, o mundo dos humanos é um mundo da comunicação, assim "o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano" (FREIRE, 2006, p. 65). O conhecimento abordado por Freire, e enfatizado aqui é o mesmo que se origina no encontro entre pessoas e se faz histórico, ganhando sentido no diálogo.

Podemos inferir que na escola durante nossas observações pudemos perceber que as educadoras têm certa preocupação em desenvolver suas aulas a partir dos conhecimentos que os estudantes já trazem para a sala de aula, porém estes conhecimentos se limitam aos conteúdos e ao invés de serem construídos através da mediação do docente, são apresentados pelo mesmo. A educadora 02 explana a respeito de sua prática pedagógica e ressalta que

> Sobre a minha prática pedagógica, posso afirmar que abordo os conteúdos a partir da visão que a criança já tem de mundo. Por isso, questiono sempre a criança para que ela possa construir seus conhecimentos a respeito de um dado conteúdo, partindo sempre do conhecimento que já adquiriu em suas vivências no cotidiano. Nas aulas, faço questão de trazer sempre características do cotidiano, gosto de dar exemplos utilizando sempre a base do trabalho local que é a agricultura e o artesanato com o trabalho com palha (EDUCADORA 02, Entrevista Semiestruturada, 2013).

Quando indagamos as educadoras sobre as formas de abordagens na prática pedagógica, percebemos que a prática educativa vivenciada nestes espaços de propagação do conhecimento, abordam de forma sucinta e simplista os saberes e características do campo e da própria comunidade, pois sempre são abordados em exemplos de atividades ou em explanações de alguns conteúdos.

No que tange sobre as características próprias para o povo e a educação do campo Frigotto (2011) afirma que

> Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual. (FRIGOTTO, 2011. p.36).

Ainda nessa perspectiva compreendemos que a escola, a educação e as práticas pedagógicas precisam experimentar novas possibilidades, se distanciando de uma forma irreal, mecânica e tradicional de fazer e desenvolver conhecimentos através de exercícios repetitivos, decorativos e pouco interessantes e evoluindo para uma formação voltada à autonomia, a participação, do respeito e da diversidade social cultural.

Dessa forma, saberes mais significativos são elaborados a partir de problematizações reais, resultando em um processo de educação que não leve em conta apenas o ato de ensinar conteúdos, mas o reconhecimento de atores sociais, culturais e de direitos, construtores de saberes na luta pelo reconhecimento de sua identidade e pela sua emancipação.

Por isto, de acordo com Gadotti (1996)

> Para pôr o diálogo em prática, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber (GADOTTI, 1996, p. 86).

De fato, compreendemos que numa perspectiva de prática pedagógica para uma formação humana é relevante que o educador possa considerar os saberes dos sujeitos e ao se colocar numa posição de reflexividade, ao refletir sua prática, numa concepção dialógica, será possível conhecer os saberes daqueles sujeitos e de suas comunidades.

No que concerne à educação escolar em detrimento ao apoio e o papel das famílias nesse processo de escolarização, observamos que as famílias pouco participam das atividades realizadas pela escola e que as educadoras compreendem a importância da família para o desenvolvimento e a formação dos estudantes.

> Considero como principal dificuldade na minha prática pedagógica a indisciplina das crianças, essa falta de compromisso pode ser explicada pela ausência da família na escola. Fazemos reuniões e os pais não comparecem, se os chamamos para conversar a respeito de algo que a criança fez de errado eles também não vem. Deixamos a criança até a hora que o carro chega para nos buscar para ver se alguém da família nos procura, mas quase nunca temos êxito (EDUCADORA 01, Entrevista semiestruturada, 2013).

Um dos principais problemas frente à aprendizagem dos alunos citados entre as educadoras está na não participação dos pais nos processos educativos. Neste contexto, percebemos o quanto a escola se omite em desenvolver atividades e os docentes por sua vez, detêm-se apenas em realizar reuniões para chamar a atenção dos pais sobre os problemas cotidianos do filho na escola, as notas baixas, seu comportamento indisciplinar e etc.

Nas escolas, verificamos que os pais só são chamados à escola em caso de indisciplina ou baixo rendimento escolar, não há registros de pais de alunos que foram solicitados a irem a escola para desenvolver um projeto de metas educacionais e muito menos para serem parabenizado pelo êxito na aprendizagem de seus filhos.

Carvalho (2004) acrescenta sobre a vinda dos pais à escola e justifica essa ausência aos novos arranjos familiares e as condições adversas de vida e de trabalho que contrariamente ao esperado pelas educadoras se omitem no processo de ensino-aprendizagem.

> As professoras recorrem aos pais quando se sentem frustradas e impotentes - quando os/as estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, com as quais elas não conseguem lidar. Culpam a família [a ausência desses pais] pelas dificuldades dos estudantes porque têm sido culpadas [implícita ou explicitamente] pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelo fracasso escolar. Além disso, carecem de instrumentos teóricos e práticos para desenvolver uma crítica social, institucional e pedagógica efetiva, devido às próprias condições adversa de vida e de trabalho – que as levam, contraditória e simultaneamente (CARVALHO, 2004, p. 45).

Concordamos com Carvalho (2004) quando a autora enfatiza que a escola e seus agentes buscam culpabilizar a família pelo insucesso dos estudantes, mas pouco considera as mudanças sociais surgidas no contexto social e as exigências e adequações que a mesma deve fazer para a vida na sociedade.

Sendo assim, compreendemos que as educadoras por vezes, esquecem que estão inseridas no contexto das escolas do campo e que a realidade das famílias do campo foi e é ainda de trabalhadores, portanto, é necessário que a escola e seus professores aprendam a lidar com a ausência dos pais, ao invés de criar expectativas que nem ao menos de longe faz parte da vida desses sujeitos.

Quanto à prática pedagógica e educativa na perspectiva de Educação do Campo, Borges e Silva (2012, p. 213) salientam que "a Educação do Campo não é uma simples ação pedagógica, e sim um conjunto de ações que envolvem a participação popular e volta-se para construção coletiva de uma sociedade". Assim, entendemos que a prática pedagógica aqui retratada inicia-se num processo de participação da população local para que possam conjuntamente construir uma sociedade com sujeitos mais atuantes de culturas e identidades valorizadas.

Outro aspecto, considerado pelas educadoras como um dos problemas para o desenvolvimento de sua ação pedagógica é a multisseriação. As mesmas, abordam que a distorção idade-série ocorrem principalmente por essa dificuldade de intervir em níveis diferentes, o que dificulta no processo de ensino aprendizagem e simultaneamente no desenvolvimento da criança.

Sobre o processo de multisseriação, HAGE (2004, p. 46) enfatiza que "a multissérie oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre os estudantes de várias séries na mesma sala de aula".

Neste sentido, compreendemos que apesar das dificuldades encontradas nas turmas multisseriadas e em conformidade com Borba (2008, p. 94) acreditamos que há aspectos relevantes nessas turmas e que "o problema dessas turmas não está simplesmente na distorção idade-série, e sim, como o processo pedagógico é desenvolvido".

Dessa forma, podemos destacar como ponto positivo, a diminuição do deslocamento das crianças até a escola e a viabilização do acesso à educação na própria comunidade, já que estas não estão inseridas no processo de nucleação.

Vale salientar que a escola do campo é um espaço de desenvolvimento do sujeito a partir de suas peculiaridades, por isso, entendemos que a educação do campo é um espaço para a formação de novos sujeitos sociais que vem constituindo o espaço do campo, ganhando cada vez mais espaços nas discussões e atuação no contexto da Educação do Campo.

No contexto analisado, observamos o quanto as educadoras ainda não consideram os espaço-tempo de formação dos sujeitos e suas especificidades, pois quando indagamos a respeito das dificuldades enfrentadas na prática pedagógica as docentes apontam condições climáticas e problemas de infraestrutura e ao mesmo tempo não discute acerca das ações da gestão municipal para a resolução dos problemas.

> Um aspecto que atrapalha o desenvolvimento da aula é a falta de energia, pois se houve 20 (vinte) dias letivos no mês em pelo menos 5 (cinco) não houve energia. Quando não há energia nem conseguimos dar aula direito, os pais e os próprios alunos de outros horários invadem a frente da escola para ficar chamando as crianças que estão em aula e isso acaba atrapalhando. Nos dias de chuva, temos dificuldade para subirmos as serras e quando chegamos a escola temos que esperar as crianças que moram longe chegar até a escola depois de muito caminhar chegam até atrasados. Terminamos perdendo tempo e atrasando a aula (EDUCADORA 01, Entrevista Semiestruturada, 2013).

Ainda neste contexto, se faz importante agregar valores a uma prática pedagógica mais responsável abraçando a possibilidade de não apenas ensinar conteúdos, mas de construir uma prática social de formação humana voltada a emancipação do sujeito e sua libertação.

Neste contexto, Freire (2008) enfatiza que

> Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase coisas com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 2005, p. 63).

Sendo assim, compreendemos que a escola deve atuar em conformidade com as especificidades da área em que está inserida, bem como dos sujeitos do campo, já que estes são os atores no processo de ensino aprendizagem e que necessitam se sobrepor à opressão.

De fato, é importante aprender a trabalhar para superar a precariedade, a intolerância e o preconceito para com os povos do campo, para isso propomos a pensar na possibilidade de aprender a crescer em meio as dificuldades e de abandonar as formas de desrespeito aos povos do campo e a sua cultura.

Portanto, entendemos o quão relevante se faz uma reconstrução de uma prática pedagógica e/ou educativa que supere as práticas de leitura e escrita características de uma concepção ruralista de educação e que ainda são desenvolvidas nas escolas do campo nos dias atuais.

Enfim, defendemos e concordamos com uma prática pedagógica como ação humanizadora que leve ao sujeito a possibilidade se reconstruir-se diante de uma sociedade excludente, capitalista e de padrões eurocêntricos. Remetemo-nos aqui a um processo de reconstrução que inicie pelo reconhecimento de homens e mulheres destituídos de direitos historicamente, mas com capacidade de se erguer enquanto sujeitos de identidades, culturas e saberes diante de uma educação para a formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa, e principalmente com as experiências práticas realizadas durante os trabalhos desenvolvidos no âmbito do campo em estudo, podemos, por fim, refletir e inferir os resultados alcançados, verificando o atendimento ou não, das hipóteses e objetivos propostos.

Retomando a pergunta inicial que orientou o interesse da pesquisa: *o quanto da Educação Rural as Escolas do Campo ainda carregam em suas atividades pedagógicas?* As nossas conclusões apontam que muito da concepção rural de educação são reproduzidas nas escolas nos dias atuais e obtemos a compreensão de que o fato de existir políticas públicas voltadas a Educação do Campo não significa que todas as políticas e concepções ruralistas de educação foram destituídas das instituições de ensino.

Contudo a hipótese foi atestada, pois o que se percebe com base nas informações coletadas é que as escolas investigadas encontram-se frente a um processo de reprodução de conhecimentos e hipóteses consideradas historicamente como “verdades” de interesse pleno dos capitalistas, desvalorizando a cultura e identidades dos povos do campo. Assim sendo, percebemos que as escolas do campo em pouco ou em nada vivenciam em suas práticas político-pedagógicas ações voltadas a atender em sua totalidade as especificidades dos

coletivos populares nos seus mais variados fatores como social, cultural, étnico-raciais e políticos.

Quanto aos objetivos dessa pesquisa, cada um desses foi essencial para fim de nosso estudo, sendo encaminhado um a um trazendo suas devidas compreensões para o nosso estudo. O primeiro objetivo específico pautou-se em identificar a concepção de Educação do Campo nas práticas dos docentes pedagógica, com base nas entrevistas semiestruturadas e a partir de observações, entendemos que as docentes da escola têm um conhecimento de Educação do Campo e este, é tido como uma educação voltada às realidades do sujeito, porém o que observamos é que há uma reprodução nas escolas dos interesses das classes dominantes promovendo, no entanto, uma prática que exclui os povos do campo e retira do seu propósito as possibilidades de desenvolvimento sustentável e humanização dos sujeitos.

Tomamos como segundo objetivo específico levantar as principais práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano da Escola do Campo em Pernambuco, essa identificação se tornou possível a partir de questionários e vivências no âmbito das escolas analisadas. Essas vivências apontam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas distantes de uma concepção de Educação do Campo, onde é valorizado os conhecimentos do campo, porém é trabalhado de forma simplista nas entrelinhas das aulas causando um distanciamento no que deveria ser uma prática pedagógica visando uma formação mais humana e emancipadora.

O terceiro objetivo específico é pautado em analisar as concepções pedagógicas da Educação Rural nas práticas vivenciadas no cotidiano da Escola do Campo de Pernambuco. A realidade da educação vivenciada nas escolas do Campo em Pernambuco é que estas escolas são carentes no que concerne à efetivação de políticas públicas para o campo, pois as concepções que predominam na articulação e no desenvolvimento da prática pedagógica e/ou educativa estão voltadas a uma visão urbanocêntrica de educação, característica da Educação Rural.

Assim, percebe-se que a superação na dicotomia entre campo e cidade torna-se cada vez mais difícil de ser alcançada na medida em que a escola do campo nos dias atuais constroem a partir de suas práticas educativas, ideias errôneas que tratam os povos do campo bem como suas peculiaridades como sendo inferiores. Dessa forma, a escola do campo toma por reproduzir no seu cotidiano um modelo único de educação que trata e reproduz culturas, raças-etnias e classes que não lhes são próprias, desvalorizando não só as suas realidades como negando-lhes a possibilidade de desenvolvimento e emancipação,

Neste contexto, podemos destacar que através das muitas observações desenvolvidas no âmbito das escolas do campo nos trouxeram alguns apontamentos, entre este se encontra o olhar

para um projeto de educação que em pouco considera os Princípios Pedagógicos da Educação do Campo e que a prática pedagógica desenvolvida negligência os direitos dos povos do campo, negando-lhes sua identidade e seus valores culturais.

Dessa forma, constatamos a grande necessidade de refletir acerca das práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nas escolas do campo nos dias atuais, a fim de articular essas práticas com as conquistas dos movimentos sociais do campo por uma pedagogia que abandone a visão homogênea de sujeito e que se especialize em acompanhar processos coletivos de aprendizagem.

Considerando a função social da escola, bem como as políticas públicas que abordam a Educação do Campo, observamos o quão se faz necessário pensar no campo como sendo lugar de possibilidades de atuação buscando abandonar a ideia e a visão da educação do meio rural, que se realizou como uma projeção da educação das cidades, sem nenhuma tentativa de compreender as especificidades rurais.

Tendo em conta que optamos pelo método do caso alargado e diante das concepções alcançadas durante este estudo podemos concluir que mesmo nos dias atuais, as concepções político-pedagógicas que norteiam a prática pedagógica dos docentes na Educação do Campo ainda carregam perspectivas da educação rural. Concomitante a isto, destacamos que a Educação do Campo, uma educação diferenciada, que estreita laços com inúmeros projetos democráticos e que contribui para o fortalecimento da educação popular, ainda compete com a educação rural nos espaços do cotidiano das Escolas do Campo. Ao mesmo tempo denunciamos a necessidade de as escolas, enquanto instituições voltadas à formação de sujeitos possam atender a demanda desses povos que fazem parte do campo emanando em suas ações aspectos de suas lutas, de seus debates e suas conquistas.

Conclui-se que a Educação do Campo se faz como uma política alcançada através de grandes debates históricos que partem do descontentamento de atores sociais que lutam por um reconhecimento de sua identidade e cidadania, cabendo a escola, nessa perspectiva, focar num processo educativo de fortalecimento da cidadania com base numa formação política, contribuindo assim para uma educação cidadã, baseada no respeito mútuo e no reconhecimento da cultura dos povos do campo.

Portanto, a escola do campo, a educação e as práticas pedagógicas na escola necessitam dar as mãos e experimentar novas possibilidades, abandonando um estágio repetitivo e mecânico do ensino decorativo, pouco interessante nos processos de ensino-aprendizagem, partindo e passando para um estágio onde se encontre o exercício da autonomia, da participação, da diversidade social culturas através de problematizações

capazes de construir saberes mais significativos em um campo de amplas possibilidades de atuação e de transformação da vida através da educação. Uma educação que se distancie do ato de ensinar conteúdos e que caminhe ao encontro de reconhecer os sujeitos sociais, culturais e de direitos, capazes de elaborar saberes diferenciados e de se emanciparem na luta pela libertação e humanização.

Para uma análise mais aprofundada, poderíamos sugerir, já que o tempo não foi suficiente, um estudo mais aprofundado acerca do desafio da construção da escola democrática e popular na Educação do Campo, já que entendemos a necessidade de um modelo de escola que trabalhe e assuma de fato a identidade do meio na qual está inserida. Haja vista que é indispensável um novo projeto de desenvolvimento territorial do campo que esteja vinculado a um projeto de desenvolvimento, no qual a educação de qualidade no campo é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Joaquim Anecio. **Pesquisa em extensão rural:** um manual de metodologia. Brasilia, MEC/ABEAS, 1989.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** 3º edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) de campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf. Acesso em:24/08/2013.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernado Mançano. **A educação básica e o Movimento Social do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a Organização do Trabalho Pedagógico. In: **Educação do Campo:** epistemologias e práticas. Evandro Ghedin (org.). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.1 de 3 de abril de 2002, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n° 36/ 2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003).

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília: Cadernos SECAD, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/ MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo. Caderno de Subsídios**. Brasília: Inep/ MEC, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação.Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília:INEP/MEC, 2006).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília : 1996.

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

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. Por uma Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** *Trab. educ. saúde* [online]. 2009, vol.7, n.1, pp. 35-64. ISSN 1981-7746. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf Acesso em: 25/08/2013.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANÁRIO, Rui. A Escola tem Futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre, RS. ARTMED, 2006.

D'OLIVEIRA, Maria Martha Hubner. **Ciência e Pesquisa em Psicologia**: uma introdução. São Paulo: EPU, 1984.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Do lar a fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: _____. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação, Paradigmas e Tendências:** Por uma Prática Educativa Alicerçada na Reflexão. OEI – Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 – 5653) Disponível em: http://www.rieoei.org/deloslectores/417Soares.pdf> Acessado em: 25/07/2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.**14ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª Ed Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, COMTE, Soraya F. e PEIXER, Zilma I. **Educação do campo:** reflexões e perspectivas.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** Uma Biobibliografia. Cortez, São Paulo, 1996.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo:** epistemologia e prática. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas:desafio da educação rural no Estado do Pará./Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do Campo**

naAmazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém, Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-Pa – Maio-Junho de 2005.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico:** um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal. Volume I – Dissertação de Doutoramento. Orientador: Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2005.

LAGE, Allene; SALES, Ivandro. **Movimentos Sociais, Educação e Democracia**. In revista: SABERES, Revista do Observatório dos Movimentos Sociais CAA/UFPE, Ano I, n° 01, Jul./Ago./ Set./ Out. 2008.

LANDER, Egardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas.2ª ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani; URBAN, Ana Claudia. **Didática:** organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

MIGNOLO, Walter. A Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Em livro: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p.33 a 49.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa:** Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antonio. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Ed. Cortez,2008.

PORTO-GONÇALVEZ, Carlos Walter. Apresentação da Edição em Português. Em livro: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 3 a 5.

QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes. **O Trabalho docente: teoria & prática.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 227-278.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Ed. Almedina S. A, 2009.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo:** Propostas e Práticas Pedagógicas do Mst. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

SOUZA, Neli Pereira; REIS, Rosini Mendes. **Educação do Campo Prática Pedagógica.** Umuarama, 2009. 57 p. Monografia (Especialização) - Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação – ESAP / Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – UNIVALE, 2009.

VÁSQUEZ,Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 11ª. Ed. Campinas, Papirus, 2011.