



**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

MARCOS PAIVA PEREIRA

**Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma
proposta de formação de professores**

Amargosa
2016

MARCOS PAIVA PEREIRA

Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores

Produto apresentado ao Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientador: Prof^o Dr. Fábio Josué Santos.

Amargosa
2016

FICHA DE APROVAÇÃO

Prof. Fábio Josué Souza dos Santos - Orientador

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Profa. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios – Avaliadora externa

Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, UFBA.

Pós-doutora em Educação, Universidade de São Paulo, USP.

Profa. Terciana Vidal Moura – Avaliadora interna

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Mestre em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me proporcionado a saúde e a determinação necessária para concluir esta caminhada. Muitos foram os desafios e incertezas durante o percurso de escrita e pesquisa, contudo, Deus sempre me mostrou o caminho.

Agradeço a minha família, em especial aos meus pais, a senhora Maria da Penha e o senhor Lauro Pereira (*in memoriam*). Aos meus irmãos e irmãs, pela força e as palavras de otimismo. Agradeço aos tios e tias, primos e primas da minha família mineira, de Santa Rita de Minas.

Agradeço aos meus amigos de Salvador, Jaguaquara, Cravolândia, Planaltino... E os demais amigos espalhados por este Brasil. Obrigado a todos que me incentivaram.

Um agradecimento especial a Secretaria Municipal de Educação de Cravolândia, bem como o Colégio Municipal de Cravolândia, pelo apoio dado a este funcionário público. Obrigado por me ajudarem nesta tarefa árdua de ser um estudante trabalhador.

A toda equipe da *Escola Estadual Bem Querer*, que serviu de lócus da pesquisa. Obrigado pelo bom acolhimento e a toda atenção necessária para que a pesquisa transcorresse de forma tranquila. Agradeço cada minuto da atenção da equipe gestora e dos professores e funcionários. Sei do compromisso de todos na luta por uma educação pública de qualidade para os sujeitos do campo, mesmo em meio a todas as contradições do Estado.

A professora Terciana Vidal Moura, pela atenção, pelos debates, pelo incentivo e pela pessoa humana que ela é. Agradeço a cada orientação sobre este produto. Agradeço ainda ao meu orientador, o professor Fábio Josué Santos, pela amizade, pelas discussões acerca da Educação do Campo (juntamente com a professora Terciana) e pelas orientações a este trabalho. Meu muito obrigado a ambos! Estendo meus agradecimentos a todos os demais professores deste mestrado. Vocês foram grandes colaboradores deste trabalho.

Aos amigos do Mestrado Profissional em Educação do Campo: Ângelo, Alberto, Alexandra, Diane, Gilmar, Jaqueline, Ledjane, Maria do Rosário, Magnólia, Núbia e Patrícia. Obrigado pelo companheirismo!

Enfim, um agradecimento especial a minha esposa, Ioná, e aos meus filhos Hyan e Eva, por me darem a razão necessária para ir de encontro aos meus objetivos.

RESUMO

PEREIRA, Marcos Paiva. **Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores.** Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo. Amargosa-BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2016.

O presente trabalho teve como objetivo consistir uma proposta de formação de professores do campo voltada para a Organização do Trabalho Pedagógico inspirada no Projeto Político Pedagógico da modalidade Educação do Campo. Iniciou-se com uma investigação realizada na “Escola Estadual Bem Querer”, situada no interior do estado da Bahia e, a partir da análise dos dados e do referencial teórico estudado, chegou à apresentação de um “Plano de Formação Continuada de Professores do Campo”, entendido como produto final no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo. O trabalho de campo realizou-se em uma escola que atende alunos da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, em tempo integral, em regime de alternância, e tem sido difundida como referência no Estado da Bahia por desenvolver um trabalho de relevância social junto aos estudantes do campo. Nesta fase do trabalho, procuramos analisar como a escola compreende a modalidade Educação do Campo e como se dá a Organização do Trabalho Pedagógico. Para tanto, nos ancoramos na abordagem qualitativa, nos valendo da aplicação da análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, projetos didáticos e planos de aula; de conversas informais com as gestoras da escola; da aplicação de questionários com 14 professores; da observação do cotidiano escolar; e, finalmente, da aplicação da técnica do grupo focal, com 14 docentes. Partindo das informações coletadas, objetivamos a construção de um *Plano de Formação Continuada de Professores do Campo*, voltado não apenas para esta escola, mas para as demais instituições de ensino que atuam na educação dos sujeitos do campo. Para a construção deste Plano de Formação, além da análise dos dados de campo levantados na Escola Estadual Bem Querer, foi considerado as contribuições de estudos que abordam a Educação do Campo (Arroyo, 2009; Bogo, 2009; Calazans, 1993; Caldart, 2002, 2009, 2011; Freire, 1987; Freitas, 2002; Frigotto, 2012; Meneses-Neto, 1999; Molina, 2015; Moura, 2014; Munarin, 2008, entre outros), a Organização do Trabalho Pedagógico (Duarte 2010; Freitas 2009; Pistrak 2011), Formação de Professores do Campo (Arroyo 2007; Caldart 2010; Freitas 2002; Moura 2014, etc.). Além disso, nos ancoramos nas contribuições da Pedagogia Histórico-crítica (Saviani 1984, 2013; Taffarel, 2010), entendida aqui como uma teorização educacional capaz de ampliar o olhar sobre as teorias pedagógicas e propor a sua superação.

Palavras-chave: Educação do Campo – Organização do Trabalho Pedagógico – Formação de Professores.

ABSTRACT

This study aimed to is a proposal for teacher training in the field turned to the Pedagogical Work Organization inspired by the Pedagogical Political Project of Rural Education mode. It began with an investigation on the "State School Bem Querer", located within the state of Bahia, and from the analysis of the data and studied theoretical framework, came to the presentation of a "Continuing Training Plan Course Teachers "understood as a final product in the course of Professional Masters in Rural Education. Fieldwork took place in a school that serves students from kindergarten to the final years of elementary school, full-time, on an alternate basis, and has been disseminated as a reference in the State of Bahia to develop a work of social relevance with students of the field. At this stage of work, we try to analyze how the school understands the Rural Education mode and how is the Pedagogical Work Organization. Therefore, we anchored in the qualitative approach, the worth of application document analysis of the school's Pedagogical Political Project, didactic projects and lesson plans; informal conversations with school management; the use of questionnaires with 14 teachers; the observation of everyday school life; and finally, the technique of application of the focus group with 14 faculty. From the information collected, we aim to build a Continuing Training Plan Course Teachers, facing not only this school but for other educational institutions operating in the education of subject field. For building this Training Plan, in addition to the analysis of field data collected in the State School Well Wanting, it was considered the contributions of studies that address the field of Education (Arroyo, 2009; Bogo, 2009; Calazans, 1993; Caldart 2002 2009, 2011; Freire, 1987; Freitas, 2002; Frigotto, 2012; Meneses-Neto, 1999; Molina, 2015; Moura, 2014; Munarin 2008, among others), the Pedagogical Work Organization (Duarte 2010; Freitas 2009 ; Pistrak 2011), Field Teacher Training (Arroyo 2007; Caldart 2010; Freitas 2002; Moura, 2014, etc.). Moreover, the anchor on the contributions of the Historical-Critical Pedagogy (Saviani 1984 2013; Taffarel, 2010), understood here as an educational theorizing able to broaden perspectives on pedagogical theories and propose to overcome them.

Keywords: Field of Education - Pedagogical Work Organization - Teacher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECOFABA - Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBB - Congregação Batista Baiana
CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação para as Populações Rurais.
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância
CF – Constituição Federal
CFR – Casas Familiares Rurais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG – Confederação Nacional os Agricultores na Agricultura
EFA – Escola Família Agrícola
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FACE – Faculdade de Ciências Educacionais
FAIBRA – Faculdade Integrada do Brasil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituto de Ensino Superior
IEST – Instituto Educacional Santa Teresinha
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico

PA – Pedagogia da Alternância

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PHC – Pedagogia Histórico-crítica

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNERA – Pesquisa Nacional de Educação do Campo e Reforma Agrária

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PREAL – Programa de Promoção das Reformas da Educação da América Latina e Caribe

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional da Educação do Campo

PST – Prestação de Serviço Temporário

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEC-BA – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

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

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
 CAPITULO 1 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES	
1.1 Da Educação rural à Educação do Campo: histórico.....	36
1.2 Base legal da Educação do Campo.....	49
1.3 Concepções e princípios da Educação do Campo.....	58
 CAPÍTULO 2 – DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO	
2.1 O Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.....	81
2.2 Projetos Societários, Educação Rural e Educação do Campo: tensões na organização da escola pública contemporânea.....	93
2.3 Formação de Professores do Campo: contradições e possíveis caminhos para a formação docente.....	103
 CAPÍTULO 3 – PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO.....	
	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERENCIAS.....	133
 ANEXOS.....	 142

APRESENTAÇÃO

O presente produto consiste do resultado de uma pesquisa executada na Escola Estadual Rural Bem Querere, escola esta que atua na escolarização de crianças e jovens camponeses no interior do estado da Bahia, desempenhando um trabalho com inspiração na modalidade Educação do Campo. Do resultado desta pesquisa, que se valeu também de um referencial teórico, apontou os limites dos professores da referida instituição, na compreensão das especificidades desta modalidade, bem como na execução de uma Organização do Trabalho Pedagógico inspirada no projeto de Educação do Campo, desdobrou na elaboração do Plano de *Formação Continuada de Professores do Campo*. Voltado para a formação docente, objetivando colaborar para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.

Para tanto, estruturamos este trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, iremos discutir a Educação do Campo e suas Especificidades, com objetivo de dar parâmetro ao que seria a modalidade Educação do Campo. Este capítulo está subdividido nas seguintes partes: 1) Da Educação Rural à Educação do Campo: histórico, que visa analisar a trajetória histórica da escolarização dos sujeitos do campo, do Brasil Colônia até os dias atuais. 2) Base Legal da Educação do Campo, que busca fazer um debate acerca das políticas públicas da Educação do Campo, como conquistas da luta dos movimentos sociais, verificando suas principais resoluções e decretos que delineiam esta modalidade e sua forma de organização com inspiração na escola pensada pelos movimentos camponeses; 3) Concepções e Princípios da Educação do Campo, que visa discutir as bases epistemológicas que regem esta modalidade.

O segundo capítulo abre um debate sobre a formação de professores do campo, sendo subdividido da seguinte forma: 1) O Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, que busca analisar o que seria um projeto de Educação do Campo, partindo da Organização do Trabalho Pedagógico do professor, tomando como base uma Teoria Educacional coerente com um projeto de emancipação dos sujeitos do campo; 2) Projetos Societários, Educação Rural e Educação do Campo: tensões na organização da escola pública contemporânea, discute as tensões entre a disputa de dois projetos societários para o campo brasileiro, sendo o projeto hegemônico do *Agronegócio*, que se desdobra na Educação Rural, e outro projeto popular, contra hegemônico, voltado para a Educação do Campo e como isso se desdobra no interior da escola; 3) Formação de Professores do Campo: contradições e possíveis caminhos para a formação docente, que traz uma análise das políticas públicas voltadas para a formação de

professores do campo, apontando que este é um espaço de disputa política, no interior das tensões que o projeto de Educação Rural imprime à consolidação da modalidade Educação do Campo.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta o *Plano de Formação Continuada de Professores do Campo*, sendo este resultado dos estudos desenvolvidos durante a trajetória desta pesquisa, podendo este plano de formação de professores ser uma estratégia de grande relevância política na luta pela consolidação do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira, a escolarização oferecida aos sujeitos do campo sempre foi deixada em segundo plano, cumprindo uma função paliativa, sem investimentos destinados pelo Estado às escolas públicas rurais por parte do Estado. Este fenômeno histórico deixou um triste legado evidenciado pelo fracasso escolar de milhões de estudantes, nas mais diversas regiões do Brasil.

A negligência e o abandono do Estado frente às escolas públicas rurais estão ilustrados nos números do Censo Escolar 2014. Fazendo uma análise dos dados em comparativo com a educação urbana, referentes, por exemplo, à infraestrutura, 70% das escolas urbanas contam com sistema de esgoto, contra apenas 5% das escolas rurais; 97% das escolas urbanas possuem ligação com um sistema de água tratada, ante 27% das escolas rurais (sendo que 14% das escolas rurais sequer possuem uma fonte regular de abastecimento de água); 100% das escolas urbanas contam com fornecimento de energia elétrica, contra 89% das escolas rurais; no quesito sala de leitura, apenas 7% das escolas rurais possuem uma, frente a 29% das escolas da cidade; 8% das escolas localizadas no campo possuem conexão de internet banda larga, contra os 95% das escolas da cidade que possuem conexão à internet (REIS e MORENO, 2015).

Comparando o acesso e permanência dos estudantes do campo e da cidade, os dados também evidenciam uma grande disparidade entre as duas realidades. De acordo com o Censo Escolar 2011, existiam no campo cerca de 23% de analfabetos, quase um quarto da população camponesa. O tempo de permanência na escola, de um jovem de 15 anos, na cidade é de 8,7 anos, já no campo este número cai para pouco mais de quatro anos. A distorção idade-série no campo é 70% mais elevada do que na cidade, fruto das dificuldades de permanência do homem do campo no campo e na escola. Os estudantes do campo também enfrentam uma grande dificuldade de concluir a vida escolar, para cada seis estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (de 1º ao 5º ano), apenas três chegam ao ensino fundamental anos finais (de 6º ao 9º ano), e apenas um chega ao ensino médio. Apenas 35% dos alunos do campo estão no ensino médio. Na cidade, a realidade é a seguinte: para cada quatro matriculados nos anos iniciais do fundamental, quatro chegam aos anos finais e três no ensino médio, onde estão 57% dos estudantes da cidade. Na educação infantil, apenas 16% dos estudantes do campo estão matriculados, contra 26% dos estudantes das escolas urbanas.

Se pegarmos como parâmetro os indicadores da “Prova Brasil”¹, hoje, um dos principais indicadores da “qualidade” da educação pública utilizado pelos sistemas de ensino, percebemos que os estudantes do campo estão abaixo dos estudantes da cidade no quesito aprendizagem. Para os indicadores de Língua Portuguesa (que tem como parâmetro a nota 200), os estudantes do campo atingiram a média de 156 pontos, contra 177 pontos dos estudantes da cidade. Já na avaliação de Matemática (que tem como parâmetro a nota 225), os estudantes da cidade também obtiveram um maior desempenho: 194 pontos, ante 176 pontos dos estudantes do campo (BRASIL, 2014).

Qual fenômeno por traz de tamanha diferença no desempenho escolar dos sujeitos do campo e da cidade? O que teria levado as escolas públicas rurais a tamanha precarização estrutural?

As informações acima, de disparidade entre a realidade das escolas urbanas em detrimento das escolas rurais, possuem raízes na trajetória histórica marcada pelo projeto de Educação Rural. Este projeto está vinculado ao modelo econômico e social adotado pelo Estado brasileiro, principalmente a partir do início do século XX. De acordo com Freitas (2011, p.36), as ações que caracterizaram a Educação Rural teve início no ano de 1930, paralelo ao processo inicial de industrialização nacional, que provocou uma crescente urbanização da população atraída pelo trabalho na indústria, e tendo como consequência o êxodo rural. Ela surge com o discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimos de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente, tendo como pano de fundo a necessidade de fixação e do camponês a terra (atendendo os anseios das oligarquias rurais), cumprindo um novo papel de trabalhador (quase sempre explorado) rural.

A partir de então, uma série ações passam a compor as políticas públicas voltadas para a educação oferecida voltada aos camponeses, trazendo sempre como premissa a visão de campo como um lugar de atraso, logo, passível a incursão de “programas oficiais de governo para o desenvolvimento social e econômico da sociedade, sendo a educação entendida como um caminho para a redenção do homem/mulher do campo e uma forma mais ativa de inclusão do Brasil na modernidade do século XX”. (OLIVEIRA, 2008, p.2).

Neste sentido, movimentos como o “Ruralismo Pedagógico” e a execução programas e ações, principalmente nos anos de 1940 e 1950, como a Comissão Brasileiro-Americana de

¹ A Prova Brasil é um instrumento utilizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que servem de avaliação diagnóstica da qualidade do ensino do sistema educacional de brasileiro. Os testes são aplicados nas turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental, sendo os resultados aferidos parte do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Educação para as Populações Rurais (CBAR), contribuiu para a manutenção de uma estrutura educacional voltada para a criação de uma visão distorcida do campo brasileiro, que vai da necessidade de fixar os camponeses a terra, ou alinhado com a depreciação dos modos de produção do camponês em substituição (e adaptação do homem do campo) a um arquétipo de campo brasileiro com alta concentração fundiária (latifúndios), com ênfase na monocultura exportadora (em substituição da agricultura familiar e policultura) e tendo a cidade como padrão civilizatório a ser seguido. Abordaremos este debate com maior detalhe a partir do primeiro capítulo deste produto.

Deste modo, passou a se configurar um novo modelo de sociedade (e de escola) para o campo brasileiro, como aponta Freitas (2011, p. 37):

A Educação Rural contribuiu para que perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários neste debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais de grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. Assim, o discurso de fixação do homem a terra, na prática, surtiu efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos.

Com a nova configuração de “desenvolvimento” do Brasil, no início do Século XX, antes um país predominantemente rural, agora deslocando seu eixo econômico para as cidades, as escolas rurais passam a cumprir um papel secundário, voltando-se para a qualificação da mão de obra para “atender à economia industrial emergente e fortalecer o capitalismo nacional” (OLIVEIRA, 2008, p.3). O referido modelo de “desenvolvimento” nacional tem desdobramentos nefastos no processo de escolarização dos sujeitos do campo, que perduram até os dias atuais, com a precarização das escolas públicas do campo, marcada pela falta de investimentos tanto nos aspectos pedagógicos e administrativos.

Buscando atender ao modelo de desenvolvimento nacional, pautado na indústria e na concentração do trabalhador nos centros urbanos, foi pensado um novo paradigma de educação destinada aos sujeitos do campo: o paradigma urbanocêntrico², conforme afirma Souza, et al, (2011, p. 158):

O que justifica esta prática foi à ideologia urbanocêntrica e metropolitana que entendia ser necessário superar o nosso caráter rural, para que o país entrasse na modernidade; daí que, nesta lógica, não se concebia ser necessário políticas de

² Toma o mundo urbano, as cidades, como referência de cultura, sociedade, economia, de comportamento, bem como na elaboração e execução das políticas públicas.

Estado para às áreas rurais, relegando-as ao abandono, ao esquecimento, ao silenciamento e ao desinteresse pelas práticas pedagógicas e saberes/fazeres ali desenvolvidos.

A negligência do Estado frente à escolarização dos sujeitos do campo não passou despercebida por parte de alguns setores da sociedade civil. Os anos de 1950 e 1960 foram marcados por fortes mobilizações populares em torno de mudanças na sociedade brasileira, marcada pela desigualdade social. Dentre os debates, a *questão agrária*³ no Brasil entra em pauta, tendo em vista que a grande concentração fundiária era um dos obstáculos para o desenvolvimento social brasileiro (FREITAS, 2011, p.38). Desta forma, os movimentos sociais passam a ocupar espaço nos debates sobre uma nova configuração para o campo, incluindo aí uma nova visão de escola para a formação dos camponeses.

Diferente da visão adotada pela Educação Rural, marcada por um paradigma de educação urbano, tendo na adaptação ao trabalho na indústria e na doutrinação do trabalhador rural ao modelo de campo exploratório, voltado para o trabalho na monocultura latifundiária, os movimentos sociais passaram a reivindicar outra proposta de escolarização, na apropriação do conhecimento crítico e na luta por direitos e reforma agrária como principais bandeiras de luta. Neste sentido, por todo Brasil os movimentos sociais passaram a militar por uma sociedade mais justa, destacando neste período a atuação da chamada “Educação Popular”, no nordeste brasileiro, tendo como principal referência o professor Paulo Freire, além da atuação de outros movimentos e ações, como veremos mais à frente neste trabalho.

Para Freitas, a atuação dos movimentos sociais abriu os debates de um novo paradigma de educação dos sujeitos do campo.

Esse debate teve suas origens numa articulação entre os movimentos sociais do campo, partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica e gerou, entre outras consequências, a construção de propostas educativas que podem ser consideradas precursoras do que surgiria, na década de 90, com a denominação de Movimento pela Educação do Campo (FREITAS, 2011, p.37):

O acirramento dos debates e as tensões em torno de dois projetos de sociedade em disputa, um marcado pelas ações do Estado, tendo na Educação Rural seu desdobramento para a escolarização dos camponeses: e outro, encabeçado pelos debates dos movimentos sociais,

³ Termo utilizado para designar estudos e pesquisas sobre os problemas sociais relacionados ao uso, posse e propriedade da terra, sendo este um fator que, a partir da acumulação da propriedade da terra, impede o desenvolvimento das forças produtivas na agricultura (STEDILE, 2012, p. 641). A questão agrária no Brasil tem seus desdobramentos de forma negativa no desenvolvimento econômico, social e escolar no campo, sendo este ligado ao latifúndio (grande concentração de terras com o mesmo dono, geralmente com economia ligada à monocultura e a pecuária) e ao agronegócio.

que reivindicavam (e ainda reivindicam), entre outras coisas, educação e reforma agrária, levaram ao golpe militar em 1964, e na criminalização das ações dos movimentos sociais em torno da luta por direitos a uma educação de qualidade aos sujeitos do campo. Contudo, durante as décadas seguintes, os movimentos sociais mantiveram sua articulação criando experiências educativas, mesmo na contramão do modelo de Educação Rural, legitimado pelo Estado. Surgem então experiências como as Escolas Família Agrícolas (EFA), atuando na formação de estudantes camponeses sob o regime de alternância e as experiências das escolas dos acampados e assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que buscou na Pedagogia do Movimento uma alternativa de escolarização dos sujeitos do campo⁴.

As contradições do modelo de Educação Rural, somados ao acúmulo de experiências educativas obtidas pelos movimentos sociais de luta pela terra, levaram a uma crescente pressão junto ao Estado por espaço nas políticas públicas educacionais que contemplassem os interesses dos camponeses na construção de uma escola voltada para a formação crítica dos sujeitos do campo. Neste sentido, acontece em 1997, o I Encontro de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária (ENERA)⁵, sendo este um marco na recente articulação de luta pelas escolas do campo.

Além do I ENERA, outros encontros, debates e conferências passam a acontecer por todo país, destacando-se as I e II Conferências Por uma Educação do Campo⁶ (Luziânia-GO, 1998 e 2004), ambas as conferências desdobraram-se numa articulação nacional conhecida como Movimento Por uma Educação do Campo, que envolve universidades, movimentos sociais, entidades internacionais e intelectuais engajados na causa da luta por outra proposta de educação do/no campo brasileiro. Outro importante papel das conferências Por uma Educação do Campo foi à pressão junto ao Estado, na elaboração de políticas públicas que delineassem uma nova modalidade de educação: a Educação do Campo.

A entrada da modalidade Educação do Campo na agenda política do país demarca outra identidade para a escola do campo, com princípios e concepções pedagógicas⁷ próprias, tendo como base epistemológica a pedagogia progressista. Molina (2012, p. 326) faz destaque a este importante marco da Educação do Campo.

⁴ Discutiremos o histórico da Educação do Campo a partir do primeiro capítulo deste produto.

⁵ Encontro realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Brasília, no ano de 1997.

⁶ A expressão “Educação do Campo” surge a partir dos debates dos movimentos sociais buscando demarcar uma reflexão sobre o atual sentido do trabalhador camponês, suas lutas sociais e culturais, que buscam garantir sua sobrevivência a partir do campo, sendo a Educação do Campo voltada para os interesses do conjunto dos sujeitos do campo (ARROYO, et al, 2009, p.25). A Educação do Campo surge em substituição ao usual “Educação Rural”, que carrega outro sentido de educação voltada para a exploração e depreciação do campo.

⁷ Discutiremos os princípios e concepções pedagógicas da Educação do Campo no primeiro capítulo deste produto.

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humanas desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do campo.

Apesar de o Estado já ter concedido “espaço” nas políticas públicas voltadas para as especificidades da escolarização dos camponeses, a exemplo da Constituição Federal (capítulo III, art. 206) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), nos artigos 23, 26 e 28, foi necessário travar um amplo (e tenso) debate em torno da garantia de uma escola pública de qualidade do campo, tendo em vista a predominância da perspectiva da Educação Rural na própria legislação brasileira. Assim, os movimentos sociais passaram a reivindicar políticas públicas que contemplassem a Educação do Campo, obtendo assim importantes conquistas ao longo dos últimos anos⁸, como aponta Souza (2013, p.20).

A caminhada por uma política pública de Educação do Campo completa 16 anos. Dessa luta algumas conquistas podem ser contabilizadas, embora elas tenham ficado bem aquém do que se reivindicava. Pode-se relacionar a criação do Programa Nacional de Educação na reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Resoluções CNE/CEB Nº 1/2002; a Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares, Resolução CNE/CEB Nº 2/2008; a criação dos Observatórios de Educação do Campo; e o Decreto Presidencial Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

A criação de uma legislação específica para a Educação do Campo significou um importante avanço da luta por uma escola pública de qualidade para os camponeses. Contudo, os desafios de implantar os debates que surgiram do acúmulo das experiências das práticas pedagógicas dos movimentos sociais nas escolas do sistema público de ensino, ainda são enormes. Isso se deve, entre outras coisas, ao fato do Estado ter outorgado um espaço (pequeno, por sinal) aos movimentos sociais e à Educação do Campo: contudo, o próprio Estado procura caminhar seguindo os passos da lógica da Educação Rural (MUNARIM, 2006).

As tensões por parte da execução dos debates travados pelo Movimento Por uma Educação do Campo, no âmbito da escola pública do campo, extrapolam os aspectos pedagógicos. Trata-se da luta pela superação do atual modelo de agronegócio⁹ para o campo

⁸ Discutiremos a trajetória da Educação do Campo e das políticas públicas a partir do primeiro capítulo deste produto.

⁹ Para Molina (2014, p. 228), a consolidação do Movimento Por uma Educação do Campo deu-se num momento de transição entre a “crise do latifúndio e a consolidação do agronegócio”, onde a fragilidade das alianças das classes dominantes possibilitou uma situação favorável para o crescimento do espaço dos movimentos sociais.

brasileiro. Os sujeitos do campo precisam ter acesso a uma educação que possibilite a compreensão crítica das mazelas sociais ao qual estão inseridos (sem acesso a terra, a crédito, a água, a saúde, a uma escola de qualidade, a estradas...) e das forças dominantes por traz deste modelo de campo. Desta forma, a Educação do Campo cumpre um importante papel na luta pela transformação social dos camponeses. “Na atualidade o campo reassume centralidade na disputa de projetos políticos e de desenvolvimento do país, tendo como concepção de desenvolvimento o agronegócio, e como contraponto a ação de movimentos de lutas sociais que reivindicam a reforma agrária”. (D’AGOSTINI, 2012, 455).

Apesar do espaço concedido pelo Estado aos movimentos sociais, no interior das políticas públicas de Educação do Campo, com a criação da Coordenação Nacional de Educação do Campo, na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação, que têm cumprido um importante papel de intermediadora das políticas públicas reivindicadas pelos movimentos sociais junto ao Estado (MUNARIN, 2006, p. 17), as ações pautadas na Educação Rural estão presentes predominantemente nas escolas do campo, conforme aponta D’agostini (2012, p.456).

Esta disputa de forças políticas pode ser constatada, por exemplo, na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1/2002, que resultou de pressões dos movimentos de lutas sociais no campo perante o Estado e seus governos. E posteriormente é visível a pulverização de concepções e programas que incluem a educação do campo e que aos poucos a torna homogênea na aparência e na visibilidade social pela via da construção do consenso.

Não é difícil observar a pulverização do conceito de Educação do Campo no âmbito dos programas e ações do Estado. O projeto de Educação Rural ainda tem seus desdobramentos na elaboração das propostas pedagógicas voltadas para a educação pública. Observa-se uma crescente apropriação do próprio termo “Educação do Campo” de forma a dar uma “nova roupagem” ao que foi discutido (e sendo construído) desde o final da década de 1990, pela luta dos movimentos sociais. Tal adequação dos sistemas de ensino aos interesses do agronegócio tem seus efeitos no trabalho dos professores nas escolas públicas do campo, com atuação maciça das tendências pedagógicas liberais¹⁰, de programas e propostas de governo, destacando-se ai o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC¹¹, além dos elevados investimentos por parte de empresas privadas¹² num modelo de

¹⁰ Aprofundaremos nos estudos sobre as diferentes concepções pedagógicas e seus desdobramentos no trabalho do professor do campo, a partir do segundo capítulo deste produto.

¹¹ Programa de apoio pedagógico destinado à prática dos professores do ensino fundamental, anos iniciais.

¹² Recomendamos a leitura de Meneses Neto, (2009, p.29), onde o autor discute a atuação da empresa americana

formação de professores e estudantes voltados para a “modernização” rural do Brasil.

Ribeiro (2012, p. 460), faz uma importante análise sobre o direcionamento das políticas educacionais do Estado, voltada para as escolas do campo, onde este adotou uma postura reacionária, com forte influência das políticas liberais dos anos 90, sendo priorizada a adoção de políticas definidas pelos organismos internacionais (como o Banco Mundial), como condição de efetivação de empréstimos solicitados pelo governo brasileiro. Assim, o Ministério da Educação (MEC) retoma a “escola nova”, de John Dewey, concepção liberal, desta vez revestida de uma nova versão: o Programa Escola Ativa¹³ “aplicada à gestão e à formação de professores das classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, existentes nas áreas rurais”.

Neste sentido, Menezes Neto (2009, p. 26) observa a existência de dois projetos de formação educativa em disputa no campo brasileiro contemporâneo:

A formação educativa para o emprego no mercado de trabalho ou, ao contrário, a formação pelo trabalho humano numa perspectiva emancipatória, está no centro de ambos os projetos, mas os conteúdos políticos são diametralmente opostos. O agronegócio quer formar trabalhadores para empresas e que sejam funcionais à reprodução do capital. A educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que dessa maneira, possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital.

O atual momento é de disputa de dois projetos de escola do campo, onde, de um lado, temos uma escola pautada nos princípios regidos pela lógica da Educação Rural, e, do outro lado, um movimento que luta por espaço junto ao Estado, na construção projeto político pedagógico pautado na Educação do Campo.

Durante minha trajetória profissional pude vivenciar as tensões de dois projetos educacionais (e de sociedade) em disputa. Atuando como professor de Educação de Jovens e Adultos no campo, no ano de 2005, percebi como a ausência de uma formação continuada

de transgênicos Monsanto no desenvolvimento de “ações afirmativas” em diversas áreas, principalmente a educação.

¹³ O Programa Escola Ativa foi uma estratégia metodológica destinada às escolas do campo com turmas multisseriadas, dos anos iniciais do ensino fundamental. O programa consiste em uma ação “importada” da experiência colombiana intitulada “Escuela Nueva”, que, por orientação do Banco Mundial, chegou ao Brasil no ano de 1996, com o então presidente Fernando Henrique Cardoso. O programa possui suas bases pedagógicas no ideário escolanovista e sofreu duras críticas dos movimentos sociais ao longo do seu processo de implantação no Brasil. No ano de 2007, já no governo Lula, o programa passou a ser integrada definitivamente a estrutura do Ministério da Educação, que assumiu seu financiamento e promoveu sua ampliação em todo território nacional. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011). No ano de 2009, as universidades federais passaram a assumir o processo de formação de “multiplicadores” do Escola Ativa, realizando mudanças em sua orientação pedagógica. No caso da Bahia, a Universidade Federal da Bahia, adotou a Pedagogia Histórico-crítica como base teórica até o ano de 2012, com a finalização do programa.

específica para a modalidade Educação do Campo foi prejudicial à minha organização do trabalho pedagógico, atuando quase sempre na reprodução de um currículo urbanocêntrico, não tendo clareza sobre as bases teóricas que alicerçavam minha prática. Esta experiência de atuar como professor de uma escola rural fez-me refletir sobre a necessidade de buscar estudos específicos sobre o que seria a Educação do Campo.

Anos mais tarde, em 2009, passei a trabalhar como coordenador pedagógico de escolas com turmas multisseriadas em um município do interior da Bahia. Na oportunidade, pude vivenciar o esforço dos professores/professoras em desenvolver um bom trabalho pedagógico junto aos estudantes, mesmo frente às adversidades, como: falta de uma formação inicial e continuada específica para a Educação do Campo, elevados índices de reprovação e abandono escolar por parte dos alunos, além da falta de estrutura física das escolas. Contudo, mesmo sendo empenhado um grande esforço por parte daqueles profissionais, todos eles esbarravam nos limites que a falta de compreensão das especificidades da Educação do Campo impõe à organização do trabalho pedagógico docente. Muitas vezes, a prática pedagógica limitava-se a reproduzir o que as escolas urbanas organizaram em seus currículos, tendo como principal referência o livro didático (urbano), ou ainda, respaldando sua prática pedagógica no puro improvisado e nas atividades lúdicas para despertar o interesse dos alunos.

Neste contexto, passei a estudar a Educação do Campo, como forma de aprimorar meu trabalho frente à realidade encontrada junto aos professores das escolas multisseriadas. Passei a participar de eventos e seminários, destacando os debates ocorridos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sobretudo com a especialização em Fundamentos Políticos e Sociais da Educação, que cursei entre 2010 – 2012; os estudos desenvolvidos na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL) que naquele contexto assumia a coordenação do Programa Escola Ativa, imprimindo as concepções da Pedagogia Histórico-crítica, na execução das ações do programa em substituição às bases das pedagogias liberais, e, por fim, os debates promovidos pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), através de encontros, reuniões e seminários.

Mais recentemente, no ano de 2012, na coordenação pedagógica das escolas do campo, já em outro município do interior da Bahia, pude novamente observar as fragilidades em torno da formação dos professores. O total desconhecimento das bases legais que norteiam a modalidade Educação do Campo (como, por exemplo, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo), bem como a falta de clareza sobre a tendência pedagógica a ser adotada no trabalho junto aos camponeses, no intuito de trabalhar com

conhecimentos críticos. São flagrantes estas lacunas na formação acaba cedendo lugar a adoção de programas de governo (como o PNAIC), voltado ao cumprimento de procedimentos didáticos e com pouca reflexão crítica na abordagem dos conteúdos científicos. O mesmo fenômeno se repetiu quando de minha atuação como formador do Programa Escola da Terra¹⁴ nos anos 2014 - 2016, junto aos professores do campo nas diversas regiões da Bahia e do Brasil, como o Maranhão e o Distrito Federal. Ao que parece, valendo-me das minhas observações empíricas, posso afirmar que as discussões em torno da necessidade de construir um novo paradigma para as escolas do campo brasileiro, valendo-se dos debates em torno da Educação do Campo, simplesmente não chegam até o âmbito das escolas públicas oficiais.

No contexto acima esboçado, fui tendo conhecimento da existência da Escola Estadual Bem Querer¹⁵, situada em um município do interior do estado da Bahia, cujo trabalho era propagado como experiência exitosa de Educação do Campo. A escolha desta escola deve-se a grande reputação que conseguiu nos últimos quinze anos, sendo indicada a prêmios e vista como referência pelo Governo do Estado da Bahia, tida, portanto como “modelo”. Ela está localizada no interior do estado da Bahia, a aproximadamente 330 quilômetros de Salvador, num município de atividade econômica predominantemente rural, sendo a produção de hortaliças e frutas, além da criação de gado, as bases da sua economia.

A Escola Estadual Bem Querer, apesar de pública, funciona com o apoio de parceiros externos, como a Congregação Batista Baiana (CBB) e a Fundação José Carvalho. A referida escola se autointitula uma escola de “educação campestre, integral, cristã e freireana” e se declara inspirada nas experiências dos movimentos sociais e nas Escolas Família Agrícola (EFA).

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola segue os princípios pedagógicos voltados à construção de um projeto de “Educação do Campestre”, vez que a escola parte das concepções de Paulo Freire sobre a educação, um dos princípios pedagógicos que fundamentam a pedagogia dos movimentos sociais, adotada pelos debates do Movimento Por Uma Educação do Campo. A escola funciona sob o regime da Pedagogia da Alternância, inspirando-se nas experiências das Escolas Família Agrícola (EFA). Por outro lado, por se tratar de uma escola estadual, a mesma segue as orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que, apesar dos avanços das ações voltadas para o fortalecimento das escolas do campo no estado da Bahia, como a construção das Diretrizes Estaduais da Educação do

¹⁴ Abordaremos mais sobre o Programa Escola da Terra a partir do primeiro capítulo deste produto.

¹⁵ Trata-se de um nome fictício, assim utilizado para preservar o nome da instituição.

Campo, Resolução CEE nº 103 de 28 de setembro de 2015 (BAHIA, 2015) tem na execução de programas como o Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa sua principal ação de apoio pedagógico em atuação nas escolas do campo.

Conforme o PPP da instituição, a escola possui 14 professores e atende a quatrocentos e noventa estudantes de aproximadamente cinquenta regiões do município. O funcionamento da unidade escolar é em tempo integral e em alternância, onde os estudantes são divididos em dois grupos, de modo que, quando um dos grupos está nos trabalhos presenciais na escola, o outro grupo está em “tempo comunidade”, com orientações para atividades desenvolvidas durante o período que passam em casa. Certamente, tal organização do trabalho pedagógico exige do corpo de professores uma formação ainda mais específica sobre a Educação do Campo.

Assim, interessado em aprofundar o conhecimento sobre esta experiência, ingressei no curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia imbuído da intenção de realizar uma investigação que me levasse a construir uma dissertação analisando a referida experiência pedagógica. Entretanto, as reflexões sobre a epistemologia do Mestrado Profissional ocorrida durante o curso¹⁶ e, ainda, as análises dos primeiros achados da pesquisa de campo, levaram-me a redesenhar o produto final pretendido, que era uma dissertação, configurando em outro produto, qual seja um *Plano de Formação Continuada de Professores do Campo*¹⁷. Conforme será mais bem explorado ainda nesta introdução. Deste modo, o **objetivo** deste trabalho consiste na **construção de uma proposta de formação continuada de professores voltada para a Organização do Trabalho Pedagógico inspirada no Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**.

A pesquisa empregada para a construção deste *Plano de Formação Continuada de Professores do Campo* se ancorou em uma **abordagem qualitativa**. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato de que o objeto em estudo tratar-se de um fenômeno social e histórico, e, portanto, exige para sua investigação a ancoragem num paradigma de ciência e pesquisa que supere as abordagens de forte cunho positivistas e quantitativas, já que estas podem minimizar “as questões subjetivas, as situações problemáticas surgidas do contexto social onde a pesquisa objetiva não conseguia solucionar ou até mesmo as ignorava” (THIOLLENT, 2006).

¹⁶ Refiro-me as discussões ocorridas nas aulas, em conjunto com professores e mestrandos, bem como nos encontros mais específicos de orientação e leituras sobre o tema do Mestrado Profissional.

¹⁷ Agradeço às sugestões oferecidas pela banca de Exame de Qualificação realizada em dezembro de 2015 pelas orientações que encorajaram a escolha deste novo produto.

O desenvolvimento deste Plano de Formação envolveu três fases, conforme especificado a seguir.

A **primeira fase** consistiu no aprofundamento teórico, que se deu a partir da apropriação de referências sobre as seguintes categorias teóricas: Educação do Campo: (Arroyo: 2009, 2012; Araújo 2004; Bogo 2010; Caldart 2000, 2010, 2012; Freire 1987; Molina 2009; Munarin 2008 e Silva 2006), Organização do Trabalho Pedagógico (Caldart 2004; Freitas 1995 e Saviani 2013); Formação de Professores (Arroyo 2007; Beltrame e Zacarella 2008; Freitas 2007; Meneses Neto 2009; Moura 2014; Santos 2013); e, ainda, no estudo de autores da Pedagogia Histórico-Crítica (Duarte, 2010; Saviani 1984, 2013; Teixeira 2013) aqui entendida como um aporte teórico importante para a construção do Plano de Formação.

A **segunda fase** consistiu em uma pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Bem Querer. A **terceira fase** consiste na elaboração de um plano de formação. A segunda fase desenvolveu o emprego das seguintes técnicas de investigação: análise documental, observação, aplicação de questionários e grupo focal.

A análise documental recaiu sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, a “Carta a Convenção Batista Baiana” que contém um breve relato das conquistas históricas da instituição ao longo de sua existência de 14 anos; o Projeto “Vamos Cuidar da Terra com Ações Sustentáveis” (oriundo da IV Conferência Estadual Infante-juvenil pelo Meio Ambiente); o “Projeto Vivências” (atividades desenvolvidas nas noites de sábado, já que a escola é um internato de alternância); e outros documentos, como: a escala dos “Momentos Cívicos”, a “Escala dos Domingos”¹⁸ (onde se inclui os momentos da participação dos estudantes nos cultos da Igreja Batista); o “calendário escolar com as atividades previstas” e um portfólio contendo as atividades de uma turma do Ensino Fundamental I (no caso, uma turma de 2º ano) e do Ensino Fundamental II (uma turma de 6º ano). A análise deste material contribuiu para a compreensão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico da escola.

As observações ocorreram no cotidiano da escola e procurou compreender, através de conversas informais e na observação do cotidiano da escola, de que forma a equipe gestora orientava os professores da escola nas questões pedagógicas (execução das atividades, planejamentos das aulas, execução de projetos escolares, nos trabalhos de educação em tempo integral, nas atividades de final de semana, atividades recreativas, além da organização

¹⁸ Os professores da Escola Estadual Bem Querer organizavam-se em escalas de funcionários, visando atender as atividades desenvolvidas durante o “tempo integral” da escola, incluindo aí as atividades noturnas e durante os finais de semana e feriados.

pedagógica do tempo comunidade) e administrativas (organização dos espaços, além de observar o que é servido aos estudantes na alimentação escolar). Os questionários buscou conhecer aspectos sobre o perfil dos professores, sua formação inicial, os conhecimentos específicos em Educação do Campo que o grupo possui (através da participação em cursos e formação continuada específica para esta modalidade), além da compreensão da legislação em Educação do Campo. Finalmente, o grupo focal¹⁹, realizado com 14 professores da instituição, procurou as informações complementares além das obtidas nos questionários, visando um aprofundamento das informações da pesquisa.

Em outro ponto do PPP, quando levantados algumas prioridades da unidade escolar, percebe-se uma grande ênfase a aquisição da leitura e escrita, como núcleo da formação “cidadã”. Aparece, por exemplo, a frase “pedagogia radical de alfabetização crítica”, dentre outras expressões técnicas de referencia ao ato de alfabetizar. No entanto, o que parece uma contradição, é citado como referência as “contribuições do Construtivismo” e as “metodologias significativas sociointeracionistas”, mas sem apresentar maiores detalhes sobre estas contribuições, tampouco sobre a alfabetização freireana.

No item diagnóstico contido no Projeto Político Pedagógico aparece a seguinte expressão sobre a prática pedagógica: “A dimensão pedagógica já é muito boa”. Entretanto, o mesmo diagnóstico apresenta pontos conflitantes, como as dificuldades em alfabetizar os estudantes, resistência por parte dos professores em seguir o “método” escolar, além da preocupação em não atingir as metas do IDEB, nos parecem uma contradição.

O Projeto Pedagógico traz os seguintes objetivos para a instituição:

Propor reflexões sobre vida e práticas pedagógicas progressistas e cristãs à luz dos postulados de Jesus Cristo; Valorizar homens, mulheres, jovens, meninos e meninas campestres; Proporcionar o diálogo entre campestres e urbanos; Dar visibilidade aos saberes rural; Alfabetizar crianças e adolescentes rurais na cidadania, sem preconceitos linguísticos (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Bem Querer, 2014).

Sobre os objetivos do Projeto Político Pedagógico, podemos observar uma forte ênfase nos princípios cristãos (influência da Igreja Batista) e uma preocupação em “valorizar” os homens e mulheres do campo. Contudo, existe um evidente distanciamento em discutir questões que constituem as bases materiais da Educação do Campo, como por exemplo, a questão agrária. Ao que parece, a instituição ou desconhece, ou não comunga com os princípios do Movimento Por uma Educação do Campo.

¹⁹ O grupo focal aconteceu no dia 09 de dezembro de 2015, com duração de 1:15 minutos.

Uma observação importante é que em nenhuma passagem do projeto político pedagógico a escola faz referência à legislação específica destinada as escolas do campo, ou sequer existe uma aproximação entre o discutido nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1 de Abril de 2002) e o que é discutido no âmbito político e pedagógico da escola. Isso leva a crer, nas primeiras impressões, que existe um evidente distanciamento entre o que seria a modalidade Educação do Campo e o que é praticado na Escola Bem Querer.

Observamos a partir dos estudos dos documentos escolares a existência de uma grande preocupação com a valorização cultural do homem do campo, partindo dos princípios cristãos, da pedagogia freireana e do construtivismo. No entanto, não fica claro nos documentos a existência de outros referenciais que compõe o arcabouço teórico da Educação do Campo, como os debates sobre a questão agrária no Brasil ou a legislação em Educação do Campo. Além disso, não estão claras, ao menos para o leitor, as bases epistemológicas que de fato direcionam o trabalho do professor, estando entre o ecletismo da pedagogia freiriana, do construtivismo e da formação clássica cristã.

Por se tratar de uma “escola modelo” estes pontos observados até aqui já visualiza a necessidade à participação dos professores desta instituição em uma formação continuada em Educação do Campo.

Foi observado inicialmente no Projeto Político Pedagógico o fato da escola apontar como fundamento pedagógico a Pedagogia Freireana. A escola já chegou a receber uma indicação do Instituto Paulo Freire²⁰, como “escola modelo”. Observamos que o Movimento Por uma Educação do Campo aponta a Pedagogia do Movimento, a Pedagogia Socialista, e a Pedagogia Freireana como bases orientadoras da ação pedagógica nas escolas do campo. Entretanto, o mesmo projeto pedagógico, contraditoriamente, faz referência em outro momento às pedagogias do “aprender a aprender” como um dos norteadores da sua prática junto aos estudantes.

Os princípios das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE 2012), como, por exemplo, a preocupação em trabalhar um currículo “repensado semanalmente”, sempre trabalhado em “direção à realidade da criança”, de modo a atender a uma “realidade camponesa” são fortemente observados no Projeto Político Pedagógico.

²⁰ O Instituto Paulo Freire é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), idealizada pelo próprio Paulo Freire, no ano de 1991, tendo como um dos seus objetivos da continuidade ao legado Freiriano de promoção de uma educação emancipadora. (Fonte: site do Instituto Paulo Freire). Acesso em 08/12/2015.

No diagnóstico dos problemas escolares, parte integrante do Projeto Político Pedagógico da Escola Bem Querer, aparecem como fragilidades, às dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes, necessidade de melhorar indicadores educacionais (no caso da escola, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB) e o desconhecimento dos professores sobre a “vida no campo”. Ainda no diagnóstico, não existe nenhuma referencia sobre a necessidade de formação dos professores. Ao que parece, este fato determinante para um trabalho em Educação do Campo, passou despercebido.

No mês de março de 2015 foi aplicado um questionário para levantamento inicial de informações sobre o perfil dos professores da Escola Bem Querer. O questionário destinado aos professores contém perguntas sobre informações pessoais, vida escolar, trajetória acadêmica, trajetória profissional e aspectos da atuação docente, totalizando 33 perguntas, sendo algumas questões objetivas e outras abertas, de modo ao professor argumentar a resposta. O questionário foi aplicado individualmente, não precisando o professor se identificar. Foi dado um prazo de uma semana para a devolução do questionário respondido.

Gil (1999, p. 128) classifica os questionários como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Através dos questionários obtivemos as informações iniciais que ajudaram a compor a descrição do lócus da pesquisa, bem como o levantamento de dados relevantes que ajudaram a compreender o problema da pesquisa, conforme veremos em outro ponto deste produto.

Analisando os dados do questionário, no que diz respeito às informações pessoais dos professores, observamos o seguinte: a escola possui 14 professores, sendo apenas um professor (sexo masculino) e 13 professoras. A faixa etária dos professores (ou professoras, já que predominantemente o público é feminino), está entre 32 a 59 anos de idade. Todos os professores residem e trabalham na cidade onde a escola está localizada e todos residem na zona urbana. Do grupo, treze professores são casados e um possui o estado civil solteiro. A grande maioria (treze, no total) assinalou ter filhos, sendo que a maioria possui de um a dois filhos (apenas uma professora indicou ter três filhos).

A partir dessas informações iniciais, acerca do perfil do grupo de professores, observamos que ainda existe a predominância do público feminino exercendo a docência, sendo que muitas delas são casadas e possuem filhos, o que indica, hipoteticamente, uma jornada dupla de trabalho, entre o trabalho “profissional”, na escola, junto aos estudantes e os planejamentos, e outra jornada “doméstica”, cuidando dos afazeres de mãe e esposa. Qual

seria o tempo destinado para os planejamentos escolares, no que se refere à pesquisa e elaboração do material a ser trabalhado? Tal “jornada dupla” prejudica o tempo de estudos do professor?

Outra informação que merece atenção é o fato de todos os professores terem indicado que não residem no campo. Todos moram na sede do município, mas trabalham com numa escola do campo. Este fato não é em si um fator determinante para a indução do trabalho pedagógico aos chamados “modelos urbanocêntricos”, contudo, já levanta elementos hipotéticos sobre como se estabelece a relação escola comunidade. Como se estabelece as questões referentes à identidade dos sujeitos do campo? Quais orientações os professores da cidade tem recebido da gestão escolar para um trabalho voltado a estudantes residentes no campo?

Sobre a formação inicial dos professores, oito professoras indicaram ter cursado o magistério (nível médio) e dez indicaram ter nível superior, ficando subentendido que alguns professores possuem o magistério e o ensino superior. Das áreas de formação superior, os professores da Escola Bem Querer são formados em Serviço Social, Filosofia, História e Letras, além de seis professoras são formadas em Pedagogia. Dos catorze professores, três possuem especialização, sendo estas em Metodologia do Ensino Superior, Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa e Linguística. Alguns professores pontuaram ainda possuir formação em Teologia e curso técnico em Agropecuária. Dos dez professores que indicaram possuir nível superior, nove fizeram a graduação em instituições privadas de ensino superior, sendo as instituições formadoras a Instituto Educacional Santa Terezinha (IEST), Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA) e a Universidade de Uberaba.

Nenhum professor afirmou ter recebido algum curso específico voltado à prática pedagógica em Educação do Campo, sendo que oito responderam que não frequentaram cursos específicos à prática pedagógica em Educação do Campo e seis sequer responderam a esta questão objetiva. Dos catorze professores, cinco estão cursando o nível superior, sendo estes nos cursos em Pedagogia e Educação Física. Uma professora indicou estar cursando uma pós-graduação, em “Educação e Seguridade Local”.

Sobre a formação superior dos professores, observamos a precarização na formação inicial desses profissionais. Em alguns casos, os professores não possuem nível superior (possuindo somente o magistério), e são predominantemente formadas em instituições privadas de ensino, muitas delas semipresenciais, como o caso da Faculdade de Ciências Educacionais (FACE) e a IEST. Qual currículo tem sido trabalhado na formação inicial dos

professores? Eles são capazes de dar conta de uma formação específica em Educação do Campo? Observamos ainda que a grande maioria dos professores é formada, ou estão sendo formados, em Pedagogia. Contudo, todos eles responderam que não recebem nenhum curso específico para a prática pedagógica em Educação do Campo. No caso da Escola Bem Querer, sendo uma escola modelo, destinada a Educação do Campo, isso me parece uma grande fragilidade.

Sobre a trajetória profissional dos professores, o grupo de catorze professores da Escola Bem Querer possui experiência docente, sendo que em média eles possuem de 10 a 25 anos de experiência em sala de aula. Contudo, este número cai quando questionados sobre a experiência em sala de aula específica na escola do campo, estando assim distribuído em um (01) professor com experiência de 1 a 5 anos em sala de aula, dois (2) professores com experiência de 5 a 10 anos, sete (7) professores com experiência de 10 a 15 anos em escola do campo e um (01) professor com 15 a 25 anos de experiência docente. Quatro professores não responderam a esta questão.

Todos os professores trabalham em regime de prestação de serviço temporário²¹ (PST), junto a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o que caracteriza uma grande precarização de sua condição de trabalho.

Sobre a carga horária de trabalho, onze professores sinalizaram trabalhar 40 horas semanais de trabalho e, em um caso, foi pontuada a carga horária de 60 horas. A grande maioria dos professores, dez no total, atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), um professor atua na educação infantil e três professores nos anos finais do ensino fundamental (do 6º a 9º ano). A média de alunos por turma é de 20 a 30 alunos (inclusive na educação infantil), sendo que três professores responderam que trabalham em salas de aula com mais de 30 alunos.

Sobre a participação em cursos de capacitação específicos para a Educação do Campo, a ampla maioria, treze no total, afirmaram ter participado de pelo menos uma capacitação voltada a esta modalidade. Os cursos citados foram ofertados pela própria Escola Bem Querer, pelo PACTO Pela Alfabetização na Idade Certa, oferecido e executado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), pelo Programa Escola Ativa, curso “Interdisciplinaridade é a Fórmula da Aprendizagem”, “Seminário Nacional Pedagógico”

²¹ A Secretaria de Educação do Estado da Bahia tem buscado contratar professores através da prestação de serviço temporário, “PST”, tendo por característica o recebimento de vencimentos bem abaixo do pago a professores efetivos e os constantes atrasos no pagamento salarial. Além disso, o PST não oferece nenhuma segurança ao contratado, podendo ser suspenso de acordo com a vontade do contratante, além de não disponibilizar ao contratado nenhuma indenização ou direito trabalhista ao professor.

(sem maiores informações), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Seminário A Construção do Projeto Político Pedagógico nas Escolas do Campo e Pedagogia da Alternância), pela Fundação José Carvalho (sobre Pedagogia da Alternância), pela Universidade do Estado da Bahia (Educação do Campo e Contemporaneidade), além de palestras e encontros ofertados pela própria escola e o programa Despertar²².

Ao serem questionados sobre a legislação voltada para a Educação do Campo, oito professores responderam que conhecem alguma legislação voltada a esta modalidade, dois alegaram não conhecer e quatro não responderam. Os oito professores que responderam positivamente pontuaram que “conhecem” a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), a Constituição Federal, em um caso apareceu as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ou respostas genéricas, como “as leis que regulamentam a educação básica no Brasil do campo”.

Sobre as bases legais que constituem a Educação do Campo, percebemos um grande desconhecimento por parte dos professores na compreensão das leis que regem esta modalidade. Apenas um professor citou as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo e outras leis importantes sequer foram citadas, como os cadernos Por Uma Educação do Campo e a Lei do PRONERA. Seria possível a organização do trabalho pedagógico voltado à construção de um projeto de Educação do Campo, partindo de bases teóricas e legais aparentemente pouco consistentes?

Sobre os aspectos pedagógicos da atuação docente, os professores foram indagados sobre o perfil dos estudantes que são atendidos pela Escola Bem Querere. Os resultados mais frequentes revelam que os estudantes são “oriundos de famílias do campo”, “são pobres”, de “família desestruturada”, filhos de “pais semianalfabetos”, com “baixa autoestima”, com pouco contato com o “mundo letrado”, com dificuldade de aprendizagem, com elevada distorção idade série, com “grande experiência de vida”, porém “com grandes dificuldades (de aprendizagem) devido à vida que leva”. Outros professores responderam que os alunos possuem “diversas dificuldades comportamentais e cognitivas”, ou, conforme relato de um professor, “os estudantes são crianças que chegam de várias regiões, carente de amor, de atenção, de um abraço, precisando ouvir a palavra de Deus e querendo ler e escrever (aprender)”, ou com “dificuldades de aprendizagem muito grande”, ou ainda “são respeitados no seu jeito simples de falar e com os mesmos direitos de aprendizagem”.

²² Programa ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) que tem como objetivo desenvolver ações junto aos professores do Ensino Fundamental, voltados ao desenvolvimento da consciência ambiental, por meio de “valores” éticos, de cidadania, de meio ambiente e consumo.

Observamos a partir das respostas dos professores, que a visão geral dos alunos é a de estudantes pobres e com sérias dificuldades de “aprendizagem” devido à “vida que leva”. Contudo, a esses estudantes, existe a esperança de se redimirem na escola. Alguns professores sinalizaram que os estudantes possuem “os mesmos direitos de aprendizagem” que qualquer aluno e que “possuem evidente potencial para aprendizagem”. Partindo desta análise fazemos a seguinte observação: o trabalho pedagógico da instituição possibilita a emancipação dos estudantes? É possível tal emancipação partindo de bases epistemológicas respaldadas nas pedagogias do “aprender a aprender”?

Sobre como é feito o planejamento das aulas e se os professores dispõem de um acompanhamento pedagógico, as respostas levam a compreender inicialmente que existe um momento semanal de planejamento das aulas, geralmente às quartas-feiras. Existe um acompanhamento de uma coordenadora e uma supervisora pedagógica, que discute os conteúdos que serão trabalhados pelos professores, levando em consideração a relevância e a necessidade de adaptação dos conteúdos. Em muitas respostas fica evidente a necessidade de adaptação do currículo, de levar os conteúdos ao “contexto dos alunos”, à “realidade do aluno”, além de um “constante repensar pedagógico”. Podemos perceber que existe uma clara orientação por parte da Escola Bem Querer em trabalhar os conteúdos escolares voltando-os a “realidade do campo”. De acordo com as respostas dos professores, a escola dispõe de uma proposta curricular que é “adaptado conforme a necessidade e realidade da escola”. A coordenação e supervisão pedagógica orientam os professores, tirando dúvidas e dando sugestões de atividades.

Ao que parece, existe uma evidente preocupação em trabalhar o contexto do aluno, sendo que este contexto parte da “realidade do campo”, ou a “realidade do aluno”, ou a “necessidade da escola”. Não percebemos nas respostas iniciais a presença qual seria esta realidade do campo, ou quais bases pedagógicas estão alicerçadas a organização do trabalho pedagógico da escola. Contudo, partindo dos estudos de Saviani (2013), Duarte (2013) e Santos (2013), verificamos a forte presença das pedagogias do “aprender a aprender” nas respostas dos professores, uma vez que evidenciam a já mencionada necessidade de trabalhar os conteúdos partindo do “contexto do estudante”. Fica a reflexão: basta trabalhar com a contextualização do currículo, voltando-os para a realidade do campo, para construir um projeto de Educação do Campo? Quais são os requisitos necessários na organização do trabalho pedagógico do professor para a construção de um projeto pedagógico voltado a esta modalidade?

Quando perguntados sobre como é feita a seleção dos conteúdos e qual material de

referência é utilizado pela escola, no que se refere à escolha dos conteúdos científicos, obtivemos uma série de respostas genéricas, existindo uma preocupação, por parte dos professores, de evidenciar que os conteúdos “partem do contexto do aluno”. Contudo, algumas respostas nos levam a compreender que existe uma proposta curricular na escola, bem como uma proposta curricular elaborada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Além disso, os conteúdos são selecionados durante a Jornada Pedagógica, no início do ano letivo. Outras respostas revelam que os conteúdos dos livros didáticos são “adaptados” à realidade do aluno, sendo utilizadas ainda fontes de pesquisa como a internet e revistas rurais, estas não especificadas pelos sujeitos pesquisados. Em uma das respostas apareceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência. Já em outra resposta afirma que a base da seleção dos conteúdos é Paulo Freire e que os livros didáticos precisam ser adaptados, uma vez que eles (os livros) estão voltados para o Sul do país, em outras palavras, fora da realidade do Nordeste.

Sobre a rotina das aulas junto aos estudantes, podemos observar, conforme as respostas dos professores, a forte influência do PACTO com os Municípios pela Alfabetização²³ e o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa²⁴), o primeiro, um programa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e o último, um programa do Ministério da Educação (MEC), ambos com objetivo de auxiliar os professores na alfabetização dos estudantes, através da instrumentalização da prática docente, tomando como base a combinação das pedagogias Piagetianas (através da Psicogênese da leitura e escrita, de Emília Ferreiro) e Vigotskianas (ênfase no “socio construtivismo” e a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP), tendo em seus procedimentos, as aulas baseadas numa rotina pré-determinada. Os professores da Escola Bem Querere, enfatizaram que na rotina das aulas consta a oração (influência cristã, Batista), a “leitura para deleite” (procedimento do Pacto Pela Educação), para após adentrar nos procedimentos das aulas e a abordagem dos conteúdos. O texto transcrito abaixo, extraído de uma resposta de um professor da Escola Bem Querere, evidencia a rotina:

Sempre inicio a aula com oração. Logo depois é o momento deleite, onde leio para os alunos uma história (conto, poesia, fábula) etc, sem cobrar atividade nenhuma. Após esta leitura, apenas ler por prazer, terminando o momento deleite, é hora de expor a agenda do dia, mostrando a proposta para aula. Logo em seguida, fazer a atividade as dez horas, momento do lanche. Retornamos para sala para realizar a

²³ Programa de apoio pedagógico e formação continuada de professores gestada pela secretaria de Educação do Estado da Bahia, que visa “alfabetizar todas as crianças na idade certa, até os oito anos de idade” (BAHIA, 2015).

²⁴ Trataremos do PNAIC a partir do primeiro capítulo deste produto.

próxima atividade, 12 horas, momento do almoço e descansamos um pouco, logo depois fazemos a escovação para esperar o próximo turno da aula (Professora A).

Ao que parece, existe uma forte influência do Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), e do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, do MEC, na rotina dos professores. É importante salientar que ambos os programas estão sendo trabalhados, ou já foram trabalhados, pelos professores da Escola Bem Querer. De acordo com o questionário, cinco (05) professores atuam no PACTO, seis (06), no PNAIC, (outros três no GESTAR²⁵ e um (01) já atuou no Programa Escola Ativa). Os programas citados possuem suas bases teóricas alicerçadas nas pedagogias liberais (como o Construtivismo), contradizendo a opção teórica feita pelo Movimento Por Uma Educação do Campo.

Sobre os fatores que podem influenciar na boa ou má qualidade nos trabalhos pedagógicos na Escola Bem Querer, as respostas mais frequentes dizem respeito à precarização das escolas do campo, a descontextualização do livro didático, que traz seus conteúdos voltados para o espectro urbano, o déficit de aprendizagem dos estudantes, a falta de compromisso com o trabalho, por parte de alguns professores, a falta de material didático específico, a falta de estrutura física e de transporte escolar. Outra resposta ainda diz respeito à falta de formação por parte do professor.

Estes foram os resultados obtidos a partir do questionário aplicado inicialmente dos professores da Escola Bem Querer.

Buscando complementar as informações obtidas na análise documental, bem como nos questionários, foi realizado um grupo focal envolvendo todos os professores da unidade escolar, bem como a diretora, totalizando quinze participantes. O espaço selecionado foi o auditório de uma escola localizada na mesma cidade que a Escola Estadual Rural Bem Querer se localiza, onde todos os participantes foram bem acomodados. A duração do grupo focal foi de aproximadamente uma hora sendo os momentos de debate mediados pelo pesquisador. Toda sessão foi registrado através de um gravador, além de serem feitas anotações num agenda.

O momento foi dividido em três partes: a primeira uma breve exposição por parte do pesquisador sobre o que é um grupo focal e o objetivo que ele pretendia cumprir, a pesquisa e o compromisso ético com o grupo, no segundo momento os professores foram orientados a

²⁵ “O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas (...). O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.” (BRASIL, 2016).

discutirem livremente sobre quatro categorias analíticas: Educação do Campo, Formação de Professores, Legislação em Educação do Campo e Organização do Trabalho Pedagógico. No terceiro momento foram direcionadas perguntas mais específicas ao grupo, visando um aprofundamento acerca das quatro categorias anteriormente mencionadas, bem como a organização pedagógica da unidade escolar.

Ao concluir os trabalhos, as informações obtidas foram sistematizadas pelo pesquisador de modo a realizar o levantamento de outras sínteses que levem a delinear a investigação do objeto de estudo. A sistematização dos resultados obtidos na execução do grupo focal resultou nas seguintes conclusões:

A compreensão dos professores sobre o que seria a **Organização do Trabalho Pedagógico** (OTP) voltada para a Educação do Campo ainda parte de uma visão superficial acerca deste conceito. As respostas indicam que a OTP desenvolvida nas escolas do campo deve tomar como base o trabalho pedagógico a partir da realidade e o contexto do estudante, visando os conteúdos curriculares que atendam as demandas do campo. Serve ainda para direcionar o trabalho pedagógico, além de servir para práticas específicas e um currículo adaptado.

Além disso, a OTP deve contar com a colaboração do coordenador pedagógico e serve para melhorar a práxis pedagógica, sendo importante para uma prática diferenciada.

Nenhuma das argumentações dos professores chegou a aprofundar o conceito, trazendo, por exemplo, os debates propostos pelo Movimento Por uma Educação do Campo, ou as bases legais da modalidade.

Sobre o currículo trabalhado na Educação do Campo, os professores responderam que a principal referência de trabalho são as bases deixadas pelo Programa Escola Ativa e o Programa Alegaram ainda que falta maior apoio no sentido de compreender qual seria o currículo voltado para a modalidade Educação do Campo.

Analisando as respostas podemos observar que os professores ainda possuem uma visão pouco clara do que seria a modalidade **Educação do Campo**. Os debates apontam para a compreensão de uma educação voltada para a valorização do homem do campo, bem como seu espaço (no caso, a zona rural). Outros argumentos se aproximam de uma visão folclórica dos sujeitos do campo, destacando seu jeito de andar, vestir, falar, entre outros.

Outras respostas ressaltam que esta modalidade serve para a permanência do homem do campo no campo, ou para a questão do acesso e oportunidade de criação de uma escola pública de qualidade. No geral, foi observada uma preocupação em destacar a “realidade” e a “cultura” dos sujeitos do campo. Conceitos como a questão agrária ou a disputa de projetos de

sociedade não foram citados nos diálogos.

Os diálogos indicam que os professores possuem bem pouca, ou nenhuma, compreensão sobre a **legislação da modalidade Educação do Campo**. Todas as respostas foram evasivas, ou admitindo a necessidade de mais leituras sobre este tema, por parte do grupo de professores. O grupo desconhece, por exemplo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, bem como o Decreto 7.352, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONERA), além da Resolução CEE nº 103, que dispõe da Educação do Campo no sistema educacional do Estado da Bahia, recentemente aprovada.

Os diálogos sobre a categoria **Formação de Professores** levam a compreender que o grupo de professores reconhece que ainda necessitam de uma melhor formação para atuar na modalidade Educação do Campo. Para o grupo, uma formação de professores voltada a Educação do Campo ainda é algo distante, existindo pouca oferta de cursos. Já outros argumentam de forma evasiva, como a necessidade de atualização do professor, ou a necessidade do professor ser um pesquisador.

Ao serem questionados sobre qual o referencial teórico que norteiam os trabalhos dos professores, foram citados autores como Magda Soares, Piaget, Vigotski, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Jussara Hoffman e Cipriano Luckesy. Estes autores, é sabido, não discutem a Educação do Campo. Alguns professores afirmaram que o grupo carece de uma formação voltada para a Educação do Campo.

A análise destes dados de campo – sobretudo os levantados no grupo focal – deram subsídios para a **terceira fase** do trabalho, que consistiu na elaboração do *Plano de Formação Continuada de Professores do Campo*. Embora tenha sido construído a partir de estudo mais detalhado sobre uma realidade específica – a Escola Estadual Bem Querer – o plano pretende ser uma referência para a formação de professores de Escolas do Campo em geral e não apenas para esta instituição.

Considerando o exposto, este Trabalho de Conclusão Final de Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo está organizado em duas partes, além dos elementos pré-textuais, desta Introdução, e das Considerações Finais.

Os elementos apresentados aqui evidenciam que ao longo da história da educação brasileira, a escolarização dos sujeitos do campo sempre foi negligenciada por parte do Estado, visando atender a um projeto de Educação Rural, tendo em seus desdobramentos o

fracasso escolar²⁶ e o abandono das escolas do campo, bem como seus professores. Por outro lado, nos últimos anos, ganhou força e espaço político no Brasil a Educação do Campo, que traz em seu projeto uma educação crítica, voltada para a valorização do campo e de seus sujeitos a partir de bases pedagógicas progressista, inspirada na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia do Movimento e na Pedagogia Socialista.

Contudo, ficou evidente ainda que as políticas públicas que delineiam a modalidade Educação do Campo, apesar dos esforços da ação dos movimentos sociais, não tem conseguido romper a barreira da inoperância do Estado, na busca de implementar tais políticas públicas. Sendo assim, destacamos a relevância da elaboração de um plano de formação continuada em Educação do Campo, justificada através dos dados levantados nesta pesquisa realizada na Escola Estadual Bem Querer, com intuito de dar ressonância ao acúmulo de experiências pedagógicas obtidas pelos movimentos sociais de luta pela terra.

²⁶ O conceito de “fracasso escolar” aqui empregado vai além do naturalizado pelo discurso hegemônico, que tem se caracterizado a partir de um determinismo social, onde a culpa do fracasso escolar é atribuído às famílias e de sua “carência social”, que gera uma reprodução da cultura da reprovação e evasão. Tal visão “ambientalista” age com intuito de mascarar os fenômenos de ordem estrutural da sociedade (como a má distribuição de renda, ausência de políticas públicas efetivas para a Educação do Campo, o fechamento de escolas, etc.), onde as desigualdades sociais não oferecem as mesmas condições de acesso e permanência dos estudantes do campo à escola (ZAGO, 2011, p.67).

**CAPÍTULO 1:
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS
ESPECIFICIDADES**

1.1 - Da Educação rural à Educação do Campo: histórico.

Para compreender o processo de exclusão dos sujeitos do campo das políticas públicas voltadas à educação, precisamos ter clareza que o processo de colonização do Brasil foi marcado por lutas e ausência de direitos (direito a educação, a terra, a saúde, a moradia, entre outros direitos primários) envolvendo a grande maioria da população colona, escrava e aborígine. O modo de produção colonial, pensado pelos portugueses, não priorizava a construção de uma nova nação para todos seus habitantes e tem na exploração dos recursos e do homem, em benefício de uma classe, seu principal alicerce;

Desde a chegada dos colonizadores portugueses, tivemos, em nosso país conflitos e rebeliões populares formados por complexa composição étnica, social e ideológica – índios, caboclos, camponeses, escravos, alfaiates, barqueiros, religiosos, seleiros, etc – com proporções e alcances distintos, ora manifestando-se como ações específicas e localizadas ou movimentos messiânicos, de confronto com a opressão, a miséria, a dependência, a ausência de direitos, a luta pela posse da terra e por melhores condições de vida e de trabalho nas sociedades colonial, monárquica e republicana (SILVA, 2006, p. 66).

O contexto da educação brasileira no período colonial é caracterizado pela fase jesuítica, liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega, a partir de 1549, com a finalidade de “educar” os nativos e colonos. A educação era voltada para atender os interesses das políticas de colonização europeia, priorizando a economia de base de acumulação primitiva de matérias primas e minérios, além de doutrinar para a fé católica (COUTINHO, 2009, p 40).

Durante este período “o processo de colonização do Brasil tem como marco importante as Capitânicas Hereditárias, cujo elemento fundamental é a posse da terra, sustentada pela lógica produtiva das relações sociais sob o tripé latifúndio, religião e escravidão” (IDEM). Para sustentar o tripé das relações produtivas não era necessária a criação de um sistema de ensino, sendo os colonos²⁷ (predominantemente camponeses) relegados à ignorância, conforme afirma a citação de Coutinho (2009, p.67):

Propositalmente, Portugal mantinha a colônia ignorante e analfabeta, condição necessária para manter o avanço do capitalismo neste país, tendência seguida pelos governantes posteriores, que permitiram constatar-se no final do século XX o baixo padrão de desenvolvimento aos povos do campo.

²⁷ Utilizo aqui o termo colono como aquele que habita uma colônia. No caso em debate, fazemos referência aos sujeitos oriundos de Portugal, bem como de outros países da Europa (Espanha, Holanda, entre outros) que habitavam o Brasil colônia, conforme o discutido por Coutinho (2009).

Tal estrutura manteve-se ao longo do período colonial e imperial, tendo na proclamação da república, a partir de 1889, o efeito de provocar mudanças na estrutura social brasileira, com o surgimento da classe trabalhadora e a abolição da escravatura. (SILVA, 2006, p.67).

Neste período, profundas transformações na estrutura social são vistas no país. A classe trabalhadora, até então desprezada pelo regime colonial escravocrata, passa agora a reivindicar direitos. Durante a República Velha (entre 1889 e 1930), a sociedade brasileira passou a exigir do Estado uma maior responsabilidade na oferta de escolarização pública. Setores da sociedade, como a nascente burguesia nacional (profissionais liberais, comerciantes, entre outros) passaram a demandar educação rompendo com a quase exclusividade do acesso a escolarização por parte das grandes oligarquias agrárias. A partir deste período, “as elites tradicionais tiveram que abrir mão do controle da oferta da escolarização em favor das classes emergentes e populares” (OLIVEIRA, 2008, p.3). Contudo, durante a República Velha, mesmo com o aumento dos debates em torno da educação pública, não existiam políticas públicas específicas voltadas à escolarização rural.

Os anos de 1920 foram marcados por um crescente movimento contra a velha ordem oligárquica instalada no Brasil, que mantinha uma economia conservadora, voltada para a agricultura, com a produção do café para exportação. Com a crise do setor cafeeiro e a queda do então presidente Washington Luis, pelas forças que lutavam pela instauração do capitalismo em território brasileiro, Getúlio Vargas chega ao poder, pelo que convencionalmente é chamado de revolução de 30²⁸. Neste contexto, como estratégia de superar a crise econômica de 1929, houve um deslocamento do setor econômico brasileiro, do agrícola para o industrial. (ROMANELLI, 1986, p. 47 - 48). As indústrias passam a compor o cenário econômico, elevando a quantidade de trabalhadores nas fábricas, tendo como fenômeno o processo de êxodo rural. Deste modo, as ações educacionais do governo passaram a dar prioridade à educação voltada ao trabalhador da cidade, na qualificação da mão de obra a serviço de uma nascente democracia capitalista.

Preocupados com o crescente movimento migratório do país e temendo o esvaziamento do campo, bem como o aumento do quadro de pobreza, algumas transformações passaram a ocorrer na área educacional. Durante a década de 1930, o

²⁸ Para Romanelli (1986, p. 47), a “Revolução de 1930”, na realidade, foi o desenrolar de uma série de movimentos iniciados desde a década de 1920, que buscava uma nova ordem política e econômica no Brasil, com a ruptura com as oligarquias rurais conservadoras. Dentre os movimentos, a autora destaca o “Movimento Tenentista”, a criação do “Partido Comunista” e a “Semana de Arte Moderna”. A crescente crise política vivida no Brasil durante este período culminou com a ascensão de Vargas ao poder, de 1930 a 1945.

Movimento dos Pioneiros da Educação, buscou dar voz ao debate por uma escola pública de qualidade. Pressionados pelas oligarquias rurais que buscavam qualificar a mão de obra camponesa em constante êxodo rural, as escolas rurais passaram a entrar na pauta de discussões, em um movimento que ficou conhecido como “ruralismo pedagógico” (SILVA, 2006, p.69), movimento este que já ganhava corpo desde os anos de 1920.

Oliveira (2008, p.4) faz o seguinte destaque sobre o “Ruralismo Pedagógico”:

Nesta ocasião, começa a aparecer algum interesse em torno da Educação Rural, no sentido de conter a migração rural e urbana de tal modo a evitar um colapso nas cidades. Desta forma surge o que foi denominado de ruralismo pedagógico, que consistia em uma ação voltada para “prender” o homem/mulher ao campo, evitando-se ainda o inchamento populacional das grandes cidades que iniciavam seu processo de urbanização e industrialização.

As décadas de 1940 e 1950 têm como característica o surgimento de uma multiplicidade de projetos e programas que passaram a dar ênfase na “qualificação” dos sujeitos do campo. Muitas dessas ações, que tinham como compromisso a construção de uma “Escola para o Brasil Rural”, tinham como particularidade a inadequação dos debates propostos às demandas sociais das populações que à escola do campo tinham acesso (CALAZANS, 1993, p. 20). Neste sentido, destacamos uma das conclusões do curso promovido pelo então Ministério da Educação e Saúde, com título “Problemas de Educação Rural” (BRASIL, 1950 apud CALAZANS, 1993, p. 20), sobre “os desafios” da utilização material didático disponível para os professores do campo:

A maior parte do material não está traduzida em português; grande parte está em inglês, mas existe alguma coisa em francês e espanhol. O fato de a maior parte estar em inglês, embora apresente uma dificuldade a vencer, não deve constituir um obstáculo intransponível para aqueles que sabem inglês. Cada grupo disporá de um professor de inglês que auxiliará os alunos, preparando resumos, em português, do material essencial.

Dentre as ações ocorridas nos anos de 1940 e 1950, destacamos: 1) a Comissão Brasileiro-Americana de Educação para as Populações Rurais (CBAR), que tinha patrocínio do governo americano Nacional de Educação Rural, que visava o fortalecimento da agricultura a partir da escolarização do homem do campo, a partir da mobilização de “cursos rápidos e práticos, imprensa, rádio, cinema, edições de publicações instrutivas e semanas ruralistas” (CALAZANS, 1993, p. 21); 2) as “Missões Rurais de Educação de Adultos”, que compunha a “Campanha de Educação de Adultos”, pensada no ano de 1947 e implantada no ano de 1950, que tinha como objetivo dar assistência às pequenas comunidades rurais, através

de ações educativas; 3) a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), ambos implantados respectivamente nos anos de 1952 e 1955, no contexto desenvolvimentista do então presidente Juscelino Kubitschek. Este último procurou desenvolver ações como: a criação de conselhos regionais, apoio a economia doméstica, ao associativismo e cooperativismo.

Sobre a CNER, Calazans (1993, p. 22), faz um destaque:

A CNER pretendia preparar “técnicos” para atender às necessidades da educação de base. Seus objetivos, inspirados na UNESCO, preconizavam: a) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; b) preparar técnicos para atender as necessidades da educação de base; c) promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural que visem o bem comum; d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural pela introdução, entre os rurícolas, de técnicas avançadas de organização e de trabalho; e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; f) oferecer, enfim, orientação técnica e auxílio financeiro as instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas aos objetos e finalidades do seu plano .

Ainda na década de 1950 novos debates em torno da “incompatibilidade” da mentalidade do trabalhador rural ao racionalismo da cidade (ABRAÃO apud SILVA 2006, p. 70), enfraqueceu o ruralismo pedagógico. O processo educativo agora adotou um tom urbanizador onde a escola deveria preparar os sujeitos do campo para a vida na cidade, facilitando assim o processo de adaptação dos migrantes ao trabalho. Assim, a escola passou a enfatizar um modelo de formação universal e único, permeando a formação dos sujeitos do campo, bem como seus professores.

Diante do crescente quadro de exclusão social, do início da década de 1960 foi marcada pelo levante dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e por uma educação de qualidade. Com o surgimento da chamada “Educação Popular”, grandes debates passaram a compor o cenário educacional brasileiro tendo como pauta a necessidade de uma redefinição da escola, a luta pelo direito a cidadania e na busca de alternativas políticas, sociais, culturais e econômicas (SILVA, 2006, p. 70). A efervescência dos debates, que teve como marco histórico o Seminário Regional de Pernambuco²⁹, tendo o professor Paulo Freire como relator, possibilitou a ruptura com o “otimismo pedagógico e a introdução da reflexão social na elaboração das ideias pedagógicas” (PAIVA apud SILVA 2006, p. 71).

Silva (2006, p.71), ainda faz um importante destaque sobre este período:

²⁹ Seminário preparatório para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

As práticas educativas desenvolvidas neste período cunharam uma concepção de educação popular, como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégia de luta para sobrevivência e libertação desses setores.

Neste contexto da Educação Popular e na ascensão dos debates travados pelos movimentos sociais, começa a germinar a Educação do Campo (SILVA, 2006), ainda que essa expressão só venha a aparecer nos anos 1990.

Nos anos de 1960 e na década seguinte, a mobilização popular em defesa de uma educação de qualidade contou com a participação de diversos movimentos sociais, destacamos aqui o Movimento de Cultura Popular (Recife, 1960), Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (1961), campanha “De Pé no Chão Também se aprende a ler”, (Natal, 1961), Movimentos de Educação de Base (1961), além dos Movimentos de Ação Católica e a Ação Popular (1962).

No entanto, parte da sociedade brasileira não olhava com bons olhos tamanha agitação popular. No ano de 1964, com o início da Ditadura Militar, o movimento de repressão sufocara os movimentos sociais que emergiram nos anos anteriores, conforme a citação de Silva (2006, p.76).

O golpe de 1964 violentou a concepção de educação que vinha se desenhando no Brasil a partir das diferentes iniciativas pedagógicas e políticas organizadas pela sociedade civil, com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares, aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares são desarticulados.

Durante o regime militar (1964 a 1985) a educação voltada para os sujeitos do campo perde seu caráter de formação humana, característica da pedagogia freireana (conforme veremos adiante), sendo esta substituída pela pedagogia tecnicista, que implementou a “Revolução Verde³⁰”. No campo a ênfase na “modernização do campo”, atendendo aos crescentes anseios de um setor agroindustrial, exigiu alterações na escola do campo.

É importante registrar que exatamente neste período eram implantadas as políticas

³⁰ Após a II Guerra Mundial, com o aumento das inovações tecnológicas para o setor agrícola, as grandes nações mundiais passaram a investir maciçamente na produção de alimentos, por meio da mecanização da produção e o uso de insumos agrícolas. Este acontecimento ficou conhecido como “Revolução Verde” e teve grande impacto nos modos de produção agrícola, principalmente nas nações emergentes como o Brasil que passou a produzir alimentos em larga escala para a exportação. Contudo, com a Revolução Verde, passaram a surgir grandes contradições no âmbito social no campo, como o acirramento das questões referentes à reforma agrária, o aumento da fome no campo (mesmo com o Brasil sendo um dos recordistas mundiais na produção de alimentos) e a degradação ambiental, por meio do desmatamento e o uso indiscriminado de agrotóxicos.

modernizadoras da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo pacote associado à chamada Revolução Verde ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p.223).

Entretanto, movimentos de resistência passam a debater alternativas pedagógicas voltadas aos sujeitos do campo, ganhando destaque os sindicatos ligados aos trabalhadores rurais, salientando a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, em 1963, e a Pedagogia da Alternância, com as experiências trazidas da França e Itália, a partir das Escolas Família Agrícola – EFA e as Casas Familiares Rurais – CFR. Destacamos ainda a Comissão Pastoral da Terra, vinculada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Igreja Católica, no ano de 1975, agregando mais tarde demais igrejas em defesa dos direitos humanos, água e terra.

A partir da década de 1980 tem início o movimento de redemocratização do Brasil. No cenário antecedente a abertura política, está um país mergulhado numa crise econômica onde o quadro de exclusão do campo, com a fome que assolava a população, elevados índices de mortalidade infantil no campo e nas periferias, marcadas pela forte presença dos sujeitos do campo, oriundos do êxodo rural. Mais de duas décadas de ditadura militar redesenhou as formas de pensar e fazer resistência frente às injustiças sociais. Novas bandeiras de luta apareceram, novos paradigmas de pensamento passaram a compor o interior dos movimentos sociais. Surge neste sentido a ideia de pluralidade na luta social, identificando novas formas de opressão, onde a heterogeneidade dos sujeitos do campo passou a redesenhar novas concepções pedagógicas em substituição do pensamento clássico de opressão tomando como referência a luta de classes (SILVA, 2006, p.82).

Assim, novos movimentos sociais, com novas e velhas bandeiras de luta, passaram a ganhar destaque no cenário nacional. Já no final do regime militar surgem importantes movimentos, destacando dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo este uma relevante contribuição na formação das concepções pedagógicas que nortearão a identidade das escolas do campo. Juntamente com a luta pela terra, o MST passou a levantar a bandeira de uma escola de qualidade para os trabalhadores rurais e os assentados, partindo do princípio que não se faz luta pela reforma agrária sem educação. Desta forma, o MST passou a adotar diferentes procedimentos pedagógicos, tanto na instrução dos militantes, na educação dos filhos dos acampados como na formação de professores que lecionam nas escolas de assentamento. Destacamos como exemplo da organização do movimento para a educação o Iterra (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária) e a

Escola Nacional Florestan Fernandez³¹, no ano de 2005.

Os fundamentos das escolas do MST, tomando por base a pedagogia do oprimido e a “pedagogia do movimento³²”, passaram a influenciar fortemente os princípios pedagógicos das escolas dos assentamentos. Os debates travados após a abertura política, num momento de euforia de participação popular, onde foi (e ainda é) necessário travar uma luta por dentro do sistema democrático na busca por políticas públicas voltadas para as escolas do campo, culminaram em conferências, encontros, em uma articulação nacional em defesa das escolas do campo e na produção acadêmica dos princípios que norteiam a organização do trabalho pedagógico voltado para a construção do que seria uma Educação do Campo.

É importante destacar que o contexto político dos anos 1980 e 1990 aqui no Brasil, marcados pela “abertura política” (num período de transição do regime civil-militar, de 1964 a 1985, para a “democracia”), as tensões sociais marcadas pela luta dos movimentos sindicais (como os ocorridos no ABC paulista, nas décadas de 70 e 80), dos movimentos sociais e a atuação de intelectuais comprometidos com a democratização do Brasil, forjaram um sentimento de construção de um novo país, menos desigual e com maior participação popular.

Nesse contexto, os debates em torno da escola pública ganharam ênfase, conforme aponta Camini (2013, p.49), buscando-se uma escola politizada, superando décadas de despolitização marcadas pelo regime civil-militar. “As pesquisas da época revelam os movimentos dos trabalhadores na busca de uma escola democrática que contemplasse as condições de trabalho como fator indispensável à realização de um ensino de qualidade”. Assim, através das tensões sociais, passou-se a ser repensada a organização da gestão da escola pública, tendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96, um de seus desdobramentos que, apesar da correlação de forças desigual, possibilitou a oportunidade das camadas populares em “pensar” a escola pública, sua organização, bem como seu Projeto Político Pedagógico.

No cerne das pressões sociais por uma escola pública de qualidade e “politizada”, um desdobramento do MST passou a ganhar força, sendo fruto do debate acumulado dos movimentos sociais de luta pela terra, de intelectuais engajados na questão agrária, professores e militantes do campo: o Movimento Por Uma Educação do Campo.

O Movimento Por uma Educação do Campo³³ teve como marco o I Encontro Nacional

³¹ Inaugurada em 2005, a Escola Nacional Florestan Fernandes foi construído através do trabalho voluntário dos militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com objetivo de atender as necessidades de formação ingressos dos movimentos sociais.

³² Abordaremos mais sobre as concepções pedagógicas mais adiante neste trabalho.

³³ Optamos em utilizar o termo “Movimento Por uma Educação do Campo”, por dar um sentido de organicidade

de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária – ENERA, realizado na Universidade de Brasília no ano de 1997, das I e II conferências nacionais Por uma Educação do Campo (Lusiânia – GO, 1998 e 2004). Ele nasce da necessidade de articular as populações camponesas que lutam pela reforma agrária e pelo direito a uma educação de qualidade para os sujeitos do campo, Conforme a Declaração Final da II Conferência Por uma Educação do Campo (2004, p.1):

Somos representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadores/educadoras e educandas/educandos: de comunidades camponesas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas. (CONFERÊNCIA, 2004).

Conforme foi exposto, o Movimento Por uma Educação do Campo foi fruto de uma grande articulação dos movimentos sociais de luta pela terra que passaram a estudar novos referenciais curriculares, além de pesquisarem sobre a dura realidade vivida pelos sujeitos que dependem das escolas do campo para trabalhar e escolarizar-se. Tal movimento conta ainda com a participação de entidades como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

Como estratégia de divulgação e sistematização, o movimento organizou diversas publicações, como a coletânea de cadernos Por uma Educação do Campo, já em sete volumes que discute em cada publicação questões mais específicas acerca do debate dos direitos dos sujeitos do campo. A bandeira de luta do movimento extrapola o espaço escolar, tendo na luta por políticas públicas para o campo brasileiro, a denúncia pelos direitos negados à população rural, bem como a perda da identidade camponesa em detrimento de um projeto agroexportador como forma de produção rural, além da defesa por um projeto popular de educação do campo, que dialogue com seus sujeitos³⁴, com os movimentos sociais e compactue com um projeto de reforma agrária pautado, entre outras coisas, na agroecologia e no associativismo.

A partir das mobilizações dos movimentos sociais durante a década de 1990, passou-se a delinear objetivos e contexto de luta por uma escola do campo de qualidade. Contudo, este

do movimento com as bases que encampam esta luta. Hoje também é usual o termo “Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo”. O movimento possui ainda o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), sendo esta uma instância colegiada.

³⁴ O Brasil possui uma grande diversidade de povos e comunidades tradicionais que vivem do campo, como: extrativistas, meeiros, caiçaras, indígenas, quilombolas, sertanejos, ribeirinhos, fundos de pasto, seringueiros, pantaneiros, entre outros.

movimento ainda não foi “assumido pela sociedade como uma questão de conteúdo de interesse geral” (MUNARIM, 2008), sendo esta luta ainda travada na contra hegemonia³⁵ da elaboração de políticas públicas educacionais, adoção de concepções pedagógicas e de uma visão geral desenvolvimentista para o campo brasileiro.

Munarim (2008) faz a seguinte reflexão acerca do contexto ao qual se encontra o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo. De acordo com o autor,

(...) a sociedade brasileira não tem a questão agrária na devida importância. A visão urbanocêntrica, de raízes fincadas na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial é amplamente hegemônica, inclusive nas organizações dos docentes. Consequentemente, a questão da educação dos povos do campo recebe menos atenção. De toda maneira, não são desprezíveis os sinais de engendramento de um movimento social e pedagógico por uma Educação do Campo, isto é, um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da viciada Educação Rural que, historicamente, tem sido usada como instrumento de domesticação dos povos que vivem no campo, além de ser excludente.

A bandeira de luta do movimento extrapola o espaço escolar, tendo na luta por políticas públicas para o campo brasileiro, a denúncia pelos direitos negados à população rural, como: falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens, elevado índice de jovens fora da escola, falta de infraestrutura nas escolas, falta de uma política de valorização do magistério, elevados índices de analfabetismo e a presença de um currículo deslocado das necessidades e das questões de interesse dos sujeitos do campo. O movimento ainda faz um destaque à ausência de uma formação específica voltada para os professores do campo³⁶ (MUNARIM, 2008).

Além dos pontos acima, o movimento denuncia ainda a perda da identidade camponesa em detrimento de um projeto agroexportador como forma de produção rural, além

³⁵ Emprego aqui o conceito de hegemonia e contra-hegemonia, no sentido que o primeiro é a conquista da liderança política, cultural e ideológica por parte de uma classe social sobre outras, buscando assim o consenso. Deste modo, um grupo social exerce seu poder sobre outros grupos através da hegemonia (liderança) que rege os saberes, os modelos de autoridade, a organização política, as convicções, bem como as regras de conduta de uma sociedade. A hegemonia, ao ser preparada por uma classe social, conduz as ações históricas da sociedade, criando uma “vontade coletiva”, transformando a ordem vigente em força política efetiva, coordenando os princípios ideológicos do povo. A classe social hegemônica (aquela que detém o direcionamento político, cultural e ideológico da sociedade) se vale da sociedade política (que possui o monopólio legal da violência, usando da coerção estatal para assegurar sua “vontade”) e da sociedade civil (que se manifesta através de um conjunto de instituições que propagam a cultura da classe hegemônica, através da escola, da religião, da mídia, das organizações sociais, entre outros). A hegemonia age em benefício da manutenção do poder por parte de determinada classe e da marginalização das demais classes que não detém o poder. Já a contra hegemonia diz respeito ao movimento de crítica ao que está posto hegemonicamente, buscando, através de uma análise mais apurada da realidade, superar o senso comum, revertendo o que parecia estável, por meio da tensão. A contra-hegemonia busca criar instrumentos que possam criar uma nova concepção cultural, política e ideológica, agindo assim de modo a transformar a realidade de exclusão das classes dominadas (MORAES, 2010, p 54–73).

³⁶ Extraído da Declaração Final da II Conferência Por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia, em 2004.

da defesa por um projeto popular de educação do campo que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio, defendendo a realização da reforma agrária, a demarcação de terras indígenas, o fortalecimento da agricultura familiar, respeito aos direitos trabalhistas e previdenciários para os sujeitos do campo, a erradicação do trabalho infantil e escravo, combate às formas de discriminação e a articulação entre o campo e a cidade (MUNARIM, 2008).

Na busca de uma educação emancipatória³⁷, faz-se necessário pensar qual lugar o campo ocupa na sociedade moderna. Observa-se o rápido avanço do capitalismo nas atividades rurais, promovendo três fundamentos importantes para análise: a) o desenvolvimento desigual entre o campo e a cidade, bem como dos produtos agrícolas cultivados (e priorizados) no Brasil, dando destaque aos produtos cultivados para a exportação; b) o processo de exclusão que expulsa milhões de camponeses das suas terras, através do êxodo rural (campo X cidade) e do êxodo intracampo, onde os camponeses migram para outras regiões rurais de grande concentração fundiária, c) e, por último, a ampliação e consolidação das relações sociais, que parte da construção pejorativa de visão de mundo onde a agricultura familiar é vista como atrasada, e o modelo agroexportador é tido como algo moderno, sendo esta visão cristalizada e legitimadas pela lógica do capital (ARROYO, 2009, p. 28). Os efeitos nefastos desse processo é o inchaço dos grandes centros urbanos, o desemprego no campo e a visão do campo como um lugar atrasado, onde as políticas públicas destinadas a esta parcela da população precisam ser pensadas pela lógica da cidade.

A modernização capitalista da agricultura não consegue incluir a todos. Isto não tem gerado apenas a expulsão, mas também lutas sociais como a dos trabalhadores sem-terra, que pressionam a realização da reforma agrária. Ao transformar latifúndios em assentamentos, conquistam a infraestrutura necessária para recriar a agricultura familiar, agora baseada em diferentes níveis de cooperação; geram renda e emprego. Isto tem desafiado novas pesquisas, e mostra que a migração campo-cidade não é uma via de mão única (ARROYO, 2009, p.33).

As bandeiras de luta em defesa da Educação do Campo conseguiu ocupar um importante espaço nas políticas públicas voltadas à educação, no período que compreende os anos de 1990 até os dias atuais. Assim, as pressões dos movimentos sociais tiveram como foco a elaboração das bases legais específicas para as escolas do campo, buscando sanar uma “enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo a educação” (BRASIL, 2012). Desta forma, o Estado foi obrigado a direcionar uma atenção maior que em

³⁷ Emancipação segundo a concepção marxista, diz respeito à forma de superar a exploração do homem pelo homem, da eliminação da sociedade de classes por meio da apropriação do conhecimento, da tomada de consciência das contradições do sistema capitalista (SOUZA e DOMINGUES, 2012, p.69).

época anteriores às especificidades das escolas do campo, delineando assim, com base nos debates realizados pelos movimentos sociais, o que seria a modalidade Educação do Campo³⁸.

Desta forma, destacamos algumas importantes conquistas históricas no âmbito das políticas públicas, como a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em abril de 1998, com objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais. Este programa compreende ações do programa a alfabetização de jovens e adultos, a “elevação da escolaridade (nos níveis fundamental, médio e superior) e formação continuada dos educadores, formação técnica profissional para saúde, comunicação, produção agropecuária e a gestão de empreendimento rural”, adotando metodologias e materiais didáticos adequados ao contexto sociocultural do campo (BELTRAME, 2008, p. 143).

O PRONERA virou lei pelo Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Até o ano de 2011, conforme informações da II Pesquisa Nacional de Educação do Campo na Reforma Agrária (II PNERA), 164 mil assentados da reforma agrária obtiveram acesso a cursos, incluindo cursos de graduação. Em treze anos (1998 – 2011), mais de 320 cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram realizados, envolvendo 82 instituições de ensino e mais de 200 parceiros (BRASIL, 2015).

Outra política decorrente da luta dos movimentos sociais foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, que é uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo como atribuição responder pela formulação de políticas públicas que contribuam para o combate das desvantagens históricas educacionais sofridas pelas populações do campo. Seu objetivo é dar apoio à implantação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior (SANTOS e SILVA, s.d.).

De acordo com Molina (2015, p. 152), “os cursos de licenciatura em Educação do Campo têm como objetivo a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio”. Além da formação para a docência, o curso volta-se para os aspectos da “gestão de processos educativos escolares e na gestão de processo educativos comunitários”. O desafio do PROCAMPO é o de ampliar o acesso ao nível superior dos sujeitos do campo, onde a taxa de escolarização líquida é de 3,2% (na zona urbana esta mesma taxa é de 19,8%).

³⁸ Discutiremos com maior propriedade as bases legais da Educação do Campo a partir do item 1.2 deste produto.

Para tanto, no ano de 2013, após reunião entre os representantes do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), o MEC, representado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além da presença das Instituições de Ensino Superior (IES), discutiram a ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo para 42 novos cursos, com a meta de formar 15 mil educadores em nível superior (MOLINA, 2015, p 155-161).

Temos ainda a criação do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, programa criado pela Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, que engloba uma série de ações do Governo Federal voltados ao fortalecimento da “Educação do Campo”. As ações do PRONACAMPO estão divididas em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, além do eixo Infraestrutura Física e Tecnológica.

O PRONACAMPO tem como objetivo:

A implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2015).

O PRONACAMPO tem em uma de suas ações a execução do Programa Escola da Terra, que tem como objetivo “promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.” (BRASIL, 2016).

Das 52.665 escolas com turmas multisseriadas existentes no Brasil, 71%, cerca de 37.396 escolas aderiram ao programa no ano de 2013, com um quantitativo de 82.327 professores. Somente no estado da Bahia são 6.143 escolas, totalizando 12.631, sendo esta a maior demanda entre todos os estados brasileiros. Até o ano de 2015, no estado da Bahia, 662 professores haviam recebido o curso de formação continuada em Pedagogia Histórico-crítica, com carga horária de 200 horas, que é oferecido pela UFBA e consiste em uma formação em Pedagogia Histórico-crítica (BRASIL, 2014).

Outras ações marcam as políticas públicas executadas pelo Estado voltadas a modalidade Educação do Campo, como o Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra, programa instituído pela Lei nº 11.129 de 2005, que tem nas suas finalidades: promover a

elevação da escolaridade dos jovens do campo, de 17 a 29 anos, integrando a qualificação profissional, além da oferta de cursos de especialização para os professores e coordenadores do programa (BRASIL, 2016).

Temos ainda o Programa Nacional do Livro Didático–Campo (PNLD-Campo), que é “direcionado à aquisição e distribuição integral de livros aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) que estudam em escolas públicas consideradas rurais”. Os livros distribuídos pelo programa são a Coleção Girassol, da Editora Moderna, e a Coleção Campo Aberto, da Global editora. Destacaremos aqui a obra da Coleção Girassol, por este ser utilizado na Escola Estadual Bem Querer, local desta pesquisa. A referida coleção está organizada em dois módulos para cada série, sendo um módulo de Língua Portuguesa (ou Letramento e Alfabetização, para o ciclo de três anos de alfabetização), Geografia e História, e o outro módulo destinado a Matemática (ou Alfabetização Matemática, para o ciclo de três anos de alfabetização) e Ciências. Os livros são consumíveis, procurando trabalhar os conhecimentos dos componentes sob o contexto do campo. Para o ano de 2016, estão previstos uma distribuição de 9.901.805 livros, para mais de 59 mil escolas, em um universo de 2.609.633 estudantes do 1º ao 5º ano (BRASIL, 2016).

Portanto, esse programa, ainda que represente avanços significativos no contexto de uma história de “exclusão”, situam-se em um terreno caracterizado por forte tesões e contradições, sobretudo quando se considera que a escola do campo tem sido atingida fortemente pela política hegemônica.

Podemos observar que ao longo da história da educação brasileira, houve um grande silenciamento por parte do Estado no que se refere ao direcionamento de políticas públicas e ações incisivas voltadas às escolas do campo. Os trabalhadores, estudantes e professores do campo estiveram relegados durante séculos à ausência de um sistema de ensino público que os incluísse no processo de escolarização, ou oferecesse uma educação pública capaz de formar os sujeitos do campo de forma crítica, atuando no sentido de permitir não só o desenvolvimento dos centros urbanos, mas também do campo.

Durante as últimas décadas do século XX podemos observar que o levante dos movimentos sociais, atrelado a um período de democratização que culminou com catorze anos de um “governo progressista” (2002 – 2016), permitiram alguns avanços no que se refere à escolarização dos sujeitos do campo, com a criação de políticas de governo e um marco normativo voltado para a modalidade Educação do Campo, conforme veremos agora.

1.2 Base legal da Educação do Campo

Os debates promovidos pelo Movimento Por uma Educação do Campo passaram a sistematizar as discussões acerca da situação precária ao qual se encontrava (e ainda se encontram) a educação pública ofertada para os sujeitos do campo. O abandono do Estado frente às escolas do campo resultou em décadas de baixos investimentos em infraestrutura, recursos didáticos, formação de professores e a inadequação curricular nos trabalhos desenvolvidos junto aos estudantes.

Santos e Moura (2010, p.36) analisam a situação de degradação ao quais as escolas do campo estão inseridas;

Via de regra, estas classes funcionam em prédios escolares com uma arquitetura inadequada (apertada, mal iluminada, mal arejada, com mobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas), geralmente constituída de uma única sala de aula (chamada pejorativamente de “escola isolada”), relegada ao descaso. Quase sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar; o transporte oferecido é inconstante.

Ainda sobre a precarização das escolas do campo, Silva (2009, p.30) apresenta outros destaques.

Os diagnósticos realizados nos últimos anos pelos órgãos governamentais têm evidenciado: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos descontextualizados; o baixo desempenho dos estudantes e as elevadas taxas de distorção idade-série; os baixos salários e a sobrecarga de salário do professorado, a falta de professores (as) habilitados (as) que sejam residentes na área rural e efetivados no quadro do município, a alta rotatividade nas escolas, a alta sobrecarga de trabalho e as dificuldades de acesso e locomoção; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais. A maioria das salas de ensino fundamental na área rural são turmas multisseriadas, que não possuem capacitação específica do professorado, falta de material adequado para trabalhar com essa realidade, falta infraestrutura básica que favoreça o processo de ensino-aprendizagem e impera o modelo de organização do tempo e espaço de aprendizagem que não considera a realidade do campo.

Fica evidente o tipo de relação estabelecida pelo estado brasileiro no direcionamento das políticas públicas voltadas para as escolas do campo. Neste cenário, a ação militante de professores e professoras, camponeses e dos movimentos sociais tem cobrado o cumprimento dos direitos estabelecidos na legislação nacional (Constituição Federal de 1988 e a LDB/96), além de uma educação que atenda aos interesses dos sujeitos do campo. Neste sentido, as

pressões sociais sobre o Estado, que, no contexto da década de 1990, precisava dar uma resposta à opinião pública, escandalizada diante do episódio de Eldorado dos Carajás³⁹, culminaram no avanço das discussões em torno da criação de políticas mais incisivas destinadas aos povos do campo, dentre elas a abertura dos debates em torno de uma escola pública do campo, com inspiração no conhecimento pedagógico acumulado pelos movimentos sociais.

A negligência do Estado frente à situação da educação pública dos sujeitos do campo contradiz princípios previstos na Constituição Federal de 1988 (CF/88) que, no seu art. 6º, afirma a educação como um direito fundamental de natureza social, devendo, conforme o artigo 205, visar o desenvolvimento da pessoa, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação está atrelada “ao fundamento específico dos direitos sociais, qual seja, o princípios da igualdade”, logo, esta deve ter como diretriz fundamental a concretização da redução das desigualdades sociais (DUARTE, 2008, p. 33-34).

O princípio da igualdade formal, previsto no artigo 5º, *caput* da CF/88, diz respeito à igualdade de todos perante a lei e constitui o princípio fundamental do Estado Liberal de Direito. Consiste no reconhecimento da noção de que todos os seres humanos são sujeitos de direitos, independentemente de quaisquer características que os especifiquem ou diferenciem (DUARTE, 2008, 33-34).

Contudo, no Estado de Direito, não é suficiente a ideia que todos os grupos sociais terão a mesma facilidade de acesso aos direitos sociais. Se determinados grupos possui mais dificuldade de acessar os direitos, como o direito a educação, por exemplo, o Estado tem que comprometer-se a garantir o direito desses sujeitos. As políticas devem ser pensadas de maneira universalizantes, entretanto, se necessário for, elas devem dotar de questões específicas, de modo a atender grupos também específicos, como no caso da Educação do Campo, que age no sentido de formatar as políticas educacionais, visando garantir o acesso de todos à educação pública.

Assim, por força da pressão popular, no ano de 2002, foi publicada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de

³⁹ Em 1996, na cidade de Eldorado dos Carajás, no estado do Pará, a polícia utilizou de força bruta para reprimir uma marcha de 1.500 membros do MST, que reivindicavam a desapropriação de terras na região sul do Pará. A repressão policial acabou no assassinato de 19 Sem-Terra, onde, segundo a perícia da época, pelo menos 10 foi morta com tiros à queima roupa, caracterizando execuções. Este episódio ganhou grande repercussão nos jornais, que forçou um posicionamento mais firme do então presidente Fernando Henrique Cardoso, como, entre outras coisas, a criação do Ministério da Reforma Agrária, para tentar mediar às situações de conflito no campo (BALZA, 2011).

03 de abril de 2002, com objetivo de fazer valer o instituído em lei e dar redirecionamentos para as questões específicas das escolas do campo, como a Organização do Trabalho Pedagógica e a formação de professores.

Pereira e Moura (2015, p. 5), destacam as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo como um importante passo para a institucionalização da modalidade Educação do Campo, onde “as experiências iniciadas pela educação praticada no interior dos movimentos sociais de luta pelo campo passam a ser incorporada pelo estado, exigindo assim uma série de especificidades que delineiam o que seria a Educação do Campo”. Desta forma, fica delineado um novo papel da escola pública do campo, onde está inserida a “luta pela identidade camponesa (e pela terra), abordagem curricular própria e voltada à emancipação humana, escolha de tempos escolares próprios, prática escolar voltada ao mundo do trabalho, fortalecimento dos vínculos entre a escola e a comunidade e a Organização do Trabalho Pedagógico que atenda as reais necessidades da escola”.

Seguindo a análise das Diretrizes, destacamos o artigo 5º que define que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito a igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394 de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (PEREIRA e MOURA, 2015, p. 4).

São os artigos da LDB, destacados pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, passíveis ao “cumprimento imediato”:

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

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

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

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e interesses dos alunos da zona rural;

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural.

Ficam claro que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo procura tencionar os artigos previstos na LDB que visam dar “autonomia” (mas não a

soberania de alterar o que está imposto pelo conjunto das leis que regem a educação pública escolar) as escolas públicas em decidir qual a melhor forma de buscar o atendimento aos seus estudantes, respeitando as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Dá ênfase ainda na “livre escolha” dos conteúdos e metodologias apropriadas aos “alunos da zona rural”, bem como a adaptação do calendário, “adequação às peculiaridades da vida rural” e a “adequação a natureza do trabalho na zona rural”. Desta forma, o Movimento Por uma Educação do Campo procura colocar seu pé no Estado.

Outros pontos merecem destaque na Resolução 1, de 03 de abril de 2002, como o que diz respeito as contribuições e influência dos movimentos sociais para a Organização do Trabalho Pedagógico das escolas públicas do campo, conforme aparece no Art. 6º, no seguinte parágrafo:

Art. 6º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, 2002).

Também o Art. 9º caminha na mesma perspectiva anterior ao afirmar:

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente (BRASIL, 2002).

As influências dos movimentos sociais em buscar transcender o espaço escolar como estratégia de formação humana ganha espaço na lei, podendo ter forte influência na OTP da escola do campo. Para tanto, a questão da formação dos professores precisou ser enfatizada, ganhando um importante espaço nas Diretrizes, que, no artigo 12, estabelece sobre o exercício da docência na Educação Básica;

(...) a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Ainda sobre a formação de professores, a Resolução dedica espaço ainda para a necessidade de desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada “habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (BRASIL, 2002), sendo esta formação, conforme o artigo 13, norteadas pelos seguintes componentes: 1) estudos a respeito da diversidade, 2) valorização da diversidade cultural, 3)

gestão democrática, 4) avanço científico e tecnológico, 5) princípios éticos de convivência solidária.

Além da Resolução CNE/CEE nº 1, de 02 de abril de 2002, que reafirmou os compromissos do Estado frente à escolarização dos sujeitos do campo, anos mais tarde, outro importante avanço foi conquistado pelo movimento camponês. Trata-se do Parecer CNE/CEE nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, sobre “os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância, pois esse entendimento tem se apresentado como um dos principais elementos que vem dificultando o reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) para certificação de seus alunos” (BRASIL, 2006). Trataremos melhor da Pedagogia da Alternância mais a diante neste produto.

Visando “complementar” a abrangência das políticas públicas voltadas para a escolarização dos sujeitos do campo, o Estado, através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, passou a estabelecer complementos às “normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008).

Os complementos visaram preencher lacunas na legislação anterior. Através da Resolução de 2008, questões como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, merenda escolar e transporte ganharam destaque. Ouve ainda uma atenção voltada a questão da organização em salas multisseriadas, conforme trata o artigo 10º, § 2º:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

Novamente o Estado chama a atenção para a necessidade da formação dos professores como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo, além de questões historicamente negligenciadas pela Educação Rural, como a infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos.

Ainda na Resolução complementar, sutilmente o Estado coloca em pauta a polêmica questão da nucleação escolar, artigo 4º, que estabelece:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida (BRASIL, 2008)

E no artigo 5º:

Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura (BRASIL, 2008).

A indefinição contida na redação dos artigos acima abre uma perigosa brecha para o fechamento das escolas públicas do campo. Quando estabelecer que não existam condições para ofertar a escolarização em determinadas regiões do campo? Quais os critérios? A possibilidade de o estudante fazer o percurso a pé leva em consideração os aspectos geográficos da localidade? É a lógica dos baixos investimentos no interior das políticas que deveriam garantir o acesso e a permanência dos sujeitos do campo a uma educação pública de qualidade.

No ano de 2010 o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, acionou o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que instituiu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Este instrumento legal teve o objetivo de:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam, o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural. Atua na perspectiva da ampliação das condições que fazem a consolidação da democracia (LACERDA e SANTOS, 2011, p.23).

O Decreto 7.352, de 2010, no artigo 2º, faz um importante destaque do que seriam os princípios da Educação do Campo, perante a legislação, sendo eles: 1) respeito à diversidade do campo (nos aspectos sociais, culturais, ambientais, de etnia, políticos e econômicos), 2) incentivo à formulação de Projetos Políticos Pedagógicos específicos para as escolas do campo, articulados com o mundo do trabalho, 3) desenvolvimento de políticas de formação de professores, considerando as especificidades das escolas do campo, 4) valorização da identidade da escola do campo através de projetos pedagógicos, bem como conteúdos curriculares e metodologias adequadas, a flexibilização escolar e adequação do calendário letivo as condições concretas do campo (como clima, ciclo agrícola, entre outros), 5) controle social mediante a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Outro importante destaque que o PRONERA faz, referente ao funcionamento das escolas do campo, é a necessidade de elaboração/execução dos Projetos Políticos Pedagógicos específicos para a Educação do Campo. Além disso, existe o enfoque na necessidade da

formação de professores do campo, conforme o aparece no artigo 2º, no seguinte inciso:

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (BRASIL, 2010).

No Art. 4º nos seguintes incisos:

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (BRASIL, 2010).

O artigo 5º orienta que a formação de professores para a educação do campo observará ainda os princípios;

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação à distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Entre avanços e recuos, o PRONERA representa um importante passo para a luta do Movimento Por uma Educação do Campo. Contudo, observamos que o Decreto caminha para a formação do consenso entre os projetos de Educação do Campo e o Projeto de Educação Rural⁴⁰. Ao mesmo tempo em que é aberto o debate sobre a necessidade da elaboração do PPP das escolas do campo, ainda não fica claro sobre qual Teoria Educacional⁴¹ o projeto deve estar alicerçado, deixando a possibilidade inclusive da adoção das “Pedagogias Contemporâneas” na orientação desses projetos, como define Duarte (2010). Além disso, sobre a formação de professores, o decreto deixa clara a possibilidade da adoção da formação profissional à distância (artigo 5º, parágrafo 1º), novamente seguindo a lógica da “adequação”, dos baixos investimentos e das políticas compensatórias voltadas para o campo.

Outro fato que merece destaque é a grande morosidade na execução do que está estabelecido perante as bases legais da Educação do Campo. O Estado não tem colocado na

⁴⁰ Discutiremos com mais propriedade as tensões entre ambos os projetos, no âmbito das políticas públicas mais adiante neste produto.

⁴¹ Discutiremos melhor as questões referentes à Teoria Educacional no segundo capítulo deste produto.

agenda de prioridades as discussões em torno da necessidade de repensar a escola do campo, superando a visão consolidada pela Educação Rural. Conforme a pesquisa de campo feita neste produto aponta, ainda existem sérias lacunas na formação da grande maioria dos professores que atuam nas escolas do campo, bem como a falta de clareza sobre como desenvolver uma Organização do Trabalho Pedagógico sob as bases do que é defendido pela Educação do Campo. Na agenda de prioridades, o Estado tem dedicado atenção à execução de “programas de governo”, a exemplo do já findado Programa Escola Ativa, ou o PROCAMPO e o PRONACAMPO. Os desafios em torno da consolidação das políticas públicas para esta modalidade, apesar dos passos dados, ainda necessitam de uma longa caminhada para sua efetivação.

Recentemente, o Estado da Bahia deu mais um passo rumo às políticas educacionais de Educação do Campo. Em fevereiro de 2016, foi publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 103, de 28 de setembro de 2015, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Os debates ainda são atuais para uma análise mais apurada do documento, contudo, podemos observar a preocupação, por parte da Bahia, em estabelecer princípios para a Educação do Campo, incluindo, no artigo 4º, inciso I, a “compreensão do trabalho como princípio educativo e da cultura como matriz do conhecimento”, e no inciso V o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento às especificidades, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BAHIA, 2016).

Outro ponto que merece destaque está no artigo 5º, sobre a oferta de Educação do Campo, garantindo que:

- I - criação e reabertura de escolas e reestruturação das existentes, no campo, prioritariamente para oferta da Educação Infantil;
- II - condições de infraestrutura, atendendo os critérios de sustentabilidade socioambiental e bem estar estabelecidos nas normas vigentes, incluindo ainda as áreas de lazer, desporto e atividades culturais adequadas aos processos pedagógicos (BAHIA, 2016).

O fato de o documento trazer para a discussão a reabertura de escolas do campo constitui-se um passo importante na luta do acesso e permanência dos sujeitos do campo à escolarização, visto que somente no estado da Bahia, 872 escolas foram fechadas em 2015 (SILVA, 2015).

A Resolução CEE nº 103, de 2015, também levanta questões sobre a necessidade de

garantir que a formação de professores ocorra sob-bases pedagógicas próprias para a modalidade Educação do Campo, conforme constam no artigo 12, parágrafos 1º e 2º:

§ 1º A formação inicial e permanente dos profissionais da Educação do Campo deverá ser garantida com base em concepção e metodologia própria, atendendo as especificidades da educação do campo, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas pelas Instituições Públicas de Educação Superior.

§ 2º As instituições formadoras deverão referendar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade, com a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com a Política Nacional de Educação do Campo, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e as normas do Conselho Estadual de Educação (BAHIA, 2016).

Os debates ainda são recentes e os efeitos desta Resolução para a Educação do Campo do Estado da Bahia ainda levarão algum tempo para serem avaliados. Neste sentido, faz-se relevante analisar o importante papel dos movimentos sociais na construção das concepções e princípios da Educação do Campo, para que, inclusive, sirva de parâmetro a ser seguido na adoção dos posicionamentos políticos frente às brechas deixadas pela legislação.

Não basta a criação de uma legislação específica que atenda as escolas do campo: é necessário coloca-las na agenda de prioridades do Estado, que, convenientemente, segue a lógica hegemônica da Educação Rural. Para tanto, faz-se necessário à articulação entre os movimentos sociais e a construção de uma escola que contribua com a defesa dos direitos das populações excluídas da lógica formal da escola pública do campo.

1.3 - Concepções e princípios da Educação do Campo

Não é raro que os princípios da Educação do Campo sejam vistos como sinônimos dos princípios dos movimentos sociais de luta pela terra, que por sua vez referenciaram-se na Educação Popular, com forte influência da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e nas práticas pedagógicas exercidas no interior da formação militante dos movimentos sociais. Conforme foi observado, a luta pelo direito a educação, travada pelos movimentos populares, está intimamente ligada à luta pela cidadania, pelo trabalho e pela reforma agrária, cerne do pensamento revolucionário de esquerda, em tempos de acirramento do processo de exclusão dos modos de produção vigentes no Brasil.

Para garantir a luta por estes direitos, era necessária a adoção de uma pedagogia que possibilitasse a formação dos sujeitos (do campo e da cidade) tomando como base as questões sociais, o conhecimento crítico e o reconhecimento da raiz dos problemas econômicos existentes, buscando sua superação a partir de um novo modelo de sociedade. Neste sentido a base epistemológica da grande maioria dos movimentos sociais do século XX parte dos fundamentos do pensamento marxista, tendo nos conceitos de trabalho, práxis, e formação omnilateral, seus princípios centrais, servindo de sustentáculo para as chamadas “pedagogias de esquerda” (inclui-se aí o próprio Paulo Freire). Estes, entre outros princípios, alicerçou a escola única do trabalho russa⁴², durante o período pós-revolucionário, atendendo a necessidade de formação de um novo homem para um mundo comunista.

Contudo, partindo dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais, é inegável que estas sofreram a influência de outras correntes de pensamento que visam dar outras especificidades a luta por direitos (envolvendo questões de gênero, etnia, identidade...). Entretanto, pensamos que a essência da luta está mantida: a necessidade de uma educação que possibilite a emancipação humana.

Iniciando a análise dos princípios da Educação do Campo, partiremos do conceito de **trabalho**. Para a Educação do Campo, fundamentado nos preceitos do Materialismo Histórico-dialético, por meio do trabalho o homem, ao longo de sua existência, manteve uma estreita relação com a natureza, definindo assim a sua própria existência, ou seja: por meio do trabalho o homem, diferente dos outros animais que se adapta a natureza, passou a adaptar a natureza a si. “Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subexistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de

⁴² M. M. Pistrak (2011) faz um importante relato sobre a escola russa na obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*.

transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 2013, p.12). Sendo assim, o trabalho passou a ser um fator fundamental para a constituição do gênero humano.

A apropriação do trabalho passou a ser constituído culturalmente entre os homens por meio da educação, conforme aponta Frigotto:

No caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante da constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que o ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida (FRIGOTTO, 2012, p.751).

Deriva-se daí a compreensão do trabalho como princípio educativo em suas mais variadas dimensões. Por meio do trabalho o homem desenvolve suas funções humanizadoras nas relações com outros sujeitos (os sujeitos precisam da coletividade para produzir o trabalho), com o próprio trabalho (conceito de trabalho material e imaterial, trabalho socialmente útil, entre outros) e com a natureza (precisamos transformar a natureza, contudo, dependemos dela para nossa sobrevivência), passando a compreender que a apropriação do trabalho numa sociedade de classes, onde a classe burguesa domina os meios de produção (material e imaterial) criou as situações de exploração do homem pelo homem.

Frigotto faz outro importante destaque sobre o trabalho como princípio educativo, no sentido de alertar que uma escola que educa a partir do trabalho poderá servir a duas vertentes: sob a formação voltada aos interesses do capital (para a adaptação ao trabalho, à alienação, aos valores e princípios da democracia capitalista, para a formação técnica de mão de obra para as empresas e o agronegócio, para a criação de uma identidade única, um pensamento único voltado ao consumismo), ou a “compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho” (2012, p. 752). Não é rara a apropriação das concepções de escola do trabalho que atenta ao projeto histórico de educação rural, voltada para o agronegócio, ao mercado de trabalho e ao fazer técnico. Esta opção não comunga com os princípios da Educação do Campo.

O conceito de trabalho como princípio educativo traz a tona o conceito de politecnia, que parte da experiência russa de escola do trabalho. Trata-se da formação dos sujeitos nos mais diferentes aspectos: mental, intelectual, estético, político, laboral e físico, tomando como eixo educativo o trabalho (FRIGOTTO, 2012, p. 753). As experiências do MST para a

educação traz a tona importantes contribuições, no sentido que para o movimento o trabalho como princípio educativo justifica-se por potencializar o trabalho pedagógico, fazendo uma aproximação entre teoria e prática nas relações de produção dos conhecimentos científicos (MST, 1994, p.8).

Como se educa a partir do trabalho? Esta pergunta leva a compreensão da **Práxis** como princípio da Educação do Campo. O conceito de práxis está ancorado no materialismo histórico-dialético, tendo nos estudos de Vigotski, Gramsci e Paulo Freire importantes contribuições no sentido de compreender a relação do homem com a natureza através do trabalho.

No processo de trabalho, desde o seu primórdio, o homem torna-se capaz de produzir não apenas objetos materiais, mas de produzir a si mesmo e a outros homens, de produzir conhecimento, o que caracteriza a dimensão social do trabalho. Dessa forma, o homem, enquanto sujeito desse processo constitui-se tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada (BAPTISTA, 2010, p. 123).

Diferente da escola burguesa, que parte de uma visão alienada de educação voltada para os sujeitos do campo (conforme já foi discutido), a Educação do Campo parte da ação pedagógica que permita revelar as relações intrínsecas no trabalho capitalista no campo (que separa o produto do produtor), além do reconhecimento das relações de dominação, permitindo os sujeitos a agirem de modo a unir teoria e prática. Assim, o trabalho passa a ser compreendida como produto da humanidade, uma ação do homem diante da natureza, circunscrevendo também a apropriação de cultura (BAPTISTA, 2010, p. 125). Esta ação consciente dos sujeitos é denominada práxis.

Para Paulo Freire, a práxis parte da ação conscientizadora entre os homens, tendo na educação um dos veículos para a transformação social dos oprimidos (MESQUITA, 2011, p. 34) Tal ação conscientizadora sofre influencia com o meio onde está o sujeito, tendo nas “palavras geradoras” uma estratégia de unir a teoria e prática que possibilite aos oprimidos buscar seu lugar na história.

Ainda de acordo com Freire (1987), escola não pode apenas “transmitir” o conhecimento, de forma bancária e tomando como referência a ideologia dos opressores. Esta escola molda o mundo dos oprimidos de acordo com a concepção dos opressores (introjeção). Logo, cabe à educação (como força política) agir como força libertadora das consciências dos sujeitos, a partir da ação comunitária entre os homens.

A conscientização torna-se um conceito chave para a compreensão da práxis em Paulo Freire, vez que parte da:

(...) interiorização, da introjeção de uma visão de mundo libertadora capaz de ajudar

os oprimidos a sair da sua condição de opressão e de levá-los na direção da liberdade pela educação – uma educação libertadora (realiza a práxis – une reflexão e ação) porque faz a crítica à realidade tal como ela se apresenta indo à raiz da opressão (MESQUITA, 2011, p.36).

Neste sentido, é importante pontuar que não é qualquer teoria ou qualquer prática que pode levar o estudante a uma práxis conscientizadora. Não é muito raro observarmos a ênfase na prática partindo da realidade dos estudantes como forma de consolidar a práxis. Em outras palavras, não basta fazer uma horta escolar no quintal da escola e realizar atividades de semear, molhar e adubar (trabalho prático) para que esta desenvolva uma práxis que transforme a consciência dos estudantes. Esta ação mal interpretada pode levar a escola do campo a apropriarem-se de forma inconsciente de outras concepções pedagógicas muito próximas as pedagogias contemporâneas (ênfase no interesse do aluno, no método e na realidade do estudante) conforme já debatemos neste produto.

Outro princípio da Educação do Campo é a **Educação omnilateral** dos sujeitos do campo, sendo este um grande desafio colocado às escolas do campo, no sentido que nossa escola formal funciona através de outra lógica: a lógica unilateral de formação para o mercado. Gaudêncio Frigotto (2012, p. 267) explica que esta palavra omnilateral vem do latim e quer dizer “todos os lados ou direções”, ou seja, uma educação que supere o conhecimento fragmentado escolar e possibilite desenvolver “todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”.

A formação omnilateral expressa que o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio do trabalho, não de forma abstrata, mas no interior do mundo concreto, É uma ação objetiva e subjetiva que se constrói no interior de situações históricas. “a humanidade que se reflete em cada individualidade é a expressão das múltiplas relações do indivíduo com os seres humanos e com a natureza” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

A educação omnilateral se ancora na perspectiva da produção de outro projeto de sociedade, onde a escola possa formar os sujeitos dentro de valores universais como justiça, cooperação, solidariedade, igualdade e trabalho. Trabalho este que deve ser visto como produção socialmente útil, abreviando o tempo dedicado a ele voltado não mais ao imperativo das agroindústrias, mas também para o tempo livre, tempo com possibilidade de criação e humanização (FRIGOTTO, 2012, p. 268).

Cabe à escola combater as formas de fragmentação do conhecimento que atendam a visão unilateral de formação. Para tanto se faz necessário repensar toda a organização

pedagógica da escola, seus conteúdos, seus métodos, seus tempos pedagógicos visando atender a formação dos sujeitos do campo no interior de uma formação politécnica. Os movimentos sociais tem dado uma grande contribuição na reinvenção da escola, com tempos específicos que produza “na ação prática entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo dimensões básicas na formação omnilateral” (FRIGOTTO, 2012, p. 273).

Outros princípios ganharam força a partir da luta por uma educação do campo. Visando a construção de uma escola que repensasse o papel dos sujeitos do campo frente à sociedade, atuando no resgate da chamada “cultura camponesa”, os movimentos sociais de luta pela terra passaram a trabalhar com a categoria **identidade**, buscando delinear quem são os sujeitos do campo como sujeitos de direitos. Consideramos este um princípio que não pode fugir da análise deste produto, vez que sua abordagem influencia a organização pedagógica da escola do campo, através do seu projeto político pedagógico.

São considerados sujeitos do campo os “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros” (ARROYO, 2009).

Os números a seguir apontam para uma triste realidade: na década de 40, cerca de 74% da população brasileira habitava a zona rural, entramos no ano 2000 com aproximadamente 18% da população nacional residindo no campo (BOGO, 2010, p.93), em uma vertiginosa curva crescente de esvaziamento deste espaço. Tendo em vista estes dados, faz-se relevante o debate acerca de como cultura camponesa vem sendo sistematicamente substituída por uma visão urbana e como a escola opõe-se a assegurar o trato com o conhecimento que respeite as diferentes formas de viver no campo, tendo como principal modelo, uma escola que impõe uma forma única de ver o espaço rural: como espaço de atraso, que deve ser substituído pelo modelo “moderno” de campo agroexportador. Contudo, o que observamos na prática é a crescente crise social provocada pelo êxodo rural, velha conhecida da realidade brasileira contemporânea.

Para Caldart:

Os sujeitos do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. Os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuarem agricultores apesar do modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos que lutam pela terra e pela reforma agrária; sujeitos que lutam por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos que luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2002, p.20).

Diante do exposto se faz necessário pensar numa escola que dialogue com os diferentes sujeitos do campo. Uma escola que educa “vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo porque aprendemos na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de desumanização” (CALDART, 2002, p. 21). Uma escola com a preocupação em demarcar um território teórico, com uma escola que trabalhe com conhecimentos vinculados as questões agrárias do campo brasileiro, pode ser uma alternativa contra-hegemônica frente ao atual esfacelamento do campo. Ainda de acordo com Fernandes:

Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, *in* KOLLING *Et Al*, 2002, p.97).

Para tanto, pensamos que não se trata aqui de limitar os povos do campo a chamada “cultura popular”. Pensamos que pensar a partir do “lugar onde vivo” não pode ser vista de maneira ingênua, mas a partir dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade. Do contrário, podemos correr o risco de limitar a educação camponesa a visão meramente folclórica, idealizado pelas classes dominantes como estratégia de estratificação social. Não podemos ainda incorrer no equívoco de pensar em uma educação “campocêntrica”, ou seja, uma educação que limite-se apenas aos conhecimentos “do campo”. A luta por uma educação do campo se dá no campo do direito a uma educação pública de qualidade, buscando assim a superação do estado de dominação vivido pelo campo brasileiro.

Saviani traz outra importante contribuição, no sentido de se pensar na importância dos conhecimentos científicos como estratégia de valorização da cultura popular.

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais e podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhe é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la com potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 2013, p. 20).

Concordando com Saviani, a aquisição dos conhecimentos eruditos potencializa a compreensão das possibilidades de luta em defesa da cultura popular, inclusive a luta por uma cultura camponesa, buscando assim a valorização da identidade do homem do campo.

Analisado os princípios que norteiam a Educação do Campo, dedicaremos atenção agora às concepções pedagógicas que dialogam com esta modalidade.

No interior dos debates sobre as concepções pedagógicas que norteiam a Educação do Campo destacamos a Pedagogia Socialista; oriunda da experiência russa de uma escola voltada para a construção de uma nova sociedade pós-revolução comunista, a Pedagogia do Oprimido; que acumulou uma relevante produção de conhecimentos a partir das experiências dos movimentos sociais; a Pedagogia do Movimento, sendo esta uma pedagogia adotada no interior do Movimento Sem Terra; a Pedagogia Histórico-crítica, que tem levantado importantes e recentes contribuições no campo da formação de professores do campo e militantes dos movimentos sociais. Essas concepções serão detalhadas nos tópicos a seguir, seguindo a ordem histórica em que foram formuladas.

Pedagogia Socialista

A Pedagogia Socialista tem em seus expoentes os educadores russos Schulgin, Krupskaja, Lunacharsky, Makarenko e Pistrak que estavam incumbidos de pensar uma nova escola voltada para a constituição do “novo homem” que deveria ser formado para a construção da nascente sociedade comunista no rumo pós-revolucionário.

O cenário educacional e social da Rússia durante o período da primeira revolução era bastante contraditório. Se tomarmos como referência a ideia que a revolução comunista deveria acontecer no mais avançado país capitalista, mas aconteceu exatamente o contrário: a Rússia era um país atrasado socialmente, num desenvolvimento produtivo quase feudal, com as massas operárias e camponesas analfabetas e pobres, além de um coletivo de professores mal remunerados e despreparados (CIAVATTA, 2012, p. 563).

A escola Russa pós-revolucionária passou por profundas reformas, tanto em suas concepções pedagógicas, abandonando as tradições da educação formal europeia, como no jeito de ensinar. A escola deveria estar a serviço do povo, a serviço da transformação da sociedade russa, a serviço da implementação de um novo projeto societário. Suas práticas, seu funcionamento e organização foram alterados. A escola Russa deveria formar as crianças para a construção de uma nação socialista, sendo estas peças chave para a consolidação da

revolução (CALDART, 2011, p.8).

As mudanças centrais na organização do trabalho pedagógico da escola russa, provenientes de um conjunto de princípios, ações pedagógicas e práticas que delineou o que mais tarde ficou conhecida como Pedagogia Socialista foi as seguintes:

Reflexão sobre a relação escola – trabalho. Para a Pedagogia Socialista, a organização pedagógica da escola deve estar vinculada ao trabalho, tendo este como categoria central no desenvolvimento das aulas, na apropriação da ciência e na construção de valores universais, como cooperação e solidariedade. O primordial para a Pedagogia Socialista é que a escola insira nas suas atividades uma “lógica da vida”, superando a escola centrada na teoria. As crianças devem ser estimuladas a desenvolver trabalhos partindo da coletividade e centrados na produção de “materiais úteis” que pudessem revelar a estas a “realidade atual, ao mesmo tempo em que vão aprendendo habilidades, comportamentos e posturas necessárias ao seu desenvolvimento humano e a sua inserção social” (CALDART, 2011, p. 11).

Deste modo, a ação do professor não pode ser realizada de forma ingênua, no sentido de desenvolver trabalhos práticos junto aos estudantes, atribuindo a isto a concepção de trabalho. O trabalho como princípio deve estar vinculado à práxis, na busca da superação da visão superficial que envolve os modos de produção do sistema capitalista. Para a Pedagogia Socialista, a compreensão da “realidade atual” era a base para o desenvolvimento da chamada primeira fase de consolidação da escola russa, no processo inicial de execução do novo projeto societário comunista.

Pistrak faz uma importante consideração acerca do trabalho e a compreensão da “realidade atual”:

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas sim, de torna-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2011, p. 41).

Proposta de auto-organização dos estudantes. Para a Pedagogia Socialista a escola deve ser um espaço de participação efetiva dos estudantes, partindo do princípio que a auto-organização social deveria ser ensinada, sendo esta fundamental para a consolidação do processo revolucionário. O povo deveria tomar consciência do seu papel na revolução, tornando-se sujeitos da história. Para tanto, a organização pedagógica da escola deve possibilitar a participação autônoma dos estudantes, desde crianças, com os coletivos infantis, até os jovens.

A auto-organização parte da execução de trabalhos práticos na escola, que vão desde a

preocupação com a limpeza escolar, desde a formação de conselhos escolares, na elaboração e execução dos “planos de vida” da escola. Um dos grandes objetivos deste processo era o de “educar para a participação social igualmente consciente e ativa”. (CALDART, 2011, p. 12).

Ensino através do sistema de complexos temáticos. A organização do programa de ensino através do sistema de complexo foi uma estratégia adotada pela Pedagogia Socialista, na experiência de consolidação da escola russa, sendo este “o desenvolvimento de ideias sugeridas por um objeto, a concentração de todo o programa de ensino sobre um dado objeto, durante um tempo determinado” (PISTRAK, 2011, p.108).

Apesar de a própria escola russa encontrar sérias dificuldades em interpretar o que seria o ensino através de complexos temáticos, mais tarde ele se tornaria peça chave para o desenvolvimento da práxis educativa, influenciando inclusive outros procedimentos pedagógicos, como os “temas geradores” de Paulo Freire.

As questões de ordem prática que envolve o sistema de complexos, na sua execução, são as seguintes: inicialmente deve-se partir para a escolha do objeto do complexo, que seria o tema estudado. Após partimos para a forma de estudar o tema escolhido, o terceiro momento seria a organização do ensino segundo o sistema de complexo, e, por fim, a organização do trabalho das crianças para os estudos a partir do complexo (PISTRAK, 2011, p. 110).

O sistema de complexos é essencial na compreensão da “realidade atual”, conforme afirma Pistrak (2011, p. 109).

Daí deriva a necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético. A partir dessa compreensão, o sistema do complexo deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola.

Caldart, ao analisar as principais contribuições da Pedagogia Socialista russa para a nossa escola pública, afirma que a compreensão de que não basta mudar os conteúdos escolares para transformar a escola e coloca-la a serviço da transformação social. “É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção de uma nova sociedade” (CALDART, 2011, p.8).

Esta concepção pedagógica influenciou diretamente as escolas dos assentamentos, ligadas aos movimentos sociais de luta pela terra, tornando uma das pedagogias fundamentais para a consolidação de um projeto nacional de Educação do Campo.

Pedagogia do Oprimido

A partir da década de 60, outro importante movimento pedagógico passou a ganhar força no Brasil, influenciando a pedagogia dos movimentos sociais, bem como a Educação do Campo. Fruto dos estudos de Paulo Freire acerca da obra de Gramsci, surgiu com o Movimento de Educação Cultura Popular, num contexto socioeconômico brasileiro, especialmente no Nordeste, marcado pelo elevado nível de pobreza, exclusão social, fome e analfabetismo. A obra de Freire serviu de subsídio ideológico para os mais diferentes movimentos de luta camponesa, destacando aí as Ligas Camponesas e os sindicatos rurais na luta pelo direito a terra.

A Pedagogia do Oprimido sofreu grande influência do marxismo, adaptando os conceitos marxistas de trabalho e práxis ao contexto vivido por Freire. Desta forma, ao princípio educativo trabalho foi acrescentada a condição de opressão vivida pelos oprimidos, ou seja, os milhares de brasileiros ao qual foi relegada a condição de miserabilidade, a margem dos direitos devida uma sociedade regida pelos opressores. Por tanto, uma prática pedagógica voltada a “libertação” (cartase) da condição de oprimido não pode partir de uma escola burguesa, esta deve ser uma escola “do” oprimido.

Assim, a Pedagogia do Oprimido “é uma concepção e prática pedagógicas construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão” (ARROYO, 2012, p. 556), reconhecendo que todo “conhecimento sustenta práticas sociais que exigem ser explicitadas para sua inteligibilidade e para ação política” (Idem).

As experiências de opressão se tornam a matriz formadora da Pedagogia do Oprimido. Deste modo:

A relação com a opressão não é uma relação natural, ou com uma força natural, nem tem uma herança maldita: uma relação com uma situação histórica produzida; situação que é fruto de opções e de relações sociais e políticas antagônicas de classes capazes de produzir reações e outras opções de libertação. Nesses processos, os oprimidos se modificam ao tentarem modificar as relações de opressão. As vivências da opressão são vistas por Paulo Freire como autoconscientizadoras, autocriativas. O oprimido é um ser que dá respostas; ele não fica paciente-passivo, como na visão dos opressores (ARROYO, 2012, p. 558).

Paulo Freire nos leva a refletir sobre a questão dialética entre oprimidos e opressores:

A violência dos opressores que os fazem também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma

de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos (FREIRE, 1987, p. 16).

Como estratégia pedagógica de educar oprimidos em direção a sua libertação, Freire pontua que isto só é possível quando o oprimido, que tem o opressor introjetado em sua consciência, precisa compreender as condições materiais que levaram a sua condição de “ser menos”, isto se dá através da ação política entre os homens, não apenas por meio da intelectualidade, tampouco por meio da ação militante, mas através da práxis (FREIRE, 1987, p.29).

Freire aponta ainda a necessidade de rever as concepções de escola, superando o modelo de educação bancária, baseadas em relações fundamentalmente “narradoras e dissertadoras” de educação. Esta relação precisa ser transformada, conforme pensa esta pedagogia, numa relação baseada na dialogicidade, como essência da educação para a prática da liberdade. A dialogicidade compõe a busca pelo conteúdo programático de estudo e o chamado “tema gerador” que é “uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 1987, p. 50).

Voltando a atenção para as contribuições da Pedagogia do Oprimido para a Educação do Campo, não podemos perder de vista que a escola do campo deve organizar seu trabalho pedagógico voltado à construção de práticas que levem estudantes e professores a ação dialógica, afastando-se assim da chamada “educação bancária”, baseada na mera exposição do professor sob o estudante. A escola do campo deve também estar atenta na escolha do programa de ensino, tendo nos “temas geradores” (a luta pela terra, a defesa da identidade camponesa, os problemas sociais do campo, a degradação do meio ambiente, entre outros), como matriz formadora, afastando-se assim de uma educação urbanocêntrica, baseada na exposição do professor para o estudante. Professores e estudantes devem caminhar no sentido que a prática pedagógica seja uma prática do professor com o estudante, onde através do dialogo e da práxis entre teoria e prática os sujeitos do campo possam compreender as condições que os fazem oprimidos podendo lutar por sua libertação⁴³.

⁴³ Pego aqui emprestado a explicação de Paulo Freire acerca da “educação autêntica”, onde ele expõe que a esta educação deve basear-se não numa relação de “A” sob “B”, ou de uma relação de “A” para “B”, mas de uma relação de “A” com “B”. (FREIRE, 1987, p. 48).

Pedagogia do Movimento

A Pedagogia do Movimento é fruto do acúmulo de conhecimento pedagógico trabalhado no interior das escolas de assentamento do MST. “Entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico processo que tem exatamente no movimento (historicidade), um dos seus componentes essenciais” (CALDART, 2012, p 548).

A referida pedagogia sofreu grande influência da Pedagogia do Oprimido. Sua história recente confunde-se com a própria história da Educação do Campo, no processo de elaboração e delineamento teórico, bem como na construção de um projeto político pedagógico específico para esta modalidade.

Tomando por base a dinâmica da luta social, de intencionalidade formativa e de organização coletiva dos camponeses assentados em prol da terra, de trabalho e de justiça social, o MST passou a criar situações de formação humana onde o maior formador é o próprio movimento. Suas matrizes formadoras são a luta social, a organização coletiva, o trabalho e a história (CALDART, 2012, p. 549).

A luta social no campo como matriz formadora refere-se ao papel que os movimentos sociais desempenham, compreendendo que estão:

(...) provocando processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura camponesa, ajudando a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão de história. A Educação do Campo precisa ser expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo (CALDART, 2008, p.9).

A organização coletiva tem se formado uma das principais formas de fazer a ação pedagógica do MST, tomando o princípio da Pedagogia do Oprimido, de uma educação voltada para a formação a partir das práticas sociais coletivas. Através dos princípios da cooperação agrícola, gestão democrática da escola, da auto-organização dos estudantes, da participação da comunidade, busca-se as escolas “plenamente coletivas”, conforme afirma o boletim do MST:

Mais do que uma nova estrutura escolar, queremos uma escola onde as decisões sejam tomadas coletivamente. Onde as crianças e os jovens estejam organizados em setores de trabalho e que neles possam chegar a experimentar a lógica de um processo produtivo socialmente dividido. Conscientes do que estão fazendo e para quê estão fazendo (MST, 1994, p. 17).

A categoria trabalho busca estruturar uma educação para a ação, através da práxis

educativa. Para a Pedagogia do Movimento, o trabalho tem um valor fundamental, pois “é o trabalho que gera riqueza, que no identifica como classe, e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consequências, tanto coletivas como pessoais.” (MST, 1996, p. 15).

Conforme o “Caderno de Educação nº 8” do Movimento Sem Terra, a educação vinculada ao trabalho expressa-se da seguinte forma:

Educação ligada ao mundo do trabalho. Isto quer dizer que nossos processos pedagógicos (e especialmente as escolas), não podem trabalhar alheios às experiências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os dos assentamentos, em particular. A escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho; mas é um local privilegiado para também dar conta dela. E pode fazer isso tanto selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção, como também proporcionando e/ou acompanhando experiências de trabalho educativo com seus estudantes. (MST, 1996, p. 17).

Neste sentido dos aspectos, devem ser destacados: a **história** de lutas do MST, por terra, por trabalho, pela reforma agrária, bem como a história dos excluídos, negada pela escola convencional, fechada em seu currículo, nos livros, nas aulas meramente expositivas. Deste modo, foi necessária que o movimento incorporasse a escola ao seu movimento, inserindo aí a bandeira da educação que move a militância através de sua memória.

A escola dos assentamentos passou por um processo de reflexão que possibilitou a criação de uma escola diferente.

No início a pergunta central parecia ser a seguinte: que escola, ou que modelo pedagógico combina com o jeito dos Sem Terra e pode ajudar o MST a atingir seus objetivos? O processo, as práticas e discussões vêm mostrando, no entanto, que esta não é a verdadeira questão. Fomos aos poucos descobrindo que não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou que seja revolucionário em si mesmo. Trata-se de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar em movimento, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos com os Sem Terra (CALDART, 2000, p. 29).

Enraizamento: é o vínculo dos sujeitos com sua história e com a história do movimento. É o processo de enraizamento que une os homens em torno da luta por outro projeto societário mais igualitário e justo. Para o MST isso não é só um detalhe, é a matriz da Pedagogia do Movimento (MST, 2000, p. 32).

“É enquanto produto humano de uma obra educativa que os Sem Terra podem ser vistos como mais um elo que se forma em uma longa tradição de lutadores sociais que fazem

a história da humanidade. É enraizamento no passado e projeto de futuro” (CALDART, 2000, p. 32).

Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância (PA) surge como ferramenta que possa contribuir com a escolarização dos sujeitos do campo no Brasil a partir do ano de 1960, no estado do Espírito Santo, com a implantação das primeiras experiências de Escolas Família Agrícolas (EFA).

Os Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFA’s se materializam em experiências educacionais como as Escolas Famílias Agrícolas – EFA’s e Casas Familiares Rurais – CFR’s (*Maisons Familiales Rurais*), que têm origem no Sul da França na década de 30 e chegam ao Brasil no final da década de 60 no Estado do Espírito Santo através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Isto se deu não pelo viés da *Maison* francesa, mas pela sua apropriação italiana que naquele país passava a ser chamada de “*Scuola della Famiglia Rurale*”. É a partir desse protótipo que o padre italiano Humberto Pietrogrande, insere no campo brasileiro essa experiência educacional (REIS, 2007, p.5).

Conforme o observado na citação, as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil são originárias das experiências europeias de escolarização dos camponeses, marcado, no caso da França, no início do século XX, pelo enfrentamento de uma educação que priorizava o modelo urbano de escola, onde os filhos dos camponeses eram obrigados a migrarem para os centros urbanos em busca de dar continuidade aos estudos. Já a experiência italiana de *Scuola della Famiglia Rurale*, diferente da experiência francesa, que foi encabeçada por iniciativa comunitária e da igreja católica, teve forte presença do Estado, buscando a reconstrução social da Itália, no contexto pós Segunda Guerra Mundial (FREITAS, 2015, p. 116).

Com a visita do padre italiano Humberto Pietrogrande⁴⁴, no ano de 1964, ao estado do Espírito Santo, local onde ocorreu uma intensa migração italiana, este observou uma realidade social no campo brasileiro que se assemelhava a situação europeia, no contexto da implantação das experiências francesas e italianas de escola em regime de alternância. Daí, dar-se início no Brasil as Escolas Família Agrícola (EFA), mas, a exemplo do que ocorreu na França, com a iniciativa da igreja católica e da comunidade.

⁴⁴ Padre italiano, nascido na cidade de Pádova, em 1930. Chegou ao Brasil no ano de 1960 sendo um importante colaborador nas causas do campo. Fundou em 1969 o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), sendo este movimento o pioneiro na criação das EFAs, com experiências pautadas na Pedagogia da Alternância. Faleceu em Teresina, no estado do Piauí, no dia 05 de agosto de 2015.

Sobre o contexto político e social do campo brasileiro, que chamou a atenção do padre Pietrogrande, Freitas (2015, p. 118) destaca:

O Brasil como um todo passava por um momento de mudanças políticas e econômicas, momentos de crise que afetavam fortemente a realidade do campo. Esse período lembra a realidade vivida na França quando surgem as *Maisons Familiales*, pois o contexto brasileiro era marcado pelo êxodo rural em intensidade, tomando os centros urbanos ocupados e inchados, enquanto terras rurais ficavam esvaziadas. A cidade atraía as pessoas do campo em busca de uma “vida melhor”, a industrialização crescente e a demanda por mão de obra atraíam fortemente o povo camponês. Politicamente, vivia-se o período da Ditadura Militar, marcada pela obscuridade e pela censura.

As experiências das EFAs⁴⁵ no Brasil obtiveram grande adesão por parte dos camponeses. Já na década de 70, outras experiências de Escolas Família Agrícola surgiram em outros estados, como no estado do Amazonas e no estado da Bahia, no município de Brotas de Macaúbas. Na Bahia, as EFAs ganharam expansão e inauguraram uma nova fase na história da Pedagogia da Alternância no Brasil, com a criação da Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), onde “todas as EFAs nascem com uma associação envolvendo de fato e de direito as famílias nos processos de gestão das escolas, contrapondo o modelo inicial do MAPES⁴⁶” (FREITAS apud ZAMBERLAN, 2003, p.35).

Tal concepção de escola, que enfatiza a participação comunitária no processo de gestão escolar, encontra referência nas experiências do professor Paulo Freire e sua Pedagogia Libertária, que influenciou os educadores das EFAs no Brasil por gerações (BURGHGRAVE apud FREITAS, 2015, p. 121). No entanto, podemos observar, principalmente durante os anos de 1970, a forte influência do ensino técnico nas EFAs, com ênfase no ensino supletivo em ensino fundamental (voltado aos estudantes em distorção idade-série acima dos 14 anos de idade) e na profissionalização (FREITAS, 2015, p. 126).

A pedagogia da Alternância é parte de um procedimento maior de formação de estudantes. Ela “constitui-se em um meio de chegar a uma formação integral do estudante, com seu projeto de vida e à contribuição para o desenvolvimento sustentável do meio que vive” (FREITAS, 2015, p. 137). Para a efetivação da alternância temos que pensar para além dos tempos e espaços escolares, sendo preciso compreender como diferentes procedimentos pedagógicos se articulam com a formação do estudante. A alternância colabora para que a

⁴⁵ Adotaremos a nomenclatura EFA como padrão para discutir o movimento das escolas que iniciaram o processo da Pedagogia da Alternância no Brasil.

⁴⁶ Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, fundada pelo padre Pietrogrande, responsável pelas primeiras experiências das EFAs no Brasil.

formação dos sujeitos do campo supera o espaço físico das quatro paredes da escola, articulando a vida do estudante com a família e com a sociedade. Nasce da necessidade das EFAs superarem o modelo de formação hegemônico para as escolas do campo, que separa o estudante da sua realidade camponesa.

Para Reis (2007, p.5):

Um dos aspectos significativos dos CEFFA's/EFA's diz respeito à distribuição do tempo escola-comunidade, que, mediada pela Pedagogia da Alternância (PA), destaca principalmente a ida e volta do aluno a família e a escola, não como normalmente acontece nas escolas públicas, mas permeada por um período de 15 dias na escola e 15 dias na família, onde os saberes adquiridos nortearão o tempo em que o aluno estará na família, trazendo consigo saberes e práticas que serão vivenciados agora no âmbito familiar e comunitário com vistas à transformação das condições de produção familiar, tendo a vertente da sustentabilidade como base.

Atrelado ao “tempo escola” (permanência de 15 dias na escola) e ao “tempo comunidade” (tempo que o estudante passa 15 dias com a família e a comunidade), faz-se necessário a adoção de outros instrumentos pedagógicos que compõe a Pedagogia da Alternância, na experiência das EFAs, tais como: Plano de Estudos, Colocação em Comum, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Atividades de Retorno, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Estágio, Tutoria, Avaliação e Projeto Profissional (REIS, 2007, p. 5).

O **Plano de Estudos**, como instrumento articulador de todas as demais ações da PA, consiste numa pesquisa em que o estudante passa a conhecer melhor sua realidade, integrando a vida do estudante a outros aspectos como família, trabalho e a escola. Este é construído durante o “tempo escola” faz parte de um tema gerador previsto no Plano de Formação da escola, plano este construído com a participação das famílias e a comunidade (FREITAS, 2015, p. 140). A **Colocação em Comum** é o momento onde todos os estudantes sistematizam e problematizam os dados coletados durante o Plano de Estudos, sendo este uma importante ferramenta na compreensão e sistematização da realidade do campo, por parte do estudante.

Já as **Visitas e Viagens de Estudo** “consistem em momentos de intercâmbios de ideias e experiências especiais que proporcionam um aprofundamento, análise e reflexão acerca daquele tempo em questão no Plano de Estudo” (FREITAS, 2015, p. 141), onde os estudantes tem a oportunidade de realizar viagens com objetivo de estudos e de conhecer outras realidades. Os momentos de **Intervenções Externas** são palestras, cursos e oficinas que envolvem agentes externos a EFA (professores, técnicos, associações, entre outros), na

partilha de experiências que possam colaborar com a formação dos estudantes do campo.

As **Atividades de Retorno** “são momentos em que estudantes e EFA se voltam às problemáticas socializadas na Colocação em Comum no sentido de retornar à família e comunidade com ideias, experiências, constatações, que possam sanar e/ou problematizar tal demanda levantada na pesquisa do Plano de Estudo” (IDEM). O **Caderno da Realidade** tem por finalidade fazer um registro sobre a vida escolar e comunitária do aluno, acompanhando-o durante toda sua permanência da EFA, já o **Caderno de Acompanhamento**: direciona as atividades do aluno durante o tempo comunidade, tendo relação com a realização do Plano de Estudo. Já a **Tutoria** é o acompanhamento entre o monitor da EFA e o estudante nos aspectos pedagógicos (aproveitamento dos estudos, questões disciplinares, realização do Plano de Estudo, etc.) e comunitários (convivência na EFA, com a comunidade e família, entre outros). Este diálogo entre monitor e estudante fortalece os vínculos de convivência e estudos na EFA.

O **Estágio** (que é o engajamento do estudante em atividades práticas, colocando o que aprendeu, bem como desenvolvendo outras aprendizagens em outras localidades) e as **Avaliações**, onde os estudantes são avaliados em diferentes aspectos, como: desempenho escolar, convivência no internato, atuação na comunidade, autoavaliação, entre outros (JESUS apud FREITAS, 2015, p. 139), juntamente com os demais instrumentos pedagógicos que integram o **Projeto Profissional**, entendendo este como:

(...) um dos mais importantes instrumentos da Alternância e da EFA que é, em certo sentido, resultado de todos os outros instrumentos e ações pedagógicas da escola, da família e do próprio estudante. Constitui-se na ferramenta que leva o jovem a pensar, analisar e elaborar uma proposta de projeto profissional para sua vida. (FREITAS, 2014, p.142).

A luta dos movimentos em defesa das EFAs conquistou “espaços” na legislação educacional dedicado à regulamentação da Pedagogia da Alternância. Neste sentido, destacamos o Parecer 01/2006 da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação dedica espaço específico aos “Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)” (BRASIL, 2006) e a própria LDB/96, no artigo 23, que possibilita a “alternância regular de períodos de estudos” da organização da escola.

A Pedagogia da Alternância tornou-se uma possibilidade de luta pelo acesso e permanência de milhões de estudantes brasileiros, nos mais diferentes níveis escolares, do fundamental e ensino médio (como a própria experiência das EFAs têm demonstrado), na graduação (como por exemplo, as Licenciaturas em Educação do Campo, que funcionam em

regime de alternância), e até a pós-graduação, como no caso do Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Apesar disso, o Estado tem priorizado o modelo de Educação Rural para a escolarização dos sujeitos do campo, com elevados níveis de repetência e abandono escolar, além de impor barreiras na legislação no que diz respeito ao financiamento das EFAs.

A organização da Escola Família Agrícola é de base comunitária, com um ensino público não estatal, o que tem causado sérias dificuldades na captação de recursos públicos para a sua manutenção em virtude das leis brasileiras proibirem o repasse de verbas públicas para este tipo de organização escolar, o que nesse caso torna-se um absurdo pela efetiva contribuição que tem dado as EFAs na formação educacional dos filhos dos pequenos agricultores familiares do Brasil, ou seja, no âmbito de escola pública que não é estatal (REIS, 2007, p 5).

Apesar dos desafios impostos as escolas do campo que funcionam com a Pedagogia da Alternância, estas escolas tem se destacado no cenário das escolas públicas brasileiras. De acordo com a própria Fundação Victor Civita⁴⁷ existem hoje no Brasil cerca de 258 escolas de alternância espalhadas em pelo menos 20 estados do território brasileiro, atendendo a aproximadamente 20 mil estudantes. Os índices de evasão são baixos e a taxa de ingresso dos estudantes ao nível superior é de 70%, contra 60% das escolas públicas convencionais.

Pedagogia Histórico-crítica

Trago aqui outra importante concepção pedagógica que nos últimos anos tem ganhado espaço nos debates educacionais sobre a Organização do Trabalho Pedagógico presente nas escolas públicas de hoje. A **Pedagogia Histórico-crítica** (PHC) tem no professor Demerval Saviani seu principal pensador, acompanhado por um grupo de outros autores como Duarte, Lígia Márcia Martins, Celi Taffarel, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Cláudio Santos, entre outros professores dessa corrente pedagógica que já acumula um número considerável de publicações acadêmicas, livros e seminários.

Seu surgimento é datado do final da década de 70 com a urgência de pensar alternativa pedagógica que se contraposse as pedagogias tecnicista dominantes da época, bem como a crítica ao que a própria PHC chamou de “pedagogias crítico-reprodutivistas⁴⁸”, oriundas da

⁴⁷ Extraído da reportagem “A Pedagogia da Alternância na Educação Rural”, da Revista Nova Escola. A revista Nova Escola pertence a Fundação Victor Civita, que tem como mantenedora o Grupo Abril, editora de claro posicionamento favorável ao projeto de Educação Rural.

⁴⁸ São representantes dessa vertente pensadores como Althusser, Bourdieu e Passeron, além de Baudelot e Establet.

escola francesa da década de 60, com forte influência na análise dos movimentos de rebelião cultural dos estudantes universitários franceses⁴⁹. A Pedagogia Histórico-crítica possui forte influência marxista e da “escola de Vigotski”, tendo na Psicologia Histórico-cultural sua fundamentação psicológica.

A obra de referência dessa concepção pedagógica é o livro *Escola e Democracia*, escrito no ano de 1984 e atualmente na 42ª edição. De lá para cá outras obras deram corpo teórico a Pedagogia Histórico-crítica, tanto no sentido de aprofundar nos princípios da Psicologia Histórico-cultural como no desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a emancipação humana. Como nas demais linhas pedagógicas que orientam a Educação do Campo, as categorias trabalho e práxis são fundamentais para o desenvolvimento do ato pedagógico. Entretanto, a PHC se diferencia em diversos pontos das outras concepções, no que se refere à natureza e especificidade da educação, a importância dos “conhecimentos clássicos” para o ato de emancipação humana, o papel do professor neste processo e o papel da própria escola como um espaço “socialista em si”.

Neste ponto, procuraremos nos ater aos seus princípios cruciais: a natureza e especificidade da educação, os conhecimentos clássicos, o papel do professor no processo de emancipação humana e os cinco passos da Pedagogia Histórico-crítica.

A natureza e especificidade da educação: Para a PHC, a educação é um fenômeno inerente ao ser humano, pois a partir da educação o homem passou agir sobre a natureza, modificando-a de modo a criar um mundo humano. A natureza da educação está relacionada à categoria trabalho em Marx, sendo o processo educacional relacionado ao trabalho imaterial, envolvendo professor e estudante. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 11).

A especificidade da educação refere-se aos meios que o processo do trabalho (imaterial) educativo produzirá nos homens “direto e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Nesta perspectiva histórico e cultural, o homem necessita da educação para que ele possa tornar-se humanizado, criando assim uma “segunda natureza” nos sujeitos, uma natureza não natural (não vem do biológico), mas aprendida pela educação

⁴⁹ Movimento estudantil com enorme adesão da classe trabalhadora francesa, considerado por muitos analistas como a maior greve geral da história da Europa, com cerca de 9 milhões de trabalhadores paralisados. O episódio ficou conhecido como “Maio de 68”.

(social). Logo, a educação deve preocupar-se com a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Idem).

Conhecimentos Clássicos: não é qualquer conhecimento que tem a capacidade de emancipar os sujeitos. Isto remete ao ponto da especificidade da educação que é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, no que se refere à ciência, a arte, a cultura, a ética, entre outros. Neste ponto, a escola deve estar preocupada com a seleção curricular, com os conteúdos indispensáveis para a formação humana desde criança, preocupada com o que é curricular na escola (as aulas, os momentos de abordagem de conhecimentos, os métodos, o tempo pedagógico...) e o que é extracurricular (temas transversais, festas, brincadeiras sem abordagem científica, entre outros), não deixando o acessório ocupar lugar do essencial. Além disso, a escola deve garantir que os dominados (os trabalhadores, os excluídos, os marginalizados) tenham acesso aos mesmos conhecimentos escolares que os dominantes (burgueses). Neste sentido, Saviani criou à máxima: “os dominados devem dominar aquilo que os dominantes dominam para sair de sua dominação” (SAVIANI, 1984).

É papel de a escola resgatar os “conhecimentos clássicos”, elaborados cientificamente pela humanidade, sendo estes conhecimentos secundarizados pela escola, de acordo com esta concepção pedagógica, pela adoção das pedagogias do “aprender a aprender”.

Conhecimento erudito e cultura popular: é papel da escola trabalhar com conhecimentos científicos, com o erudito, com conhecimentos capazes de elevar a visão de mundo dos estudantes de um saber “sincrético” – caótico e baseado no senso comum, preconceituoso, para um saber “sintético” - sistematicamente elaborado, superando a visão do senso comum (MARTINS, 2013, p. 289). Para a Pedagogia Histórico-crítica, conhecimento erudito é a cultura letrada, não querendo dizer com isto que a escola do campo deve rejeitar a cultura popular.

O problema, para esta concepção pedagógica é quando a escola limita-se apenas a trabalhar com a cultura popular, não elevando o conhecimento ao que há de mais avançado na abordagem científica. O conhecimento erudito é capaz de incorporar os mais diferentes saberes, através da práxis, até mesmo a cultura popular, conforme pontuamos na análise da identidade camponesa como princípio da Educação do Campo.

O papel do professor no processo de emancipação humana: para a PHC, ancorada na Psicologia Histórico-cultural, o conhecimento não acontece de forma espontânea, a partir

da interação entre os homens, ou de estágios de desenvolvimento, como no caso da Psicologia Genética de Piaget. Para que os sujeitos possam desenvolver seu conhecimento é necessária a presença de um “par mais desenvolvido”, no caso da escola do campo, o professor. Deste modo, o trabalho pedagógico está centrado no professor, mas não na concepção da educação bancária, mas como condutor do processo de democratização da escola.

Os cinco “passos” da PHC: Saviani faz uma profunda análise do que preconiza a Pedagogia Tradicional de Herbart e a Pedagogia Nova de Dewey para justificar um método para a Pedagogia Histórico-crítica, fazendo a seguinte ponderação:

Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professores e alunos são tomados como agentes sociais (SAVIANI, 2012, p70).

Assim, o primeiro passo (ponto de partida do ensino) é a *prática social dos estudantes*. Tal prática é comum a professores e estudantes, porém:

(...) em relação a esta prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. Do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e o aluno, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (Idem).

O professor, portador de um conhecimento “sintético”, o estudante ainda se encontra numa situação sincrética acerca da realidade, acerca da prática social.

O segundo passo é a *problematização*, ou seja, o levantamento de problemas acerca da prática social. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2012, p.71).

Seguindo para o terceiro passo, consiste em *instrumentalizar* os estudantes, apropriando-os dos aspectos teóricos e práticos necessários para a tomada de consciência (e possível solução) dos problemas. Ai envolve a apropriação científica e cultural produzidos pela humanidade.

Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (Idem).

O quarto passo é a *cartarse*⁵⁰, ou seja, a “efetivação incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 72). Já o quinto passo é o *retorno à prática social*, desta vez transformada, compreendida agora de forma “sintética” não só pelos professores, mas também pelos alunos.

Daí por que o momento cartártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (idem).

O termo “passos”, apesar de dar um sentido de linearidade, não deve ser compreendido como tal. Para Saviani, o processo metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica deve seguir uma lógica dialética, onde o professor deve se ater a cada “passo” de modo não linear, mas voltando aos passos anteriores sempre que necessário.

A Pedagogia Histórico-crítica tem nos últimos anos contribuído com a formação militante dos movimentos sociais, bem como a formação de professores e gestores das escolas do campo, como o caso do Programa Escola da Terra, no Estado da Bahia. Tornando-se assim uma importante ferramenta teórica na luta pela transformação social do campo brasileiro.

⁵⁰ Entendido aqui no conceito gramsciano de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 72).

Capítulo 2:
DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO CAMPO

2.1 O Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo

O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem na LDB/96, (no Art. 12, inciso I) seu marco legal, dando “normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades” (DUTRA, 2003, p. 9). Desta forma, seguindo o contexto de redemocratização da sociedade (e de escola) brasileira, no final dos anos de 1980, após 21 anos de Ditadura Militar, foram outorgadas as unidades escolares, por parte do Estado, a possibilidade de elaborarem suas próprias propostas pedagógicas, sem, no entanto, ultrapassarem os limites delineados pelos marcos normativo do sistema público nacional de ensino.

Sobre o Projeto Político Pedagógico, Pereira e Moura (2014, p.1), pontuam que este “é um documento/instrumento que visa à definição de princípios norteadores da unidade escolar e, se tratando da escola do campo, este instrumento ganha contornos realçados pelo Movimento Por uma Educação do Campo, que, como fruto de inúmeros debates, passa a delinear uma identidade a esta modalidade”.

Dentre os objetivos do PPP, destacamos ainda que este instrumento:

Busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2005, p.2).

A citação acima deixa claro que a elaboração do PPP da escola parte de uma ação intencional voltada para a formação dos sujeitos para servir a determinado tipo de sociedade. Assim, “A escola que conhecemos é resultado de um processo histórico foi instituído pela sociedade para cumprir determinadas funções. Por isso, não é possível compreender a escola sem antes compreender a sociedade” (SOUZA, *et al*, 2008, p. 45). Vivemos atualmente em uma sociedade hegemonicamente capitalista, com um projeto claro de Educação Rural destinado aos sujeitos do campo.

Deste modo, as escolas do campo, ou “escolas do meio rural” foram (e ainda são) sinônimas de atraso e precariedade. Fruto de um projeto pedagógico, quase sempre silencioso, mas que está em plena execução, pois, a cada ano, são fechadas mais escolas do campo, mais estudantes abandonam os estudos ou tem acesso a um ensino que toma como referência o urbano, ou a “contextualização”⁵¹ do saber, adaptando o currículo da cidade ao contexto do

⁵¹ A “contextualização” do ensino ganhou destaque nos debates educacionais principalmente a partir dos anos de 1990, onde, entende-se, que o conhecimento deve partir do contexto onde o estudante está inserido para ter real

campo. Apesar dos avanços das políticas públicas, a grande maioria dos professores que atuam nessas escolas ainda desconhece o que viria a ser um Projeto Político Pedagógico voltado a Educação do Campo.

Em parte, isto se deve a uma visão predominante da realidade campesina no Brasil que é abordada de forma multifacetada, partindo de diferentes visões de mundo. Historicamente, a concepção de educação e campo é tomada como Educação Rural e compreende a realidade tomando como base a oposição entre o rural e o urbano. Nessa visão, o rural é a instância rebaixada da vida social, tida como inferior e atrasada. Dessa forma, a escola rural torna-se um apêndice simplificado da escola urbana. Assim, a mensagem está posta e, na grande maioria das vezes, é cristalizada no ideário de professores e sujeitos do campo: a educação deve levar os jovens que desejam prosperar na vida para a cidade. Por isso, pensar em um Projeto Político Pedagógico voltado para a Educação do Campo requer uma nova compreensão de campo, como um lugar de vida, de oportunidades e de um novo modelo de sociedade, diferente do projeto implícito de Educação Rural (MARTINS, 2008, p. 95).

Para Souza (et al, 2008, p. 51):

Na perspectiva da Educação do Campo, o Projeto Político Pedagógico pressupõe uma ruptura com o atual modelo de educação e de sociedade vigentes. Para isso, é preciso que a escola faça rupturas na estrutura organizacional e nas suas relações sociais, e possibilite uma educação para transformação a sociedade e dos sujeitos envolvidos no e fora do processo escolar.

Logo, construir o Projeto Político Pedagógico inspirado na Educação do Campo é condição *sine qua non* para a mudança das práticas escolares, contribuindo assim para a transformação do campo brasileiro. Para tanto, faz-se preciso a compreensão das lutas históricas dos camponeses, bem como a apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados pelos movimentos sociais, que deu base à legislação vigente em Educação do Campo. Caldart (2004, p. 3) direciona para os pontos principais da luta Por uma Educação do Campo, que extrapolam o âmbito escolar e ganham as bandeiras políticas de luta por uma sociedade mais justa.

Em resumo, podemos dizer que no contexto originário da Educação do Campo há elementos principais: - o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida no modo capitalista de agricultura; - nesse mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo; - ao mesmo tempo a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas, e

significado com a vida cotidiana. Acredita-se, partindo desse princípio, que o estudante obtenha uma aprendizagem ativa, partindo das relações afetivas com o objeto estudado (MENESES, 2001).

entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária; - também o debate de outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; - vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de destruição.

Ainda, para Caldart (2004, p.3), “a Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda”. O papel da escola, na busca pela superação da agricultura capitalista (e seu modelo de sociedade para o campo) é o de ancorar-se, através do seu Projeto Político-Pedagógico, nas discussões e concepções pedagógicas da modalidade Educação do Campo, sendo elas: 1) a tradição pedagógica crítica, 2) formação humana vinculada uma concepção de campo diferente da pregada pelo agronegócio, 3) luta por políticas públicas educacionais que garantam o acesso a formação, 4) vínculo com a cultura e identidade camponesa e 5) a valorização da formação dos professores, para que estes possam, na sua prática pedagógica, construir uma nova visão de mundo para o campo.

Veiga (2005, p. 2) traz para o debate a concepção do PPP que abrange a escola em sua totalidade:

(...) o Projeto Político Pedagógico tem a ver com a Organização do Trabalho Pedagógico em dois níveis: como organização de toda a escola e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico busca a Organização do Trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A autora traz para o debate sobre o Projeto Político Pedagógico a importância da Organização do Trabalho Pedagógico⁵² (OTP) da escola, como norteadora das ações escolares. Em se tratando de uma escola do campo, inspirada no PPP da Educação do Campo, sua OTP deve trazer questões específicas, respaldadas na visão das pedagogias de tradição crítica⁵³.

Freitas (2009, p.100), também faz menção às duas dimensões da OTP: a dimensão do trabalho da escola de modo geral (que envolve questões na área da gestão, currículo, planejamento, entre outros) e a dimensão da sala de aula, assim, a finalidade da OTP “deve

⁵² Optamos pela utilização do termo Organização do Trabalho Pedagógico, utilizado por autores como Ilma Passos Veiga (2005) e Luiz Carlos de Freitas (2009).

⁵³ Ou, “Pedagogias Progressistas”, conforme análise do professor Saviani, no clássico livro Escola e Democracia (1984).

ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social, não do trabalho do faz de conta, artificial”.

A Organização do Trabalho Pedagógico anuncia o conjunto de relações existentes na atividade do professor e que são vinculadas pela organização da atividade da escola, determinado por relações específicas que são estabelecidas no processo educativo como relação professor-estudante, destes com o currículo e seus componentes (expressão do conteúdo trabalhado na aprendizagem escolar). Através dessas relações, estão as estratégias metodológicas tomadas no processo de transmissão de conteúdos produzidos entre sujeitos (LOMBARDI, 2010, p. 62).

Do ponto de vista histórico, a cada modo de produção correspondeu uma organização do trabalho que, por sua vez, correspondia às formas de propriedade, ao desenvolvimento das forças produtivas etc. Seguindo o esquema anterior, isso significa que, do ponto de vista histórico, correspondia relações determinadas da organização do trabalho com a educação e desta, por sua vez, com o trabalho didático (LOMBARDI, 2010, p. 76)

A OTP implica uma gama de relações que ocorrem na sociedade e que se desdobram no espaço escolar, onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. “Penso que o trabalho docente se encontra ligado com o conjunto das relações sociais realmente existentes, nelas expressando os processos, instrumentos e resultados da permanente aventura de ensinar e aprender” (LOMBARDI, 2010, p.74).

Para Freitas (2009, p.94).

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entende-se este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola.

A função da OTP, a luz das pedagogias críticas, deve ser a produção do conhecimento por meio do trabalho como valor social, a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida a prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento. Contudo, partindo da discussão do trabalho pedagógico, organizado e desenvolvido conforme o contexto histórico atual, de vigência do modelo capitalista de economia, Freitas destaca:

(...) A artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante, sendo estas moduladoras de questões mais específicas da escola, como os objetivos/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino, adotando assim uma função seletiva de educação (FREITAS, 2010).

O objetivo da OTP é o de buscar parâmetros que permitam a identificação da realidade objetiva através da práxis escolar, para deste modo, buscar sua superação. Uma escola do campo comprometida com a construção do PPP da Educação do Campo deve estar atenta às características gerais da OTP destinada aos projetos distintos de Educação Rural ou de Educação do Campo.

A Organização do Trabalho Pedagógico presente na Educação Rural está a serviço da escola capitalista. Esta tem como característica a desvinculação com o mundo do trabalho, pois “a própria história da escola indica que ela cresceu separada do mundo do trabalho” (FREITAS, 2009, p. 98). Desta maneira a escola capitalista é caracterizada pela ausência do trabalho como princípio educativo (a escola pertence ao mundo da teoria, onde teoria e prática estão desvinculadas), pela a fragmentação do conhecimento (dividido em disciplinas escolares desconectadas) e pela gestão da escola centralizadora e autoritária. Ao contrário, a Educação do Campo, conforme já apresentamos, tem em seus princípios e concepções o mundo do trabalho e a produção de conhecimentos emancipatórios através da práxis e na auto-organização dos estudantes como estratégia para a gestão escolar. (Idem, p.97).

Outro ponto relevante é a identificação da Teoria Educacional e da Teoria Pedagógica presente na escola. Apesar de parecerem sinônimos, elas tem posicionamentos diferentes. A Teoria Educacional refere-se ao projeto histórico de sujeitos que pretendemos formar com a ação educativa. (qual projeto de sociedade pretendemos formar os sujeitos do campo? Para servir a qual projeto de sociedade?), enquanto a Teoria Pedagógica diz respeito a “Didática Geral”, onde estão os elementos da prática pedagógica que estão sujeitos a formar o indivíduo conforme a Teoria Educacional adotada na escola. “Uma teoria pedagógica, por oposição, trata do trabalho pedagógico, formulando princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática” (FREITAS, 2009, p. 93)

Sobre a Teoria Pedagógica, Freitas (2009, p.94) destaca a “função social” da escola capitalista, representada pelos Objetivos/Avaliação da escola. O Objetivo “demarca o momento final da objetivação/apropriação”, enquanto a avaliação:

É um momento real, concreto e, com seus resultados permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos sem alguma forma de avaliação permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 2009, p.95).

Desta forma, os Objetivos/Avaliação da escola capitalista reflete exatamente o projeto de sociedade defendido pela Educação Rural: o da seletividade, o da exclusão dos sujeitos do

campo do sistema escolar em benefício de poucos que representam as classes dominantes. Conforme bem observado por Freitas, basta analisar o sistema piramidal existente na rede pública de ensino para comprovar o processo de exclusão, onde o número de turmas do ensino médio é bem menor que o grande número de alunos matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental. Trazendo para as escolas do campo, para cada seis estudantes matriculados nos ensino fundamental, nos anos iniciais, apenas um estudante vai para o ensino médio (BRASIL, 2011).

Fonseca (et al, 2008, p. 60) pontua ainda que: “a escola capitalista, longe de ser neutra, tem objetivos. Tem intencionalidade e reproduz, na OTP, a organização social vigente. Pode-se dizer deste modo, que o projeto e a concepção de educação estão intimamente relacionados com o projeto e concepção de mundo, de ser humano e de sociedade.” Outra característica da escola que serve ao modelo de Educação Rural é sua resistência à mudança. Seu caráter conservador é resistente à incorporação de outro modelo de OTP, capaz de ir para além da sua visão unilateral de uma escola para os sujeitos do campo. Para tanto:

(...) é necessário ter clareza que a escola sozinha não provocará isso, os movimentos sociais é que precisam junto com os educadores que ali estão construir esse novo projeto educativo. Não será a escola sozinha que construirá este projeto, nem enraizar as pessoas, mas a escola dependendo da concepção político-pedagógico que assume, pode ajudar a enraizar ou desenraizar os sujeitos da sua ação educativa (SILVA, 2009, p. 78).

Sobre a Educação do Campo, será necessária a construção de um novo paradigma, além de uma reflexão sobre a Teoria Pedagógica que tem permeado a prática dos professores das escolas do campo, marcada predominantemente pelas chamadas Pedagogias Contemporâneas⁵⁴.

As Pedagogias Contemporâneas estão fortemente presentes nos principais documentos oficiais que delineiam o currículo e a organização pedagógica escolar, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), além de programas e projetos do Ministério da Educação e o vigente Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Neste sentido, observamos que as pedagogias do “Aprender a Aprender” não dialogam com o projeto de Educação do Campo, tendo clara aproximação com as concepções da Educação Rural, influenciando diretamente os planejamentos pedagógicos dos professores.

⁵⁴ Duarte (2013) e Saviani (2010) classificam as chamadas “Pedagogias Contemporâneas” como Pedagogias do “Aprender a Aprender”.

As pedagogias do “Aprender a Aprender” encontram forte influência nas pedagogias russeanianas, como as pensadas por Pestalozzi e Frebel, e nas pedagogias liberais, como a Escola Nova, de John Dewey e a Escola Ativa de Emília Ferreiro, conforme destaca Duarte (2012), Facci (2011), Freitas (1995), Marsiglia (2013), Martins (2013), Santos (2013), entre outros pesquisadores⁵⁵. Tal corrente pedagógica desdobra-se, conforme estes autores, em pedagogias bastante difundidas nas escolas públicas (urbana e rural), bem como nos cursos de formação de professores, destacando a Pedagogia das Competências, a Teoria do Conhecimento Tácito e da Prática Reflexiva.

Conforme Duarte (2010, p. 33), as Pedagogias Contemporâneas encontram como ponto convergência a negação da chamada pedagogia tradicional. Porém, outro ponto de convergência é a ausência da perspectiva de superação do estado capitalista, adotando uma visão idealista nas relações entre sociedade e educação, se assemelhando a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Tecnícista em suas finalidades.

De acordo com Duarte:

O adjetivo “idealista” é usado aqui não como referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação de paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social (DUARTE, 2010. P. 35).

Este princípio idealista da educação traz na grande maioria dos casos sérios desdobramentos na capacidade dos professores em compreender criticamente a complexidade social e em qual contexto o campo brasileiro está inserido. Ora, entendemos que os problemas sociais do campo, como o êxodo rural, a falta de segurança pública, de saúde, de acesso às novas tecnologias (como um sinal de celular ou ponto de internet), superexposição a venenos de todo tipo, de acesso a financiamento justo, de projetos de irrigação sérios e comprometidos com o desenvolvimento do campo, a limitação da capacidade de escoar a produção graças ao

⁵⁵ Considero que a Pedagogia Histórico-crítica, representada aqui pelos autores citados no texto, deram uma importante contribuição para a Educação do Campo, na identificação das diferentes tendências pedagógicas vigentes no Brasil e seus desdobramentos negativos na formação de estudantes e professores da classe trabalhadora.

estado precário das estradas, além das dificuldades de acesso e permanência à escola pública do campo, estão embutidos num projeto societário maior. Não são os “acazos da vida” que definem a resolução dos problemas da sociedade. É preciso entender que existem projetos societários em disputa, onde a escola pode servir de agente formador do projeto hegemônico de sociedade, baseada no agronegócio, ou um agente capaz de revelar aos sujeitos do campo a verdadeira origem dos problemas sociais que assolam a vida campesina já a gerações.

As principais características das pedagogias do “Aprender a Aprender”, dentre elas destacamos a utilidade prática que o trabalho do professor deve adotar na abordagem do conhecimento. De acordo com essas pedagogias, o conhecimento deve servir à resolução dos problemas dos estudantes, sendo que a “prática cotidiana determinaria a validade epistemológica dos conteúdos escolares” (DUARTE, 2010, p. 37).

Daí o forte apelo aos chamados conteúdos contextualizados que atendam a uma “aprendizagem significativa”. Não é raro perceber como a questão da contextualização está fortemente presente na prática dos professores do campo no Brasil. Da mesma forma, não é raro observarmos que abordagem dos conteúdos, que, conforme Saviani (2013, p.13), é uma das especificidades da educação escolar, hoje é vista por muitos como uma ação que remete a já negada escola tradicional, sendo esta prática fora de moda e até antipedagógica.

Duarte (2010, p. 37) alerta sobre os riscos de enfatizar uma OTP pautada na contextualização do ensino em detrimento da abordagem científica dos conteúdos. Partindo dessa premissa, os conteúdos clássicos⁵⁶, capazes de elevar o conhecimento dos sujeitos do campo no sentido da compreensão dos fenômenos naturais e sociais a sua volta, ficam relegados em segundo plano. Tem se tornado comum o esvaziamento científico da escola pública, dando lugar em muitos casos a uma escola que pratica o senso comum. “Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades” (DUARTE, 2010, p. 13).

Seguindo a análise das Pedagogias Contemporâneas presentes no interior da OTP da Educação Rural, temos a Pedagogia das Competências, que segue a linha do “aprender fazendo”, baseada no ideário construtivista. Esta, por sua vez, faz a “tentativa de

⁵⁶ Para Saviani (2013, p.13), a escola de hoje, sob forte influência das “Pedagogias Contemporâneas” deslocou sua atenção para as atividades extracurriculares (como culminâncias de projetos, atividades recreativas, debates sobre temas transversais, entre outros), fragmentando ainda mais a abordagem do conhecimento. Desta forma, o autor chama a atenção para o que é indispensável para a aprendizagem dos estudantes, chamando-os de conteúdos clássicos, ou seja, aqueles conhecimentos que foram historicamente sistematizados e acumulados pela humanidade e que compõe o que ele chama de “núcleo do currículo escolar”. Os conteúdos clássicos são capazes de elevar o conhecimento dos estudantes de modo a “dominar aquilo que os dominantes dominam”.

decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências, cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos” (DUARTE, 2010, p.42).

Podemos observar as orientações da Pedagogia das Competências nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conforme análise do PCN, realizado por Garcia (2005, p.3), indica uma mudança nos objetivos da educação nacional, no bojo das reformas educacionais⁵⁷ realizadas durante a década de 1990.

As diretrizes curriculares nacionais, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil têm colocado – em consonância com a tendência mundial – a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno em lugar de centra-lo no conteúdo conceitual. Isso implica em uma mudança não pequena por parte da escola, que sem dúvida tem que se preparar para ela.

Perrenoud (2000, p.3 *apud* DUARTE, 2010, p.42) faz alusão à Pedagogia das Competências, levando em consideração que esta deve ser permeada por projetos e problemas, nas tarefas complexas que imprimam o desafio aos alunos, incitando-os a mobilizar seus conhecimentos e até mesmo completá-los, propondo assim uma escola que seja ativa, que seja cooperativa e aberta. “Os professores devem parar de pensar que ensinar é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo o princípios pedagógicos ativos e construtivistas”. Assim, a Pedagogia das Competências reduz a função do professor a um mero “mediador” de situações de aprendizagem.

Temos ainda a Teoria do Conhecimento Tácito e da Prática Reflexiva que encontra suas bases também na prevalência da utilidade prática cotidiana do processo de aprendizagem, em detrimento do trabalho como princípio educativo e da práxis. Os estudos de Teixeira (2013, p.18) apontam para a presença dessa tendência pedagógica em documentos oficiais do Ministério da Educação, como nas Referências Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Brasil, 1998) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil/CNE, 2001; 2002), seguindo a cartilha das reformas na educação pública brasileira orientada pelos organismos internacionais⁵⁸.

A Teoria do Conhecimento Tácito tem em Polanyi⁵⁹, sua principal referência. Este defende a teoria de que o “conhecimento humano fundamenta-se no próprio ato de percepção.

⁵⁷ Discutiremos as reformas educacionais dos anos de 1990 mais adiante neste produto.

⁵⁸ Discutiremos as reformas educacionais mais adiante neste produto.

⁵⁹ Filósofo húngaro que defendeu os ideais liberais durante a Segunda Guerra Mundial.

Portanto, não se separa do sujeito que o constrói, constituindo-se assim em uma elaboração particular” (TEIXEIRA, 2013, p.21). Para a teoria do conhecimento tácito, o conhecimento implícito, construído a partir das vivências, das experiências, da história de vida do estudante é que vai sustentar o conhecimento explícito. Através de “elementos de percepção que atuam de modo subliminar” e de “ferramentas cognitivas” se dá a construção do conhecimento.

A teoria da prática reflexiva de Donald Schön⁶⁰ ganhou repercussão nos meios acadêmicos, principalmente a partir do ano de 1995, sendo uma contribuição para a formação de professores, voltada para a adequação ao novo pensamento mundial: o neoliberalismo. Tal teoria desdobra-se em pilares, sendo eles: conhecer-na-ação, esta se caracteriza por ser a ênfase nas noções de conhecimentos escolares intuitivos e experimental; reflexão-na-ação, voltadas a realização de práticas frente a situações de incertezas que se apresentam à prática docente; e, por último, reflexão sobre a reflexão-na-ação, que ocorreria como reflexão sobre a situação de incerteza vivida e sua tomada de decisão, buscando reorientar sua prática (TEIXEIRA, 2013, p.19).

É notória a relação da Teoria da Prática Reflexiva com o compromisso para uma formação profissional dos professores voltada para a adaptação, bem como a presença predominante nas discussões em torno da Organização do Trabalho Pedagógico. Essas tendências de pensamento pedagógico buscaram no mundo corporativo (desdobrando-se no campo com a presença do agronegócio) suas bases para a gestão e a prática docente (TEIXEIRA, 2013, p.20).

As Pedagogias Contemporâneas têm permeado os documentos oficiais que orientam a prática dos professores e influenciado na elaboração dos documentos escolares, como o próprio Projeto Político Pedagógico da escola, agora deslocados para a adaptação aos “novos tempos” enfatizando a formação de competências e habilidades práticas e a execução de metas que atendam aos interesses dos organismos financeiros internacionais. Não é raro que os professores do campo estejam reproduzindo em sua prática diversas teorias pedagógicas liberais executando um currículo escolar voltado para o afastamento dos conhecimentos necessários a transformação social, limitando os sujeitos do campo ao senso comum, a prática da competitividade e a uma educação moldada ao pensamento único, onde o campo e o camponês são visto como um lugar a ser mudado e adaptado aos interesses do mercado.

Outro problema refere-se à prática docente que vem sendo desenvolvida no cotidiano das escolas do campo. Tem se cristalizado a execução de uma prática docente distante dos

⁶⁰ Pedagogo americano, com doutorado em Filosofia por Havard. Dedicou sua vida engajado nos estudos e pesquisas sobre “eficácia profissional” e “aprendizagem organizacional”.

debates que regem os debates em torno da Educação do Campo, conforme demonstram as pesquisas realizadas por Souza (2008, p. 1099 – 1104), Fernandes (et al, 2010, p. 34 – 35), bem como a pesquisa de campo que deu origem a este trabalho (fase dois). Na grande maioria das vezes, os professores tem se valido: 1) de um planejamento pedagógico pautado nas orientações das Secretarias Municipais (ou Estaduais) de Educação, utilizando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais ou em cartilhas de programas educacionais do governo (a exemplo do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC), além do livro didático; 2) Proposta curricular pouco clara, com a presença de uma espécie de “colcha de retalhos” de teorias pedagógicas que norteiam a elaboração da proposta, com pouca consistência teórica, ou, conforme afirma a pesquisa de Fernandes (2010, p. 34), professores atuando sem uma “pedagogia definida”, ou com base na “pedagogia do improvisado”; 3) grande preocupação com a contextualização dos conteúdos e práticas escolares que atendam a “realidade” do estudante, fazendo uso da “adaptação” da proposta curricular das escolas urbanas para as escolas do campo.

Desta maneira, o projeto defendido pela Educação do Campo, se contrapõe ao que está sendo sistematizado como Teoria Pedagógica e prática docente nas escolas do campo. É necessário que o professor torne-se capaz de avaliar as condições negativas impostas pela Educação Rural e apropriando-se dos conhecimentos críticos e técnicos para uma Organização do Trabalho Pedagógico capaz de atender ao projeto de Educação do Campo. Para tanto, ressaltamos que a formação de professores é de suma importância, sendo esta uma oportunidade de problematizar a “experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de troca e de construção de novos conhecimentos educacionais e de apropriação de conteúdos escolares” (SOUZA, 2008, p. 1101).

Freitas (2009, p. 126), aponta para a superação de outros desafios, sendo ele:

O desafio que está posto atualmente na Organização do Trabalho Pedagógico é recuperar a relação entre ciência e trabalho, entre trabalho e educação – é superar a forma alienada como a escola capitalista trata o trabalho na escola. Por isso devemos nos propor superar a forma abstrata, alienada, e tomar o trabalho como a relação integrante da escola com a realidade atual. É preciso ter clara a necessidade de superar a fragmentação entre ensino e educação (FREITAS, 2009, p. 126).

Em se tratando da Educação do Campo, o Projeto Político Pedagógico implica um rompimento com o modelo de sociedade e de escola predominante. Para tanto é necessário que a unidade escolar reveja sua estrutura organizacional: sua organização de tempos escolares, currículo, relação escola – comunidade (como o horário de reuniões que sejam

viáveis ao comparecimento dos pais), metodologia das aulas, Teoria Educacional, entre outros aspectos que compõe a Organização do Trabalho Pedagógico e o PPP. Desta forma, a escola pode viabilizar uma educação comprometida com a emancipação da sociedade e dos sujeitos do campo envolvidos na ação escolar.

Outro aspecto relevante que devem fazer parte do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo envolve as questões referentes à compreensão da realidade do campo brasileiro. Conhecer a realidade ao qual estão inseridos é um passo importante para identificar as contradições existentes, bem como atuar na busca por soluções políticas. Contudo, a formação dos estudantes (bem como a dos professores) deve possuir alicerces fundados em teorias que promovam a coletividade, a organização social e a análise científica dos fenômenos sociais, sem assim correr o risco da promoção de um ativismo ingênuo.

A escolha dos conteúdos escolares ocupa um importante lugar na construção de uma escola comprometida com a transformação social. Sobre os conteúdos escolares, Fonseca (et al, 2008, p.64) destaca;

O conteúdo da escola que buscamos vai além do cognitivo; deve incorporar valores opostos aos capitalistas, tratará do desenvolvimento do corpo, mente e cuidará das relações humanas com primazia. Os conteúdos científicos, de todas as áreas de conhecimento precisarão ser trabalhados e desenvolvidos, por exemplo, Filosofia, Sociologia e outros que não são incluídos costumeiramente nos currículos (FONSECA, et al, 2008, p. 64).

Para concluir, o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, deve congrega os pontos aqui debatidos, desde o entendimento de sociedade até as atividades pedagógicas voltadas a identidade camponesa. Assim, sendo realmente síntese de um projeto de vida. Destacamos o seguinte ponto: para a real execução deste projeto é imperativo que ele seja uma ação pensada por todos os que compõem direta e indiretamente a escola, sendo este um projeto da coletividade. Para isso, faz-se imprescindível que as condições de trabalho dos profissionais possibilite tal ato. Não é raro que o primeiro obstáculo a ser superado seja a própria construção coletiva, o trabalho em equipe, sendo necessária assim a adoção de estratégias de mobilização apropriadas para tamanho feito, que exigirá grande poder de articulação entre os envolvidos, além de engajamento político. Precisamos superar a visão de projeto apenas como uma exigência burocrática (MARTINS, 2008, p. 104).

A construção do Projeto Político Pedagógico em diálogo com a Educação do Campo é um passo importante para a construção de um novo projeto de vida para os sujeitos do campo.

2.2 Projetos Societários, Educação Rural e Educação do Campo: tensões na organização da escola pública contemporânea.

Os desafios em torno da construção/consolidação de um Projeto Político Pedagógico inspirado na Educação do Campo esbarram em entraves que extrapõe o ambiente escolar. Conforme discutimos até esta parte deste produto, o que está em jogo não é apenas a adoção de novas práticas pedagógicas, ou a execução das bases legais da modalidade Educação do Campo. Está em jogo a luta pela consolidação de dois projetos societários em disputa: o Projeto do Agronegócio e o Projeto popular com desenrolar em dois projetos de educação. Ambos os projetos são inconciliáveis, pois ocupam posições antagônicas em suas origens, objetivos e defesa de projetos de sociedade.

Entende-se aqui como projeto societário aqueles “projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la” (MENEZES NETTO, 1999, p. 2). Em nossa sociedade, os projetos societários são projetos de classe e refletem determinações de natureza cultural, de gênero, étnicas, entre outros. Os projetos societários constituem-se em estruturas flexíveis que, de acordo com as conjunturas políticas e históricas, se transformam e se renovam. (IDEM).

Conforme a explicação acima, de acordo à conjuntura histórica e política, determinada projetos de sociedade se sobressaem sobre outros. Em nosso contexto, o projeto societário capitalista, tem se valido, entre outras coisas, da escola para manter sua hegemonia.

Desta forma, a educação escolar tem cumprido um papel fundamental na formação dos sujeitos desde o século XVIII, graças ao advento da projeção da classe burguesa, da formação do pensamento iluminista e com a urgente necessidade de pensar uma nova organização social: a sociedade capitalista, em substituição da “velha ordem” medieval (FREITAS, 2013, p.93).

Entretanto, a partir da conquista do poder pela classe burguesa, o que era movimento revolucionário, de ruptura com a ordem medieval, converteu-se em força reacionária, consolidando assim a hegemonia do estado burguês, sendo necessário um novo modelo de formação ideológica para o povo destinado as mudanças radicais nas relações de trabalho. Assim, a formação ideológica dos sujeitos deveria atender as necessidades da classe burguesa, levando a resolução das contradições imposta à nova organização social, dentre elas, a de “igualdade, liberdade e fraternidade” para todos. Sobre isto:

A saída encontrada pela burguesia para esta questão foi individualizar a responsabilidade, ou seja, visto que já não existiam mais os entraves postos pela sociedade estamental que destinava o indivíduo, oriundo de um extrato social a morrer neste mesmo extrato social, ele já poderia considerar-se livre para lutar e ascender a uma nova classe social. Desta forma, estava garantida a igualdade entre todos os indivíduos da sociedade. (FREITAS, 2013, p.98).

Deste modo, estava consolidada uma das bases para a nova sociedade burguesa e o modo de produção capitalista: por um lado, as velhas amarras impostas pela “vontade divina”, que impediam os trabalhadores de conquistarem sua projeção social (além das riquezas produzidas historicamente pela humanidade), estavam agora passíveis a ser superada graças à “liberdade”, a “individualidade” e à força do seu trabalho. Em outras palavras, “na sociedade burguesa o trabalho é apresentado como única, justa e verdadeira forma de adquirir respeito e riquezas” (FREITAS, 2013, p. 98). Por outro lado, as maravilhas possibilitadas graças à força do trabalho da maioria, bem como os avanços das tecnologias nos séculos a seguir, estão disponíveis apenas a um pequeno e privilegiado grupo social.

Dotando ao trabalho um novo significado, o estado burguês passa a ver na escola um poderoso veículo para formar as massas de acordo com sua ideologia. “A passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber. Isso teve como consequência que a educação escolar tenha passado à condição de forma socialmente dominante de educação” (DUARTE, 2012, p.43).

Saviani (*apud* DUARTE, 2013, p.43), traz importantes contribuições sobre a mudança do eixo da educação:

O eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens.

Ao longo dos anos, o sistema capitalista passou por crises cíclicas (como a quebra da Bolsa de Nova Iorque, a crise do petróleo, a recente crise da especulação imobiliária nos EUA, entre outras) e reformulações (imperialismo, liberalismo, neoliberalismo), buscando sempre a manutenção hegemônica.

O capitalismo, agora com sua face neoliberal, aprofunda e propaga o individualismo e a competitividade como sendo os valores mais modernos já encontrados na sociedade e nas escolas. Dessa forma, incentivando a privatização do ensino, visto pela lógica da competição somente alguns vencem, portanto os perdedores, que são a maioria, não teriam direito de frequentar a escola (FREITAS, 2013, p. 99).

Consolidado como sistema global, o capitalismo volta seus olhos para os chamados “países periféricos”. A necessidade de abrir novos mercados, ampliar a margem de lucros através da internacionalização do trabalho e no deslocamento das multinacionais para as regiões de fornecimento de matéria-prima e mão de obra barata, fez com que o estado burguês, já configurado em organizações financeiras (como o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento) e instituições (como a Organização dos Estados Americanos e a Comunidade Europeia) passassem a moldar às políticas públicas destinadas as populações dos “países emergentes” (dentre eles, o Brasil) ditando as prioridades de financiamento para diversos setores, entre eles as políticas destinadas à educação.

Araújo (2004, p. 40) discute o grande poder de influencia do estado burguês frente à soberania dos governos dos países emergentes:

Os estados-nações são subjulgados pelas relações econômicas que ultrapassam o poder desses estados. As empresas multinacionais e as novas tecnologias adquirem um poder colossal, pois manipulam a matéria, a vida, a imagem, a formação e o pensamento. Vislumbra-se hoje o surgimento de um capitalismo que se apropria, de maneira generalizada, de todos os seres humanos (transforma homem em mercadoria), mercantilizando as funções sociais (educação e saúde) e as atividades humanas superiores (produção de conhecimento e inserção na vida cultural).

Sobre a influência do capitalismo na produção do conhecimento e na inserção na vida cultural, este terá forte influencia na Organização do Trabalho Pedagógico da escola, sendo este arquitetado conforme os interesses de acirrar ainda mais a distância entre ricos (que detém a hegemonia da organização social) e pobres. Uma prova do abismo entre ricos e pobres na educação escolar, podemos observar conforme dados apresentados pelo Ministério da Educação sobre os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2014), referente ao ano de 2014. Os resultados demonstram que das cem melhores escolas, noventa e três eram escolas privadas, e apenas sete eram instituições federais. Nenhuma escola estadual pontuou entre as cem primeiras. Sobre os aspectos socioeconômicos, das cem, oitenta e três apresentaram um nível “muito alto”. A primeira escola a aparecer com o nível sócio econômico “médio baixo”, supostamente uma escola popular, apareceu na colocação dois mil seiscentos e sessenta e oito.

As informações acima refletem ao menos do ponto de vista da classe trabalhadora, o fracasso das determinações dos organismos internacionais frente à elaboração das políticas públicas para a educação brasileira. Tais reformas na educação são pautadas no argumento que o “sistema educacional precisa passar por uma reforma visando a qualificar melhor as

pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado, um mundo globalizado” (MAUÉS, 2003, p.10). Destacam-se aí a realização de fóruns para discutir os rumos das políticas públicas que regulam os sistemas educacionais dos países emergentes, dentre eles destacamos o de Jomtien (1990), o de Dacar (2000) e a Cúpula das Américas (2001).

Dentre as ações pensadas pelos organismos internacionais para o Brasil (e América Latina), destacamos o papel do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe (PREAL), programa este irá influenciar fortemente as políticas de formação de professores das escolas públicas do campo⁶¹.

Sob a justificativa de prestar auxílio aos sistemas públicos de ensino da América latina e do Brasil, o PREAL agiu de modo a institucionalizar os organismos internacionais na educação pública brasileira, partindo do princípio da adequação dos cidadãos as determinações do capital através da escola. Desta forma, as reformas na educação deveriam formar uma escola eficiente, voltada a formação de cidadãos adaptados ao mercado. O mesmo documento aponta caminhos para “melhoria” dos sistemas de ensino, tendo na interferência dos organismos internacionais a chave mestra para abertura das reformas. Dentre os organismos, Maués (2003, p. 14) aponta a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO na elaboração de propostas, a busca de financiamentos privados para “a melhoria da forma de seleção, de formação e remuneração de professores”, além da presença do Banco Mundial no “desenho de políticas e da determinação de prioridades e estratégias para a educação e sua reforma”, visando assegurar “professores mais qualificados, motivados e abertos às correntes contemporâneas de educação”. Temos ainda a participação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) na elaboração de políticas voltadas a dar “maior ênfase ao rendimento dos professores e a sua responsabilidade pelos resultados” (MAUÉS, 2003, p.14).

Partindo da discussão acima, observamos que as reformas propostas, dentre outras coisas, põe em xeque a capacidade do professor. Tendo na “qualificação” do professor um dos pontos centrais para o “salto de qualidade” na educação pública. A interferência das propostas à prática do professor, dando indicativo que este deveria estar aberto às propostas contemporâneas de educação, além de ser responsabilizado pelos resultados escolares, um novo ritmo ao trabalho pedagógico da escola, tanto no âmbito da gestão escolar, como na Organização do Trabalho Pedagógico.

⁶¹ Conforme veremos mais adiante deste produto.

Este fenômeno tem seus desdobramentos da educação pública promovida no campo. O novo pensamento homogêneo de uma escola moderna e promotora da equidade social traz nas entrelinhas a valorização da formação escolar voltada para a lógica do agronegócio, partindo do ideário que o campo é um lugar atrasado e fadado à extinção, sendo substituído por modelos mais eficientes de produção no campo. Aos sujeitos do campo, pensando sob este prisma, cabe à adaptação à modernidade e a perda de sua identidade camponesa.

A organização pedagógica das escolas públicas brasileiras sofreu grandes mudanças a partir das orientações do PREAL. Para ajudar a ilustrar este fenômeno, destacamos o documento “*A Educação para o Século XXI: o desafio da qualidade e equidade*”, de 1999, que é estabelecido a partir de uma análise das políticas educacionais promovidas no Brasil. As reformas orientam ações para os seguintes eixos, conforme tabela abaixo:

Tabela 01: análise dos eixos e ações propostas pelo PREAL às políticas educacionais do governo brasileiro a partir de 1995*:

Eixo	Principais ações
Políticas de descentralização	Criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Fundescola, Informatização das informações.
Políticas para melhoria da qualidade da educação básica	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), guia de avaliação do livro didático, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação indígena, referenciais para formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, Programa TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
Políticas de expansão e melhoria do ensino superior	Exame Nacional de Cursos (ENC, popularmente conhecido como “provão”), Diretrizes Gerais para os Currículos de Graduação, reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação.

*Maués, 2003, p. 16

Conforme tabela acima, fica constatada que boa parte das políticas estruturantes voltadas à educação pública brasileira partiu da determinação dos organismos internacionais vinculados ao capital. Grande parte dos eixos e ações acima analisados, apesar de sofrerem reconfigurações (como o caso do FUNDEF que foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, FUNDEB), ainda estão em vigência atuando fortemente nos direcionamentos pedagógicos dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Às escolas do campo, inseridas no sistema público de ensino, cabem seguir os preceitos determinados pela lógica do agronegócio, atendendo ao projeto de Educação Rural. Utilizamos o exemplo do PREAL apenas para ilustrar uma das formas utilizadas pelo capital em direcionar as políticas públicas educacionais determinadas pelo Estado. Como consolidar

um projeto de Educação do Campo em meio às tensões vividas entre as determinações do Estado e o movimento camponês?

Apesar da base legal que orientam a modalidade Educação do Campo, do acúmulo de conhecimentos pedagógicos que constituem uma epistemologia própria para o trabalho de formação dos sujeitos do campo (inclui-se aí, além dos estudantes da rede básica de ensino, os professores engajada no processo de formação inicial e continuada), da luta contra hegemônica tensionada pelos movimentos sociais, o Estado tem seguido a passos firmes no sentido de consolidar o projeto societário do agronegócio, conforme destacamos:

- De acordo com Molina (2014, p.226), mais de 32 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos 10 anos, passando de 102 mil escolas em todo Brasil, para 70 mil escolas. Este fenômeno, conforme a autora, está intrinsecamente ligada ao projeto de sociedade que não tem no campo uma prioridade para o desenvolvimento nacional; ao contrário, tem no campo um lugar que deve deixar de existir e ser reconfigurado de acordo com os interesses do capital. Recentemente, no ano de 2014, foi sancionada a Lei 12.960, que dificulta o fechamento de escolas do campo, sendo este, a partir de então, ser “procedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, a análise do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014).
- O Brasil lidera o ranking de violência no campo. Das 29 mortes registradas em 2014, 26 eram de militantes que lutavam por questões ligadas a terra. De 2002 até 2015, 477 ativistas ambientais ou agrários foram assassinados⁶². A grande maioria desses crimes continua impune.
- As bases legais que norteiam a modalidade Educação do Campo, pelo que esta pesquisa apresenta, ainda não são suficientes para superar a forte presença das Pedagogias do “Aprender a Aprender” nas escolas do campo, pois a base legal da Educação do Campo não tem ocupado a agenda de prioridades dos sistemas de ensino. Ao contrário, as Pedagogias Contemporâneas estão fortemente presentes nos principais documentos oficiais que delineiam o currículo e a organização pedagógica escolar, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), além de programas e projetos do Ministério

⁶² Fonte: BBC Brasil, acesso em 04/12/2015, às 20:38 minutos. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150419_relatorio_mortes_ativistas_rm

da Educação e o vigente Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Neste sentido, observamos que as pedagogias do “Aprender a Aprender” agem em defesa do projeto hegemônico de Educação Rural, influenciando diretamente os planejamentos pedagógicos dos professores.

Para evidenciar o prestígio que as Pedagogias Contemporâneas exercem sobre a organização dos sistemas de ensino, destacamos um trecho de uma reportagem do site Todos Pela Educação⁶³, onde foi feita uma análise da abrangência e dos recursos destinados a ação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

Dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que, em termos de abrangência, o Pacto pode ser considerado um sucesso: 5.494 municípios – entes federados responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, pelo ciclo de alfabetização – aderiram. O número equivale a 99% do território brasileiro. Ao todo, cerca de 311 mil professores alfabetizadores já passaram pelos ciclos de formação. Além dos números de adesão, as cifras também impressionam: entre 2013 e 2014, foi investido 1,7 bilhão de reais no programa (BRASIL, 2015).

Os números dizem por si só. 99% do território brasileiro são hoje cobertos pelo programa, sendo investida a cifra alarmante de 1,7 bilhões de reais para seu funcionamento. Além disso, de acordo com o portal do PNAIC⁶⁴, utilizando fontes do INEP, cerca de 108.733 escolas rurais com turmas multisseriadas estão cadastradas no programa, totalizando mais de 7 milhões de estudantes.

Outro ponto importante que tem provocado tensões entre o Estado e o movimento de luta pela Educação do Campo é a apropriação indevida do termo “Educação do Campo” por parte do Estado. Aliás, podemos afirmar que existem duas perspectivas diferentes sobre o mesmo termo. Na perspectiva do Movimento Por uma Educação do Campo, esta modalidade de ensino tem sido uma estratégia para avançar no acesso à escolarização, mas essencialmente para a universalização de uma escola de classe no ponto de vista da emancipação humana, em oposição ao conservadorismo da educação defendida pelo Estado e pelos grupos dominantes do campo (empresários, latifundiários, pecuaristas, entre outros) para a preservação do capital. Por sua vez, na perspectiva do Estado, a modalidade Educação do Campo se tornou mais uma das estratégias para alcançar as metas postas voltadas a ênfase à Educação Básica destinada à população que depende das escolas públicas e que privilegia o aumento de competências ou

⁶³ Página virtual do Movimento Todos Pela Educação. Acesso feito no dia 20/08/2015, às 10:43 minutos. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33362/conquistas-e-desafios-do-pnaic/>

⁶⁴ Acesso feito no dia 20/08/2015, às 11:27. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto-20/08/>

habilidades ajustadas no aprendizado de conhecimentos mínimos para que os indivíduos sejam inclusos na organização produtiva necessária para a continuidade do sistema capitalista (D'AGOSTINI, 2012, p. 458).

Em muitos documentos que compõe a legislação em Educação do Campo, podemos identificar nas suas orientações o “conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do Estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e como meio de alívio da pobreza” (D'AGOSTINI, 2012, p. 458).

Deste modo, as políticas públicas destinadas a Educação do Campo, podem vir a servir como instrumento de desmobilização dos movimentos sociais, criando uma falsa impressão que caminhamos para a luta contra hegemônica, quando na realidade caminhamos, através do consenso, na direção da manutenção de um *status quo* onde aos sujeitos do campo é destinado a condição de marginalizado⁶⁵. Assim;

A partir desse contexto econômico, social e político a aristocracia rural brasileira defende o projeto neoliberal e seus ajustes estruturais – com sua política para educação rural, ou literalmente, com esforço político que o governo está realizando para transformar a educação dos camponeses e trabalhadores rurais em políticas focais e afirmativas, com desvios teóricos e tentativas de cooptação os movimentos. O que vem acontecendo, em grande parte, na atual conjuntura política, é a apropriação indevida, por parte do Estado, de termos e discursos construídos pelos movimentos de lutas sociais que confunde, ilude e desmobiliza a massa dos trabalhadores rurais (D'AGOSTINI, 2012, p. 456).

A apropriação da “pasta” Educação do Campo por parte do Estado, tem reconfiguração o que foi inicialmente pregado pelo Movimento Por uma Educação do Campo (CALDART, 2009, p. 49). O movimento “do” campo ainda tem buscado se sobrepor as políticas públicas educacionais “para o” campo em execução nas escolas públicas.

Caldart (2009, p. 53) destaca ainda os riscos das concessões entre o movimento de luta pela Educação do Campo e o Estado, na elaboração e execução das políticas públicas. Uma vez que o Estado segue outra lógica hegemônica, contrária ao que prega o projeto societário defendido pela Educação do Campo.

A perda de radicalidade, por sua vez, tem a ver com concessões e estreitamentos, que também podem ser entendidos como recuos, retrocessos. Na sociedade em que estamos e numa correlação de forças tão desfavorável aos trabalhadores e à própria ideia de transformações sociais mais radicais, não se espere que o Estado brasileiro, e nem mesmo os “governos de plantão”, aceitem (primeiro) uma política de educação que tome posição (prática) por um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do país, que ajude a formar os trabalhadores para lutar

⁶⁵ Marginalizado, no sentido de estar “a margem” do acesso democracia (SAVIANI, 1984).

contra o capital e para construir outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social (que é exatamente o objetivo originário da Educação do Campo) e (segundo) que aceitem os trabalhadores pobres do campo como sujeitos da construção (forma e conteúdo) de políticas públicas, ainda que específicas para sua própria educação. Se fosse assim, a hegemonia do Estado seria outra.

Além dos pontos observados pela citação, pela lógica dominante do Estado, política de educação só pode ser entendida como política escolar, não priorizando a multiplicidade de ações que envolvem uma política de completude escolar (na área econômica, social, de saúde, entre outras). “Daí a tensão permanente: para o sistema, a Educação do Campo trata de escolas, o que representa um recuo radical na concepção alargada de educação defendida pelos movimentos sociais, pela Pedagogia do Movimento.” (CALDART, 2009, p. 54).

Conforme podemos observar, os pontos de tensões que envolvem a elaboração/execução das políticas públicas em Educação do Campo desdobram-se na Organização do Trabalho Pedagógico da escola, bem como no modelo adotado de formação de professores para o campo. As Pedagogias Contemporâneas tem permeado as principais ações escolares, em uma correlação de forças desigual com o que tem se debatido no interior da Educação do Campo.

A própria legislação em Educação do Campo, apesar dos avanços que ela representa, tem caminhado no sentido de não provocar uma ruptura com o que já está pré-estabelecido pela lógica formal do sistema de ensino. Observando, por exemplo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), pode-se notar que ela enfatiza uma preocupação com a “universalização do acesso a população do campo à Educação Básica e a Educação Profissional em Nível Técnico”, ou para a “flexibilização do calendário escolar”, ou ainda para a “articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional” (BRASIL, 2012, p. 34-35), deixando claro que a autonomia das escolas do campo é outorgada e tem seus limites no interior da lógica hegemônica. Em nenhum momento as diretrizes deixam claro, por exemplo, qual Tendência Educacional⁶⁶ adotar na busca pela emancipação dos sujeitos do campo, conforme o orientado pelo Movimento Por uma Educação do Campo.

O desafio de articular as discussões dos movimentos sociais no interior das brechas do Estado tem sido um terreno movediço. Por um lado, durante os últimos anos, nunca tivemos

⁶⁶ Pelo contrário. Implicitamente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo deixam claras a sua orientação pedagógica, sendo o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacional: o Tecnicismo e a Pedagogia das Competências.

um momento tão favorável aos debates por uma educação progressista. Mesmo com as contradições de um governo que acena para a esquerda e dar uma virada para a direita (SOUZA, 2013, p.21), ainda estão mantidos, ainda que de forma precária, os canais de comunicação entre os movimentos sociais e o Estado. Por outro lado, assistimos a uma crescente onda conservadora que pode ameaçar toda articulação histórica dos movimentos sociais junto ao Estado, bem como a própria modalidade Educação do Campo.

Souza (2013, p.21), faz uma importante constatação:

Constatamos também que a situação da educação dos povos do campo, longe de ser solucionada por uma política pública eficiente, tem sido tratada por programas ineficientes e fragmentados. Esses programas têm se constituído cada vez mais em alternativas para a Educação do Campo, desobrigando o Estado de ofertar uma política consistente de educação como forma de gerar mais jovens analfabetos e que garanta a dignidade aos povos do campo.

É preciso que os professores das escolas públicas do campo compreendam as contradições existentes no processo de consolidação das políticas educacionais destinadas a Educação do Campo, bem como o contexto de disputa de projetos de sociedade e seus desdobramentos na escola. Para tanto, faz-se necessário uma formação consistente, com bases teóricas que elevem o conhecimento crítico acerca da realidade camponesa.

2.3 Formação de professores do campo: contradições e possíveis caminhos para a formação docente.

“Em outros tempos, as portas do Estado, e do MEC em particular, que sempre estiveram com as maçanetas trancadas, ao se abrirem, continuam, em grande medida, com as dobradiças emperradas” (MUNARIM, 2006, p. 16).

Abordaremos nesta parte do produto os possíveis caminhos em torno do processo de implantação da formação de professores do campo, sendo este um dos fatores fundamentais para o fortalecimento da prática pedagógica docente, que pode desdobrar-se na adoção de uma Organização do Trabalho Pedagógico voltada para a construção de um projeto de Educação do Campo. Assim, passaremos a analisar o contexto histórico recente das políticas de formação de professores no Brasil, partindo das políticas de formação propostas pelo Estado, da década de 1990 até os dias atuais, bem como o que propõe o Movimento Por uma Educação do Campo.

O Brasil possui um déficit histórico no que diz respeito às políticas de formação de professores do campo. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.934/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 67, dos incisos de I a VI, estabelecer a responsabilidade do poder público com a formação dos professores, de acordo com o INEP⁶⁷, no Brasil, o número de professores com formação superior que atuava nas escolas do campo, até o ano de 2012, era de 43,8%, enquanto que nas escolas urbanas este número chegava a 74,1%, evidenciando assim que o campo não tem entrado na pauta de prioridades do Estado, mesmo diante de uma rede de 342 mil professores em atuação nas escolas rurais⁶⁸.

O que tem proposto o Estado, no sentido de efetivar uma política de formação docente voltada para os professores do campo? No âmbito pedagógico, a década de 70, no contexto político da ditadura militar brasileira, foi marcada pela forte presença do tecnicismo⁶⁹. Conforme Helena de Freitas (2002, p. 139), nos anos de 1980 houve uma ruptura com o pensamento tecnicista e a adoção de uma nova visão pedagógica sobre a formação do professor, tendo destaque os aspectos sócio-históricos, o domínio da compreensão da realidade histórica, o desenvolvimento do pensamento crítico capaz de instrumentaliza-los

⁶⁷ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, entidade pública federal vinculada ao Ministério da Educação e Cultura - MEC.

⁶⁸ Informações extraídas do Censo Escolar 2010.

⁶⁹ Para Saviani, (2012), a Pedagogia Tecnicista surge a partir da segunda metade do século XX, em substituição a chamada “Pedagogia Nova”, que até então predominava nas redes públicas de ensino. O tecnicismo baseia sua Organização do Trabalho Pedagógico nas teorias Behavioristas (de estímulo e resposta), onde o professor imprime um controle rígido sobre as aulas, pautado em métodos mecânicos e com forte apelo nas tecnologias educacionais, visando à objetivização do trabalho pedagógico semelhante ao método fabril, voltadas para a formação de estudantes eficientes no cumprimento de funções sociais.

para atuar frente à transformação das condições da escola e da sociedade. Os debates acerca da formação dos professores se davam no âmbito da formação de um educador comprometido com as questões sociais e com a formação crítica dos seus estudantes.

Movimentos como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e o Fórum das Licenciaturas, passaram a militar por uma formação efetivamente comprometida com a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática, entendendo que:

A luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (FREITAS. 2002, p. 139.).

Contudo, a partir do ano de 1990, uma série de novas definições acerca das políticas públicas voltadas para a educação se opõe aos debates ocorridos nos anos de 1980, passando a normatizar as ações na área da formação de professores, buscando adequar o ensino superior as “novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva que passam os diferentes países, buscando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações” (FREITAS. 2002, p.137). Neste sentido, foi instituído, ainda na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (1999) e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), que passaram a dar novos direcionamentos ideológicos, políticos e pedagógicos à formação de professores (FREITAS. 2002, p. 137).

No âmbito pedagógico houve um deslocamento do pensamento crítico, para a ênfase na formação por habilidades e competências, o abandono da categoria Trabalho, para a ênfase na prática reflexiva do professor, da formação humana para a escolarização voltada para a “qualidade”, tornando a escola um alvo fácil para as políticas neoliberais. O tecnicismo, tão combatido pelos debates dos anos de 1980, volta com nova roupagem, desta vez com o discurso da qualificação profissional (FREITAS. 2002 p. 143).

Neste período, marcado pelas reformas educacionais do então presidente Fernando Henrique Cardoso, com forte aderência ao neoliberalismo, é criado o Sistema Nacional de Educação a Distância, a avaliação pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica), o Exame Nacional de Cursos (mais conhecido como “Provão”), além da criação de novos parâmetros para as Instituições de Ensino Superior.

Estas e outras ações no âmbito do financiamento, da avaliação e da descentralização dos recursos (e também a descentralização dos problemas da educação) compõem as orientações do Banco Mundial, através do documento, de 1995, com o título “O Ensino Superior: as lições derivadas da experiência”⁷⁰. Segundo Sguissardi (2014), este documento ressalta a importância do ensino superior para o crescimento econômico nos países em vias de desenvolvimento, estimando um aumento em até 10% na rentabilidade. O documento parte de quatro orientações-chave para os países em desenvolvimento: 1) o fomento na diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas; 2), participação dos estudantes nos gastos, como estratégia de diversificação das fontes de financiamento; 3) redefinição da função do governo no ensino superior; e 4) outorgar os objetivos de qualidade e equidade.

Em outras palavras: uma organização financeira internacional passou a dar as principais orientações sobre os direcionamentos das políticas de formação de professores no território brasileiro.

Visando acelerar o processo de formação de professores, bem como adequar tal formação ao pensamento pedagógico predominante nos anos 90, houve um grande crescimento dos Institutos de Ensino Superior, com grande ênfase nos cursos voltados para área de educação (pedagogia, letras e matemática). Tal crescimento, que numa observação inicial pode ser facilmente confundida como um avanço é observado de forma crítica por Freitas (2002, p. 144):

(...) somente no ano 2000 foram autorizados 142 novos cursos de pedagogia nos diferentes estados. Apesar dos esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, nesses últimos quatro anos do Governo Fernando Henrique observa-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores.

A autora continua:

Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado, em uma conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira.

⁷⁰ Título original: “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de La experiencia”

Observa-se a partir das citações a grande preocupação do Estado em buscar garantir a expansão dos cursos de licenciatura em educação, bem como a ampliação do acesso dos professores a estes cursos. No entanto, a quantidade surge em detrimento à qualidade dos cursos.

Observa-se desde então o deslocamento da formação científica dos professores para o âmbito da “epistemologia da prática⁷¹”, pautada no aligeiramento da formação inicial (que, por pressão do setor privado, reduziu a carga horária mínima dos cursos de formação de 3200 horas para 2800 horas, em no mínimo três anos), com ênfase na certificação/diplomação dos professores (não necessariamente o crescimento intelectual e profissional do professor), com grande presença do setor privado no protagonismo da formação desses profissionais (tornando-se um negócio bastante lucrativo), através de cursos à distância ou semipresenciais promovidos pelos institutos de ensino superior.

Sobre as reformas promovidas durante o período do Presidente Fernando Henrique, Helena de Freitas conclui que:

Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora para as novas gerações (FREITAS. 2002, p. 161).

Com o Governo Lula, apesar dos avanços na área da formação inicial e continuada dos professores do campo (conforme abordaremos a seguir), a tão esperada ruptura com a lógica neoliberal voltada para a educação, não aconteceu. “O que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade as políticas neoliberais do período anterior” (FREITAS. 2007, p. 1207).

Através de uma política em parte de continuísmo, em parte de abertura para o debate junto às camadas populares (principalmente na área da Educação do Campo, mas não sem situações de tensão), a atual conjuntura governamental “progressista” vem reproduzindo as desigualdades na formação docente. Graças à necessidade massiva de escolarização do quadro

⁷¹ Através das reformas educacionais da década de 90, houve uma tentativa de superar a visão conteudista de educação e adaptar a educação brasileira as novas tendências pedagógicas. Neste sentido, disseminam-se teorias pedagógicas que buscam priorizar o fazer docente na formação de professores, sugerindo que os professores não necessitam mais de conhecimentos teóricos para acessar a construção cultural e histórica da sociedade, devendo conhecer apenas os saberes práticos da rotina escolar. Este pensamento está fortemente ligado a teorias pós-modernas, tendo em autores como Cesar Coll (2006), Perrenoud (1999) e Shon (2000) seus principais referenciais (TREVISAN e PEDROSO, 2012).

de professores que atuam nas redes públicas de ensino, e de cumprimento de metas estatísticas, iniciativas como a UAB⁷² (Universidade Aberta do Brasil) tem tido grande protagonismo nas ações do Governo, apesar do caráter instrumental e aligeirado dos seus cursos. O baixo investimento de recursos voltados às universidades públicas, com objetivo de expandir uma formação presencial e com qualidade elevada para os professores é outro retrato da não superação do *Estado Mínimo* no direcionamento das políticas públicas voltadas para a formação de professores (FREITAS. 2007, p. 1214).

Neste cenário, como fica a Educação do Campo? Como promover uma formação inicial e continuada voltada para os estudantes do campo sob as bases pedagógicas debatidas pelo Movimento Por uma Educação do Campo? Agindo na contra hegemonia, os movimentos sociais tem buscado tencionar os debates em torno da responsabilidade do Estado frente à formação dos profissionais que atuam nas escolas do campo, porém, boa parte dos professores em atuação nas escolas ainda está à margem do acesso a uma formação específica para atuar nesta modalidade, conforme observado por Moura (2014, p.6), a partir de pesquisa realizada junto a professores que atuam em classes multisseriadas, verificando;

um silêncio do Estado em relação às propostas de formação de professores afinadas ao contexto das classes multisseriadas. As propostas oficiais de formação oferecidas para os professores têm sido aquelas de caráter delegado, de cima para baixo, cujo foco é a adequação dos seus saberes e práticas à lógica da regulação. Os sujeitos de nossa pesquisa evidenciam a fragilidade de sua formação inicial e continuada. Assim, a falta de uma formação que atenda as especificidades políticas e pedagógicas desse contexto faz com que os professores recorram aos seus saberes experienciais como possibilidade de autoformação.

Outra constatação a partir da análise da formação de professores agindo como política de regulação é a que ela está a serviço do agronegócio, ou seja, do principal desdobramento do capital para o campo brasileiro. “As políticas oficiais tem se preocupado grandemente em atender o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para formar o aluno-produto da escola que a sociedade capitalista necessita para o seu ajuste estrutural” (MOURA, 2014, p.8).

Qual paradigma conduz as ações de elaboração/execução das políticas públicas voltadas para a formação de professores do campo? As estatísticas comprovam (conforme

⁷² De acordo com a página virtual da Secretaria de Educação a Distância, “O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância” (BRASIL, 2015).

apresentamos no início desse capítulo) que nosso sistema escolar é visto sobre a ótica do paradigma urbano. A formulação das ações educativas “pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipos de sujeito de direitos” tendo na cidade o modelo ideal de espaço civilizatório e o oposto se aplica ao campo, visto como lugar de atraso, da tradição, do folclore. “Essas imagens que se completam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito a educação” (ARROYO, 2007, p.158).

Outro problema é a falta de tradição brasileira na elaboração de políticas focadas, ou seja, que atendam a um público específico. Existe uma tendência (bastante intencional) no Brasil na elaboração de políticas generalistas e universais. “Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora as diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe” (ARROYO, 2007, p.160). Não se trata aqui de negar a importância da conquista de direitos universais, mas precisamos reconhecer que tais políticas precisam caminhar para o reconhecimento das especificidades sociais.

Se nos orientarmos por uma visão abstrata de direitos, de cidadania, de educação e de políticas, a resposta é simples: não tem sentido. Formularemos políticas generalistas, normas generalistas, formaremos profissionais com base nos saberes universais sem especificidades, esperando que o direito de todo cidadão seja garantido (ARROYO, 2007, p.160).

As questões em torno do paradigma urbano e da tradição generalista na elaboração/execução das políticas públicas educacionais compõem os debates em torno das ações hegemônicas do Estado. No âmbito da formação dos professores do campo, tais questões apontam na direção do ajustamento social dos sujeitos do campo frente às determinações do projeto societário capitalista voltado para o “Brasil rural”. Entretanto, os movimentos sociais tem buscado agir nas “brechas” do sistema (MOURA, 2014, p.12), através da mobilização dos camponeses frente ao Estado, como afirma Santos (2013, p. 87):

A formação de professores para a Educação do Campo tem sido posta como um grande desafio dos movimentos sociais camponeses. As pressões e negociações para ver atendida essa reivindicação demonstram o acerto dessas organizações em identificar na formação docente uma ação fundamental para alcançar os objetivos de uma educação transformadora.

As mobilizações dos movimentos sociais de luta pela terra (e por uma escola pública de qualidade para o campo) tem conseguido preencher uma pequena parte das políticas públicas de formação de professores do campo. Destacamos aqui o PRONERA, o

PROCAMPO e o PRONACAMPO, como algumas das conquistas do Movimento Por uma Educação do Campo junto ao Estado:

A Teoria Educacional que deve compor a formação de professores que atuam no campo, conforme o Movimento Por uma Educação do Campo deve perpassar pela compreensão (e engajamento) da luta pela terra, pelo direito a uma vida digna no campo, pela diversidade de gênero e diversidade religiosa, pelo respeito ao meio ambiente e na busca por alternativas sustentáveis de economia.

Para tanto, o professor que atua na Educação do Campo deve possuir condições teóricas e compromisso para desconstruir as velhas práticas forjadas pela Educação Rural. Desconstruir conceitos já construídos exige um profissional com uma formação ampliada e abrangente, de modo que este consiga dar conta de uma série de dimensões educativas originárias da realidade do campo. A formação do professor deve possibilitar a capacidade de desenvolvimento das transformações necessárias ao Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, capaz de formar um professor do povo do campo, que vai além do papel da educação escolar, mas assumindo um papel de agente que contribua para a transformação da realidade social do campo (ANTUNES-ROCHA, 2010. p. 13).

Antunes-Rocha (2010. p. 13) ainda traz as seguintes considerações acerca das especificidades da atuação do professor do campo, que devem estar presentes em sua formação:

A dispersão espacial das moradias dos alunos e a centralidade das relações com as comunidades de pertencimento geram, por vezes, exigências na organização dos tempos e dos espaços da escola que em um primeiro momento pode aparecer como estranho à rotina escolar. No cotidiano das formações está presente a preocupação em garantir a vivência da auto-organização dos estudantes, da discussão das teorias à luz da realidade, da reflexão sobre o que, como, onde, quando e para que estudar, dos limites e das rupturas institucionais necessários na construção de uma escola do campo.

Cabe aos professores do campo compreender lógica da produção e de vida camponesa.

(...) de outro modo de produção que implica outra racionalidade que não a dominante, incluindo uma nova forma de relação com a natureza, outras práticas de geração de renda, de uso de produtos através da agroindustrialização popular e práticas cada vez mais amplas de cooperação entre camponeses (...) compreender que processos de formação/deformação integram estes modos contraditórios de fazer agricultura, que implicações trazem para o conjunto de vida social (no campo e na cidade) e como a escola se articula (ou não) com as relações sociais que produzem seu entorno na perspectiva de uma lógica ou outra (CALDART, 2010. p.135).

Diante de tais especificidades uma nova Organização do Trabalho Pedagógico deve ser executada pelos professores do campo, de modo a atender as demandas da Educação do

Campo. Os movimentos sociais vêm tencionado junto ao Estado que este assumira a responsabilidade de uma formação específica para os educadores que atuam junto aos camponeses. No entanto, enquanto o Estado propõe ações ainda tímidas, os movimentos sociais vêm buscando alternativas e construindo uma história de formação, com os cursos de Pedagogia da Terra em nível de graduação e pós-graduação⁷³.

Parte das tensões dos movimentos sociais junto ao Estado, no que tange a formação de professores, vem da reivindicação de programas de formação que incluam:

O conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo da nossa história, as tensões do campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos (ARROYO, 2007, p.167).

As experiências pedagógicas acumuladas com a formação de professores do campo, que atuam em áreas de *Reforma Agrária*, têm contribuído para a construção de uma base teórica que serviu de modelo para a elaboração de propostas no âmbito da legislação⁷⁴, como as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), em seu parágrafo único, ressalta que “os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes”, configuram um avanço decorrente dessa acumulação política dos movimentos sociais.

Outros documentos, como as Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo, de 2008, traz um destaque sobre a formação de professores em seu artigo 7º, parágrafo 2º:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

⁷³ A partir das demandas dos movimentos sociais acerca da formação de seus professores, surgem cursos de Pedagogia financiados pelo PRONERA. Esses cursos são batizados pelos militantes dos movimentos sociais como “Pedagogia da Terra”, sendo a primeira turma finalizada no ano de 2001. Diversas universidades estão conveniadas à ação, já tendo formado aproximadamente 450 estudantes (REZENDE e BEZERRA NETO, 2010, p. 4).

⁷⁴ Santos e Silva (S.D.), observam ainda as seguintes bases legais voltadas para as escolas do campo: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título 1, Artigo 3º IV e Seção 1, Da Educação, Artigo 206 (BRASIL, 2002); das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394/96, Artigos 28, 78, 79 (BRASIL, 1996).

Além do Decreto 7352/2010, referente ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, no seu artigo 2º, 4º e 5º a formação de professores como tema central. Destacamos os seguintes incisos:

- IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;
- VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

Entretanto, ainda existe uma morosidade por parte do Estado no sentido de desenvolver tais ações, fruto de uma correlação de forças desigual que dificulta que as discussões em torno das políticas de formação de professores entre efetivamente na agenda de prioridades das políticas públicas.

Ao invés de políticas de formação de professores permanentes, que assumam um verdadeiro compromisso político junto aos sujeitos do campo, agindo com o cumprimento das bases legais para esta modalidade, o que temos observado como políticas de formação de professores, ainda são programas e projetos de governo. As políticas de formação de professores devem estar articuladas: 1) com uma visão positiva e afirmativa do campo, em detrimento do campo como um lugar a ser extinto pela ação civilizatória urbana; 2) com políticas de formação articuladas com políticas de garantia de direitos, situando a formação de professores na dimensão pública e para todos; 3) com as especificidades do campo (cultura, modo de produção de vida, identidade...); 4) com um projeto de Educação do Campo, que denuncie e trabalhe na superação dos problemas do campo, oriundos da questão agrária e do agronegócio (ARROYO, 2007, p. 173).

Por fim, a formação de professores do campo deve estar alinhada com as bases pedagógicas que norteiam os debates em torno da Educação do Campo: a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Freireana, superando a visão hegemônica pautada nas pedagogias das competências e na epistemologia da prática, retomando as discussões teóricas para o âmbito da criticidade, capaz de revelar aos sujeitos do campo as relações históricas, econômicas e sociais que permeiam a triste realidade do campo brasileiro.

Capítulo 3:
PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DO CAMPO

Os resultados obtidos nesta pesquisa de campo revelam as fragilidades presentes no âmbito da formação dos professores que atuam na “Escola Estadual Bem Querer”, faltando clareza sobre qual Organização do Trabalho Pedagógico adotar para a atuação docente junto aos estudantes do campo, bem como a falta de conhecimento sobre as especificidades da Educação do Campo, como sua base legal, bem como as concepções e princípios pedagógicos que norteiam esta modalidade.

O referencial teórico utilizado neste produto aponta para o fato que o Projeto de Educação Rural atua na precarização do ensino público destinados aos sujeitos do campo, por meio, entre outras coisas, da: 1) falta de uma oferta consistente, por parte do Estado, de cursos de formação de professores voltados para a modalidade Educação do Campo; 2) presença predominante das pedagogias liberais nos cursos de formação continuada de professores, bem como os principais programas vigentes nas escolas públicas do campo (a exemplo do PNAIC e do PACTO), que compactuam com o projeto hegemônico de Educação Rural; 3) Predominância de uma formação para os sujeitos do campo voltada para a ideologia do Agronegócio, com baixos rendimentos escolares, currículo urbanocêntrico e ênfase na adaptação dos sujeitos do campo para o modelo de produção agroexportador.

Por outro lado, apesar de possuir um acúmulo teórico e político, modalidade Educação do Campo não entra na pauta de prioridades do Estado. As experiências construídas pelas escolas dos assentados e acampados, bem como os debates dos movimentos sociais, que poderiam somar com a escolarização dos estudantes do campo, ainda são marginalizados no interior dos sistemas públicos de ensino.

Desta forma, objetivando contribuir com a modalidade Educação do Campo, construímos o *Plano de Formação Continuada para Professores do Campo* como estratégia de colaboração para a formação dos professores que atuam nas escolas das redes públicas municipais e estadual de ensino, junto aos camponeses.

Diante da diversidade de autores selecionados para compor o referencial teórico das discussões deste produto, optamos em fazer um recorte na bibliografia trabalhada, buscando para este plano de formação discutir os pontos de convergência entre as dezoito textos, contidos no interior de todo referencial teórico trabalhado neste produto, buscando um estudo constante das bases que constituem a modalidade Educação do Campo. Além disso, o *Plano de Formação Continuada de Professores do Campo* adotará os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, sendo eles o **Plano de Estudos, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Estágio, Visitas e Viagens de Campo** e a **Intervenção Externa**, conforme o apresentado no item 1.3, sobre a Pedagogia da Alternância, presente no primeiro

capítulo deste trabalho.

Descrevemos abaixo a proposta do *Plano de Formação Continuada de Professores do Campo*.

PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO*		
Ementa:	Plano de Formação Continuada de Professores do Campo Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. Projeto societário do Agronegócio (Educação Rural) e projeto societário popular (Educação do Campo), Marcos normativos da Educação do Campo, Organização do Trabalho Pedagógico da Educação do Campo.	
Público alvo		
Escolas públicas das redes municipais e estaduais de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Professores (as) da Educação Infantil; • Professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental; • Professores (as) dos anos finais do Ensino Fundamental; • Militantes dos movimentos sociais; • Coordenadores pedagógicos e gestores escolares. 	
Período de realização		
Total de módulos: 06	Encontros mensais no regime de alternância (sempre as sextas e sábados).	Carga horária do TP: 16 Carga horária do TC: 24 Total por encontro: 40
Conteúdo Programático		
<ul style="list-style-type: none"> • Educação do Campo e Educação Rural: projetos em disputa; • Concepções e Princípios da Educação do Campo; • Base Legal da Educação do Campo; • Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo; • Organização do Trabalho Pedagógico e as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica; • Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. 		
Objetivos:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduzir os professores nas discussões em torno da modalidade Educação do Campo: seus princípios e concepções, base legal e Organização do Trabalho Pedagógico; 2. Identificar e problematizar os diferentes projetos societários em disputa entre um projeto popular de Educação do Campo e um projeto hegemônico do Agronegócio e seus desdobramentos a escolarização dos sujeitos do campo; 3. Possibilitar a compreensão da base legal da modalidade Educação do Campo, suas contradições e a necessidade de uma articulação popular para a execução do mesmo; 4. Fornecer subsídios para a execução de uma Organização do Trabalho Pedagógico inspirada na modalidade Educação do Campo; 5. Contribuir para a consolidação do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo nas escolas do campo. 		

Dinâmica dos encontros:

Os encontros aconteceram em regime de Alternância, sendo estes divididos em **Tempo Presencial**, com duração de **16 horas**, em intervalos mensais onde os professores cursistas realizarão o **Tempo Comunidade**, onde estão previstas o desenvolvimento de atividades e estudos que formarão a carga horária de 24 horas. Cada módulo de estudo (em um total de seis módulos) contemplarão 40 horas de atividades, sendo cada módulo dedicado aos estudos de um conteúdo programático.

O *Plano de Formação Continuada de Professores do Campo* tem inspiração nas práticas adotadas pela Pedagogia da Alternância, onde serão utilizados os instrumentos pedagógicos **Plano de Estudos, Caderno da Realidade, Caderno de Atividades, Visitas e Viagens de Estudos, Intervenção Externa e Estágio** para contribuir/complementar a formação dos professores cursistas.

A formação contará com: 1) um **Professor Formador**, que será o responsável pela execução da formação; 2) **Tutor**, sendo este, preferencialmente, o coordenador pedagógico da escola, que terá como atribuição, além de participar da formação como cursista, acompanhar e articular os professores durante o Tempo Comunidade; 3) **Professor-cursista**, sendo estes os professores das escolas do campo, bem como militantes dos movimentos sociais, que participarão da formação continuada.

A cada início do módulo de estudos, o Professor-Formador, juntamente com o grupo de tutores e cursistas, irá apresentar o **Plano de Estudos** do encontro, sendo este debatido pelo grupo que poderá propor ajustes. Ao Plano de Estudos será acrescido um **Tema Gerador** proposto pelo grupo de professores, de modo a aproximar a teoria com a **Prática Social** dos professores e estudantes das escolas do campo. Toda decisão/escolha do Tema Gerador será tomada em assembleia.

Os textos trabalhados serão debatidos em rodas de leitura, onde cada professor participará da leitura, tendo o Professor-Formador o condutor das discussões, propondo pausas para reflexões e debates, além de articular o debate entre os cursistas e Tutores. Os vídeos trabalhados tem a função de provocar uma reflexão ao debate, bem como o aprofundamento teórico do conteúdo.

As atividades práticas, como seminários, audiência pública, reunião com a comunidade e viagens de estudos devem aproximar o professor com a **Práxis**, levando não só a compreensão teórica, mas possibilitando a mudança de postura política acerca da construção de um projeto popular de Educação do Campo.

Avaliação do curso:

Os participantes do Plano de Formação de Professores do Campo serão avaliados durante todo o processo de formação, tomando como parâmetros a participação dos cursistas nos módulos (presença e ação proativa), desenvolvimento das atividades práticas, bem como dos estudos propostos (resumos, dissertações e relatórios). As atividades desenvolvidas pelos Professores-cursistas serão entregues aos Tutores. Estes, por sua vez, encaminharão as atividades dos cursistas e as desenvolvidas por eles (Tutores) para o Professor-formador, que prestará uma avaliação final.

Módulo 01
Educação do Campo e Educação Rural: projetos em disputa

Tempo presencial (16 horas)

Primeiro momento do encontro:

- Apresentação do Plano de Formação Continuada de professores do Campo, bem como do módulo 01;
- Elaboração do **Plano de Estudos**, junto aos professores cursistas e tutores; escolha do **Tema Gerador** que irá permear as discussões ao longo do módulo, tendo relação à prática social dos professores e estudantes.

Bibliografia a ser trabalhada:

- ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas Pedagógicas no Meio Rural**. Manaus, EDUA/FAPEAM, 2004. (Séria Amazônia: a terra do homem).
- ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Saete, MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Vídeos a serem utilizados:

- “Nova Escola/Educação Rural no Brasil” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ctFsrUbnqI4>);
- “Educação do Campo é Direito e não Esmola – Oficina de audiovisual do Biizu, Assentamento Palmares II” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y7-ksByde5w>);

Metodologia

Sexta-feira:

- Primeiro momento do encontro: apresentação programa, do módulo 01 e escolha do Tema Gerador;
- Exibição do vídeo “*Educação do Campo é Direito e não Escola*” / debate sobre o vídeo junto aos professores;
- Aula expositiva sobre o conteúdo;
- Roda de leitura do livro *Práticas Pedagógicas no Meio Rural*. (Capítulo II – Fragmentos do capitalismo desintegrado) / leitura compartilhada em grupo com pausas para reflexões e tirar dúvidas.

Sábado:

- Exibição do vídeo “*Nova Escola/Educação Rural no Brasil*”. / debate sobre o vídeo junto aos professores;
- Divisão dos professores em grupos para leitura e produção de uma síntese do texto introdutório do livro “*Por uma Educação do Campo*”;
- Apresentação das sínteses de estudo no formato de mesa de apresentação.
- Encaminhamentos das atividades (**Caderno de Acompanhamento**) para o Tempo Comunidade;
- Conclusão dos trabalhos.

Tempo comunidade (24 horas)

Bibliografia a ser trabalhada:

- MENESES NETO, Antônio José de. Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa in ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores** – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.
- STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária in CALDART Roseli Salette, *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012.

Vídeo trabalhado:

“*Nas Terras do Bem-virá*”. (Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=VibNE-8dN7o>).

Metodologia

Seguir as seguintes orientações contidas no **Caderno de Acompanhamento**:

- Fazer levantamento diagnóstico do contexto socioeconômico e educacional da escola e da comunidade onde trabalha. Anotar tudo no **Caderno da Realidade**.
- Realizar a leitura e síntese do texto de Meneses Neto: *Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa*.
- Assistir ao documentário “*Nas Terras do Bem-virá*” / levantar os cinco pontos mais importantes do vídeo.
- Ler o verbete *Questão Agrária*, do livro *Dicionário da Educação do Campo*.
- Produzir uma redação sobre a *Questão Agrária no Brasil* tomando como referência o documentário, os textos trabalhados durante o Tempo Comunidade, bem como a relação com a prática social vivida/identificada pelos professores.

Conclusão do módulo 01:

Encaminhar para o tutor todo material de estudos (sínteses e redação) produzido.

Módulo 02

Concepções e Princípios da Educação do Campo

Tempo presencial (16 horas)

Primeiro momento do encontro:

- Apresentação do módulo 02;
- Elaboração do **Plano de Estudos**, junto aos professores cursistas e tutores; escolha do **Tema Gerador** que irá permear as discussões ao longo do módulo, tendo relação à prática social dos professores e estudantes.

Bibliografia a ser trabalhada:

- ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Vídeo a ser trabalhado:

- “O Veneno está na Mesa”. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J2AHhfqO5pg>)

Intervenção Externa:

- Oficina com professor convidado com o tema: *Princípios Pedagógicos da Educação do Campo*.

Metodologia

Sexta-feira:

- Primeiro momento do encontro: apresentação do módulo 02 e escolha do Tema Gerador;
- Aula expositiva sobre o conteúdo;
- Exibição do vídeo “O Veneno está na Mesa” / debate sobre o vídeo junto aos professores;
- Roda de leitura do livro *Por Uma Educação do Campo* (capítulo IV: “Diretrizes de uma caminhada” e capítulo V: “Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção”) / leitura compartilhada em grupo com pausas para reflexões e tirar dúvidas.

Sábado:

- Oficina: *Princípios Pedagógicos da Educação do Campo* (professor convidado), com objetivo de identificar e estudar os princípios pedagógicos para o trabalho nas escolas do campo, inspirado no Projeto de Educação do Campo.
- Debate conclusivo acerca da oficina e suas contribuições para o trabalho dos professores do campo;
- Encaminhamentos das atividades (**Caderno de Acompanhamento**) para o Tempo Comunidade;

- Conclusão dos trabalhos.

Tempo comunidade (24 horas)

Bibliografia a ser trabalhada:

- SILVA, Maria do Socorro. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo in MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa, questões para reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília, 2006.
- TAFFAREL, Celi Neuza Zulk, *et al.* **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo**. UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Visitas e Viagem de Estudos:

Visita ao Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Milton Santos, localizado no Assentamento Terra Vista, no município de Arataca-BA.

Bibliografia trabalhada:

- SILVA, Maria do Socorro. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo in MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa, questões para reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília, 2006.
- TAFFAREL, Celi Neuza Zulk, *et al.* **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo**. UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Visitas e Viagem de Estudos:

- Visita ao Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Milton Santos, localizado no Assentamento Terra Vista, no município de Arataca-BA.

Metodologia

Seguir as seguintes orientações contidas no **Caderno de Acompanhamento**:

- Registrar no **Caderno da Realidade** os pontos mais relevantes da sua prática pedagógica, com intuito de retomar as reflexões em busca da **Práxis**;
- Realizar a leitura e síntese do texto de Maria do Socorro Silva: *Da Raiz a Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo*.
- Ler o livro *Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo* (capítulo II: Concepção de Educação do Campo) e fazer um resumo do texto.
- Viagem de Estudos ao Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Milton Santos.
- Produzir um relatório de viagem, descrevendo os principais aspectos identificados na prática pedagógica dos professores da instituição, fazendo uma relação com os estudos sobre a Educação do Campo.

Atividade de conclusão do módulo 02:

Encaminhar todo material de estudo produzido para o tutor.

Módulo 03
Base Legal da Educação do Campo

Tempo presencial (16 horas)

Primeiro momento do encontro:

- Apresentação do módulo 03;
- Elaboração do **Plano de Estudos**, junto aos professores cursistas e tutores; escolha do **Tema Gerador** que irá permear as discussões ao longo do módulo, tendo relação à prática social dos professores e estudantes.

Bibliografia a ser trabalhada:

- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, Educação do Campo: **Marcos Normativos**, Brasília, 2012.
- FERNANDES, Bernardo Mançano *in* KOLLING, Edgar Jorge *Et Al* (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília-DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.
- BAHIA, Resolução CEE Nº 103 de 28 de Setembro de 2015. Dispõe sobre a **oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia**.

Atividade de Estágio:

- Audiência Pública com a presença/articulação do Fórum de Educação do Campo.

Metodologia

Sexta-feira:

- Primeiro momento do encontro: apresentação do módulo 03 e escolha do Tema Gerador;
- Aula expositiva sobre o conteúdo, buscando explorar as tensões na elaboração e implantação das políticas públicas em Educação do Campo;
- Roda de leitura do livro *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Leitura e reflexão da primeira parte do livro, buscando identificar os avanços e fragilidades do processo de implantação das políticas públicas para as escolas do campo.
- Divisão dos professores em grupos para elaboração do quadro síntese da base legal da Educação do Campo, enfatizando: 1) Resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002; 2) Resolução CNE/CEB de 28 de abril de 2008; 3) Decreto Nº 7.352 de novembro de 2010.
- Apresentação do quadro síntese e debate entre os professores;

Sábado:

- Leitura coletiva da Resolução CEE Nº 103 de 28 de Setembro de 2015. Dispõe

sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

- Sistematização da resolução no formato de tópicos de discussão.

Atividade de Estágio: Elaboração da Audiência Pública com o tema “Base Legal da Educação do Campo”:

Encaminhamentos para a realização da Audiência Pública da Educação do Campo com o tema “Base Legal da Educação do Campo”, sendo eles os seguintes:

- Divisão dos professores em comissões para melhor organizar a audiência (alimentação, divulgação, infraestrutura, acolhimento, momento cultural, articulação com os convidados, cerimonial e registro);
- Convidar os gestores municipais, bem como o legislativo para se fazer presente na audiência;
- Convidar o Fórum de Educação do Campo local (ou estadual);
- Os professores irão apresentar durante a audiência (que terá um debatedor) o quadro síntese das políticas públicas em Educação do Campo elaborado durante o tempo presencial;

Ao término da audiência, tencionar os gestores municipais para que seja assinado um termo de compromisso de execução das políticas públicas em Educação do Campo;

Tempo comunidade (24 horas)

- Execução da Audiência Pública com o tema “Base Legal da Educação do Campo”:
- Elaboração do registro/relatório da audiência.
- Registrar no **Caderno da Realidade** os pontos mais relevantes da sua prática pedagógica, com intuito de retomar as reflexões em busca da **Práxis**;

Atividade de conclusão:

Produzir uma dissertação sobre as tensões na execução das políticas públicas em Educação do Campo, com base nos estudos e nas vivências da audiência pública. Encaminhar o material de estudo ao tutor.

Módulo 04
Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo

Tempo presencial (16 horas)

Primeiro momento do encontro:

- Apresentação do módulo 04;
- Elaboração do **Plano de Estudos**, junto aos professores cursistas e tutores; escolha do **Tema Gerador** que irá permear as discussões ao longo do módulo, tendo relação à prática social dos professores e estudantes

Bibliografia a ser trabalhada:

- TAFFAREL, Celi Neuza Zulk, *et al.* **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo**. UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Trabalho Como Princípio Educativo *in* CALDART, Roseli Salete, et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Metodologia

Sexta-feira:

- Primeiro momento do encontro: apresentação do módulo 04 e escolha do Tema Gerador;
- Aula expositiva sobre o conteúdo;
- Roda de leitura do livro *Cadernos Didáticos da Educação do Campo* (parte: Organização do Trabalho Pedagógico);
- Divisão de grupos para apresentação das principais ideias do texto;
- Leitura e discussão do verbete *Trabalho como Princípio Educativo*, do livro *Dicionário da Educação do Campo*.
- Aula expositiva sobre o tema para dirimir as dúvidas do grupo.
- Início dos preparativos do Seminário *Pedagogia do Oprimido*.

Sábado:

Seminário *Pedagogia do Oprimido*:

- Divisão dos professores em quatro grupos para leitura, sistematização e apresentação do livro *Pedagogia do Oprimido*, sendo os grupos divididos por capítulos da seguinte forma: 1) Justificativa da *Pedagogia do Oprimido*; 2) A concepção “bancária” de educação como instrumento de opressão; 3) A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade; 4) A teoria da ação antidialógica.

- Cada grupo irá ler, debater entre o grupo e elaborar uma apresentação com o compromisso de repassar aos demais os conhecimentos estudados no capítulo.
- Debate final e conclusão dos trabalhos com os encaminhamentos do tempo comunidade.

Tempo comunidade (24 horas)

Bibliografia a ser trabalhada:

- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento** in CALDART, Roseli Salete, et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012;
- MARTINS, Fernando José. Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo. **Revista do Centro de Educação**, vol.33, num. 1, Santa Maria, RS, 2008;
- MARTINS, L.M., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

Vídeo complementar:

- “*Entrevista a Paulo Freire*”. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRfSfieGpCU>).

Metodologia

Seguir as seguintes orientações contidas no **Caderno de Acompanhamento**:

- Fazer a leitura dos textos sugeridos na bibliografia do tempo comunidade;
- Produzir uma dissertação apresentando as ideias centrais de cada texto, bem como os pontos de divergência e convergência de ideias.
- Fazer relação do texto com o Tema Gerador escolhido para o módulo 04.
- Registrar no **Caderno da Realidade** os pontos mais relevantes da sua prática pedagógica, com intuito de retomar as reflexões em busca da **Práxis**;

Atividade de conclusão:

Encaminhar toda produção dos estudos do módulo 04 para o tutor.

Módulo 05

Organização do Trabalho Pedagógico e as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica.

Tempo presencial (16 horas)

Primeiro momento do encontro:

- Apresentação do módulo 05;
- Elaboração do **Plano de Estudos**, junto aos professores cursistas e tutores; escolha do **Tema Gerador** que irá permear as discussões ao longo do módulo, tendo relação à prática social dos professores e estudantes.

Bibliografia a ser trabalhada:

- FACCI, Maria Gonçalves Dias. A naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação, *In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.* Campinas-SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas\SP. Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia,** Campinas, SP. Autores Associados, 2012

Vídeo Trabalhado:

- “*Vigotiski e a Pedagogia Histórico-crítica – Newton Duarte*”. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U6Dci-NeMh4>).

Metodologia

Sexta-feira:

- Primeiro momento do encontro: apresentação do módulo 05 e escolha do Tema Gerador;
- Aula expositiva sobre o conteúdo;
- Roda de leitura do livro *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações* (capítulo 01: Sobre a Natureza e Especificidade da Educação).
- Divisão de grupos para apresentação das principais ideias do texto;
- Leitura e discussão do livro *Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos* (A naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação).
- Aula expositiva sobre o tema para dirimir as dúvidas do grupo.
- Assistir ao vídeo “*Vigotiski e a Pedagogia Histórico-crítica – Newton Duarte*”.
- Debate sobre os conteúdos estudados e planejamentos para o seminário *Escola e Democracia*.

Sábado:

Seminário *Escola e Democracia*:

- Divisão dos professores em quatro grupos para leitura, sistematização e apresentação do livro *Escola e Democracia*, sendo os grupos divididos por

capítulos da seguinte forma: 1) As teorias da educação e o problema da marginalidade; 2) Escola e Democracia I: a teoria da curvatura da vara; 3) Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara.

- Cada grupo irá ler, debater entre o grupo e construir um quadro com as principais ideias do capítulo, fazendo uma relação com a prática pedagógica nas escolas do campo;
- Debate final e conclusão dos trabalhos com os encaminhamentos do tempo comunidade.

Tempo comunidade (24 horas)

Bibliografia a ser trabalhada:

- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**, Campinas, SP. Autores Associados, 2012

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas\SP. Autores Associados, 2013.

Metodologia

Seguir as seguintes orientações contidas no **Caderno de Acompanhamento:**

Realizar a (re) leitura dos seguintes capítulos das obras *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*:

- Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara;
- Sobre a natureza e especificidade da educação.

Com base nos estudos, construir os seguintes instrumentos de planejamento:

- Plano de aula (ou sequência didática) contendo os *cinco passos* da Pedagogia Histórico-crítica;
- Sobre a especificidade da educação, fazer o levantamento dos “conteúdos clássicos” de pelo menos dois conteúdos programáticos contidos na proposta curricular da escola (anos iniciais ou anos finais do ensino fundamental).
- Fazer uma produção textual em formato de relatório sobre os resultados deste estudo.
- Registrar no **Caderno da Realidade** os pontos mais relevantes da sua prática pedagógica, com intuito de retomar as reflexões em busca da **Práxis**;

Atividade de conclusão:

Encaminhar os estudos realizados ao longo do Tempo Comunidade para o tutor.

Módulo 06
Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo

Tempo presencial (16 horas)

Primeiro momento do encontro:

- Apresentação do módulo 06;
Elaboração do **Plano de Estudos**, junto aos professores cursistas e tutores; escolha do **Tema Gerador** que irá permear as discussões ao longo do módulo, tendo relação à prática social dos professores e estudantes.

Bibliografia a ser trabalhada:

- CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Trabalho Necessário. Ano 2 – número 2 – 2004.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulk, *et al.* **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo**. UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- PEREIRA, Marcos Paiva. MOURA, Terciana Vidal. **O Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo: um olhar para as singularidades do multisseriamento**. Texto apresentado no II Colóquio Educação e Diversidade na Educação Básica, Salvador, 2015.

Vídeo a ser trabalhado:

- *Curta metragem Vida Maria* (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Bs87_NQTM0M)

Metodologia

Sexta-feira:

- Primeiro momento do encontro: apresentação do módulo 06 e escolha do Tema Gerador;
- Exibição do vídeo *Vida Maria* / debate sobre o vídeo, fazendo a relação entre os diferentes projetos de sociedade voltada para o campo;
- Aula expositiva sobre o conteúdo trabalhado;
- Roda de leitura do livro. *Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo* (Projeto Político Pedagógico). / Divisão dos professores em grupos para a elaboração e apresentação de uma síntese da leitura;
- Leitura do texto *Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo*. / debate sobre o texto;
- Aula expositiva sobre o conteúdo visando dirimir as possíveis dúvidas.

Sábado:

- Leitura do texto *O Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo: um olhar para as singularidades do multisseriamento*.
- Debate e apresentação das principais ideias do texto por parte dos professores.

Planejamento da reunião junto à comunidade para a elaboração do Projeto Político Pedagógico voltado para a Educação do Campo. Procedimentos:

- Articular/mobilizar toda a comunidade escolar a se fazer presente no dia do encontro para discussão/elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, por meio de ampla divulgação (convites, anúncio no rádio e carro de som, cartazes, entre outros).
- Preparar os recursos materiais que serão utilizados junto a comunidade na execução da reunião de elaboração do PPP das escolas do campo, com objetivo de facilitar a participação de todos;
- Coletar informações importantes dos estudantes, dos pais, bem como da comunidade acerca do diagnóstico da escola nos aspectos pedagógicos, administrativos e estruturais;
- Registrar tudo no **Caderno da Realidade**;
- Tomando como base as discussões e estudos executados ao longo dos cinco módulos de estudos sobre Educação do Campo, elaborar junto à comunidade o Projeto Político Pedagógico da escola do campo, tendo inspiração na Educação do Campo.

Tempo comunidade (24 horas)

Execução da reunião junto à comunidade para a elaboração do Projeto Político Pedagógico voltado para a Educação do Campo

: Atividade de conclusão do módulo:

Construir o Projeto Político Pedagógico da escola do campo, tomando como referência os estudos realizados ao longo dos módulos de formação, bem como a articulação/participação da comunidade escolar no processo decisório;

Encaminhar o Projeto Político Pedagógico para o **tutor**.

Bibliografia trabalhada no Plano de Formação Continuada de Professores do Campo:

ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas Pedagógicas no Meio Rural**. Manaus, EDUA/FAPEAM, 2004. (Séria Amazônia: a terra do homem).

ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salette, MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAHIA, Resolução CEE N° 103 de 28 de Setembro de 2015. Dispõe sobre a **oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.**

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, Educação do Campo: **Marcos Normativos**, Brasília, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento** in CALDART, Roseli Salete, et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Trabalho Necessário. Ano 2 – número 2 – 2004.

FACCI, Maria Gonçalves Dias. A naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação, *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano in KOLLING, Edgar Jorge *Et Al* (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília-DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Trabalho Como Princípio Educativo in CALDART, Roseli Salete, et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012.

MARTINS, Fernando José. Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo. **Revista do Centro de Educação**, vol.33, num. 1, Santa Maria, RS, 2008.

MARTINS, L.M., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MENESES NETO, Antônio José de. Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa in ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores** – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

PEREIRA, Marcos Paiva. MOURA, Terciana Vidal. **O Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo: um olhar para as singularidades do multisseriamento**. Texto apresentado no II Colóquio Educação e Diversidade na Educação Básica, Salvador, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**.

Campinas\SP. Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**, Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária *in* CALDART Roseli Saete, *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz a Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo *in* MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa, questões para reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília, 2006.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulk, *et al*. **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo**. UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

*Pretendemos desenvolver esta formação continuada não apenas para os professores e equipe gestora da Escola Estadual Bem Querere, mas disponibilizar para as demais escolas que atuam na formação dos sujeitos do campo, do estado da Bahia e do Brasil.

4 - CONCLUSÃO

Em virtude do que foi exposto nesta pesquisa, concluímos que muitos são os desafios em torno da consolidação de um projeto popular de Educação do Campo. Apesar de nos últimos anos as discussões em torno do processo de escolarização dos sujeitos do campo ter ganhado força, com o advento do Movimento Por uma Educação do Campo, a negligência do Estado na efetivação de políticas públicas que atuem no fortalecimento da formação voltada para os professores que trabalham junto aos camponeses faz parte de um projeto maior, de Educação Rural, que atua na precarização do ensino público no campo.

A trajetória histórica da escolarização dos sujeitos do campo foi marcada pela ausência do Estado, durante o Brasil Colônia, sendo os camponeses compelidos a uma não-escolarização. Já na república, deu-se início a forte presença da Educação Rural, servindo as oligarquias rurais ou ao modelo exploratório do Agronegócio, priorizando hora a fixação dos sujeitos do campo a terra, hora a adaptação do camponês ao mundo capitalista. O Estado deixa claro qual objetivo da escolarização através da Educação Rural.

Por outro lado os movimentos sociais passaram a reivindicar uma melhor educação, além de melhores condições sociais para campo brasileiro. O acúmulo de experiência política e pedagógica das escolas dos movimentos de luta pela terra contribuiu para o delineamento da modalidade Educação do Campo como política pública educacional, atuando ainda em outras frentes de luta por uma sociedade mais justa para os camponeses. Entretanto, conforme esta e outras pesquisas apontam (como apresentado neste trabalho), as bases legais da Educação do Campo não têm permeado as discussões pedagógicas da grande maioria dos sistemas públicos de ensino. Existe uma correlação de forças desigual, onde as políticas públicas em Educação do Campo ficam fora da pauta de prioridades.

Neste sentido, a urgência em torno de consolidar um projeto de Educação do Campo, em resposta ao estado de sucateamento das escolas rurais, tem sido substituída por programas e propostas de governo com ênfase nas pedagogias liberais e na importação da escola urbana para o interior da prática pedagógica do professor do campo. O termo “Educação do Campo” tem sido apropriado, de forma sistemática, pela Educação Rural e suas propostas.

A situação se agrava nas escolas públicas do campo municipais e estaduais que dependem quase que majoritariamente do “apoio” do Estado na estruturação de suas propostas pedagógicas, tanto no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico, como nas propostas de formação de professores. Os debates travados pelos movimentos de luta pela terra, ou pelos fóruns territoriais de Educação do Campo, que poderiam auxiliar na

consolidação das políticas públicas voltadas a esta modalidade, ainda não são encaradas com a devida seriedade, quando não são rejeitadas.

As informações obtidas nesta pesquisa, junto aos professores e gestores da Escola Estadual Bem Querer, revelam a fragilidade na formação dos professores, que se desdobra na não compreensão da modalidade Educação do Campo e na falta de clareza em executar sua Organização do Trabalho Pedagógico, voltada ao Projeto Político Pedagógico desta modalidade. Enfatizo aqui que não se trata de desmerecer o excelente trabalho desenvolvido por esta instituição junto aos camponeses do interior do estado da Bahia, muito pelo contrário. Mas de levantar a denúncia sobre a negligência do Estado na execução das políticas públicas voltadas a formação de professores do campo. Na execução e consolidação da Educação do Campo, sendo este um direito dos camponeses.

Por fim, acreditamos que um dos caminhos para a consolidação do projeto popular de Educação do Campo perpassa pela formação dos professores que atuam nesta modalidade. A apropriação teórica, associada à práxis pode ter o poder de emancipar os camponeses, atuando desta maneira de forma crítica frente às mazelas sociais que tem permeado o campo brasileiro. Elevar o conhecimento dos estudantes através da escola, partindo da elevação do conhecimento dos docentes, pode ser o caminho para a construção de uma rede popular capaz de lutar por uma escola (e por um campo) verdadeiramente compromissada com a transformação social.

5 – REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo**, 2010. Disponível em: <<https://educacao.mg.gov.br/gtcampo1/wpcontent/uploads/2012/05/produzido-pela-UFMG.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas Pedagógicas no Meio Rural**. Manaus, EDUA/FAPEAM, 2004. (Séria Amazônia: a terra do homem).

ARROYO, Miguel Gonzales. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART Roseli Salette, et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012, pp 553-561.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. CEDES**, Campinas-SP, vol. 27, nº. 72, maio de 2007, pp. p. 157-176. Disponível em: http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14876_Cached.pdf

ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salette, MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AZEVEDO, Márcio Adriano; QUEIROZ, Maria Aparecida. Políticas de Educação e Trabalho Docente em Escolas do Campo Multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

BAHIA, **página virtual da Secretaria de Educação do Estado da Bahia**, disponível em: <http://municipios.educacao.ba.gov.br/pacto>.

BAHIA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE nº 103 de 28 de setembro de 2015, Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia**. Relator: Avelar Luiz Bastos Mutim. Disponível em: http://www2.egba.ba.gov.br/diario/DO05/DO_frm0.html

BALZA, Guilherme. Após 15 anos, dois únicos condenados pelo massacre de Eldorado dos Carajás continuam soltos. **Universo Online Notícias**, 2011. Acesso em 08/03/2016. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/04/17/apos-15-anos-dois-unicos-condenados-pelo-massacre-de-eldorado-dos-carajas-continuam-soltos.htm>

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Práxis e Educação em Vigotski. Universidade Federal do Ceará, **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 2, número especial, 2010. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_7_especial.pdf

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco, ZANCANELLA, Yolanda. Os Desafios da Formação dos Educadores que atuam no Campo. **Revista Educação**, v. 33, n. 1, p. 141-156, jan./abr., 2008, Santa Maria-RS. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/index>>

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. 2ª Ed. – São Paulo, Expressão Popular, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: acompanhada de disposições anteriores... 2. ed. São Paulo: Ed. Oliveira Mendes, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 1 de 03 de Abril de 2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Relator: Murilo de Avellar Hingel. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2012, pp. 39-51.

BRASIL. Presidência de República. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2012, pp. 81-88.

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura**, acesso em 06/12/2016, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%93-93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>.

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura**, acesso em 07/01/2016, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17441-projovem-campo-saberes-da-terra-novo>

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura**, acesso em 07/01/2016, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura**, acesso em 07/01/2016, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo>

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura**, acesso em 06/12/2016, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura**, acesso em 06/12/2016, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii>

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura**, acesso em 08/03/2016, disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural. In: THIERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola do campo**. Campinas-SP: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a Transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo-SP: Expressão Popular; Veranópolis-RS: ITERRA, 2010.

____ **Pedagogia do Movimento** in CALDART, Roseli Salete, et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli. **Projeto Popular e Educação do Campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, v. 3).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. **Trabalho, Educação, Saúde** [online]. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, mar/jun. 2009, pp. 35-64. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *Trabalho necessário*, ano 2 - número 2, 2004. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete, et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012, pp. 546-553.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002, pp. 18-25. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 4).

CAMINI, Lucia, **Política e Gestão Educacional Brasileira: uma análise do Plano do Desenvolvimento da Educação/Metas e Compromissos Todos pela Educação (2007-2009)**. 1ª. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CARDOSO, Maria Angélica. Organização do Trabalho Didático nas Escolas Isoladas Paulistas: 1893 a 1932. Tese (Doutorado em Educação). Campinas-SP: UNICAMP, 2013.

CHAER, Galdino, DINIZ, Rafael Rosa Pereira, RIBEIRO, Elisa Antonia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá-MG, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. *Pedagogia Socialista*. In: CALDART, Roseli Salete, et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp. 561-569.

CONFERÊNCIA. **Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo**, Luziânia, 2004.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Do Direito à Educação do Campo: a luta continua!** Aurora, Ano III, número 5, UNESP, Marília-SP, dezembro de 2009.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

D'AGOSTINI, Adriana. A Educação do Campo na Educação Brasileira: contradições e perspectivas. **Revista Educação**, vol. 37, núm. 3, set.-dez., 2012, pp. 453-467, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117123649004>.

DEUS, Adélia Meireles de; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira. Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação: uma metodologia. **Anais. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI**, VI. Teresina-PI: UFPI, 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano, et. al. (Org.). **Educação do Campo: campo e políticas públicas**. Brasília-DF: INCRA; MDA, 2008, pp. 33-39.

DUTRA, Claudio E. G. **Guia de Referência da LDB/96 com atualizações**. São Paulo: Avercamp Editora, 2003.

FACCI, Maria Gonçalves Dias. A naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada In: KOLLING, Edgar Jorge, et. al. (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002, pp. 61-70. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica**. Brasília-DF: FONEC, 2011.

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

FREITAS, Gilmar Vieira. **Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-BA: UFRB/CFP, 2015.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. Em Aberto, Brasília, INEP, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2484/2441>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Campinas-SP: 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Luís Carlos de. **Reflexões Sobre a Luta de Classes no Interior da Escola Pública.** In: ORSO, Paulino José (Org.). **Educação e Luta de Classes.** 2ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete, et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012, pp 748-755.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? **Educação e Ciência On-line**, s/n., s/d, s/p. Brasília: Universidade de Brasília - UNB. Disponível em: <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>. Acesso em: 12 jan. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LACERDA, Celso Lisboa de. SANTOS, Clarice Aparecida dos. BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), **Memória e História do PRONERA, contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil.** Brasília, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Questões Teóricas e Históricas sobre o Trabalho Didático. In: BRITO, Silvia Helena, et. al. (Org.) **A Organização do Trabalho Pedagógico na História da Educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2010, pp. 61-87.

MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra, et. al. **Teoria e Prática da Educação do Campo.** Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites**

contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>

MARTINS, Fernando José. Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo. **Revista Educação**, vol.33, num. 1, Santa Maria, RS, 2008. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a6.htm>

MAUÉS, Olgaíses. Os Organismos Internacionais e as Políticas Públicas Educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

MENESES NETO, Antônio José de. Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MESQUITA, Peri. Paulo Freire e Antonio Gramsci: A Filosofia da Práxis na Ação Pedagógica e na Educação de Educadores. UNICAMP, **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 32-41, set. 2011, pp. 32-41. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3225>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>

MOLINA, Mônica C; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das reflexões políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PRONACAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, jul/dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3690>

MONTEIRO, Albene Lis; NUNES. Cely do Socorro Costa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

MORAES, Dênis de. **Comunicação, Hegemonia e Contra-Hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci**. Revista Debates, v.4, n.1, Porto Alegre, 2010.

MOURA, Terciana Vidal. Formação de Professores que atuam em Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo: que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia? **Anais, ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE - EPENN, XXII, GT 26 – Educação do Campo**, Natal, 2014.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola, Trabalho e Cooperação**. Boletim da Educação, nº 4, São Paulo, 1994.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípio da Educação no MST**. Caderno da Educação, v. 8, São Paulo, 1996.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa, questões para reflexão**. Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, 2006, pp. 19-25.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil Educação. Revista Educação, vol. 33, núm. 1, jan.-abr., 2008, pp. 57-72, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117388005.pdf>. Acessado em 14/09/2015.

MUNARIN, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século XXI. Em Aberto, Brasília, INEP, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2485/2442>

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012. Disponível em: <http://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?searchfor=Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo%3A+origens+da+Pedagogia+da+Altern%C3%A2ncia+no+Brasil.+&ts=1457499469848&p2=%5EY6%5Echr999%5ETTAB02%5E&n=7829ea74&ss=sub&st=tab&ptb=D1173952-D3D5-4188-86CD-866A78408695&tpr=sbt>

PEREIRA, Marcos Paiva. MOURA, Terciana Vidal. **O Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo: um olhar para as singularidades do multisseriamento**. Texto apresentado no II Colóquio Educação e Diversidade na Educação Básica, Salvador, 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola e do Trabalho**. 3ª. ed. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2011.

POLON, Sandra Aparecida Machado. Desafios e perspectivas sobre a Formação de Professores na Educação do Campo. **Anais**, CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E GESTÃO, 5º, Ponta Grossa-Paraná, 2013.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Raquel Alves de. O Papel do Poder Público na Construção da Política Nacional de Formação de Professores do Campo. In: LUNAS, Alessandra da Costa (Org.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo: Caderno Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília: Dupligráfica, 2009.

REIS, Ednerson dos Santos. Experiências Educacionais Inovadoras: saídas que podem orientar a construção de políticas públicas educacionais inclusivas. **Anais**. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 18º, Maceió, UFAL, 2007.

REIS, Thiago e MORENO, Ana Carolina. **Brasil Urbano X Brasil Rural**. (Reportagem da agência de notícias G1, publicado em 18/08/2015). Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html> Acesso em 04/03/2016.

REZENDE, Janaína Ribeiro de. BEZERRA NETO, Luiz. Trajetórias de pedagogas da Terra

do MST no Estado de São Paulo: atuação posterior à formação. **Anais**, ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - ENPEC, III. Atibaia-São Paulo, 2001.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre o movimento camponês e estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, v.28, n.01, p.459-490, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a20v28n1.pdf>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 / 1973)**, 8ª edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1986.

SANTOS, Clarice Aparecida dos, et. al. (org.). **Memória e História do PRONERA: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “Aprender a Aprender” na Formação de Professores do Campo**. Campinas-SP: Autores Associados; Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Elisete Cristina Gonçalves; SILVA, Irizelda Martins de Souza. Políticas Públicas para Educação do Campo: revisando as implementações do Sistema Nacional para Formação de Educadores. S/1, s/d. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/elisetcristinasantoseirizeldamartinsdesouzaesilva.pdf>

SANTOS. Fábio Josué Souza dos. MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas-SP. Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11º Ed. Campinas-SP. Autores Associados, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições? **Anais**, REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 23ª, Caxambu-MG, 2000.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa, questões para reflexão**. Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, pp 60-92.

SILVA, Maria do Socorro. Tentativa de construir uma teoria pedagógica sistêmica para impregnar o mundo de sentido: saber, querer, sentir e poder. In: LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (orgs.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores do campo**: Caderno Pedagógico da Educação do Campo. Brasília: Dupligráfica, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**.

Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOMMEMAN, Américo. Pedagogia da Alternância e Transdisciplinaridade. **Anais. PRIMEIRO SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.** Salvador-BA, 1999.

SOUZA, Osmar Martins de. DOMINGUES, Analéia. **Emancipação Política e Humana em Marx: alguns apontamentos.** Revista Eletrônica Arma da Crítica, ISS: 1984-4735, n.4, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. et al. Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.11, jan/jun 2011, pp. 156-169. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/souza-santos-pinho-araujo.pdf>

SOUZA, Maria Antonia. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>

SOUZA, Rubneuzo Leandro. Educação do Campo: análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, Rio de Janeiro, ano 09, n.2, jun/dez 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/8176/7923>

STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART Roseli Salete, et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, pp 639-645.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulk; SANTOS, Cláudio de Lira Júnior; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo.** Salvador-BA: UFBA, 2009.

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.). **Infância e Pedagogia Histórica-Crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação e Projetos Cooperativo na Perspectiva de Henri Desroche.** São Carlos-SP: EDUFSCar, 2006.

TREVISAN, Amarildo Luiz. PEDROSO, Eliana Regina Fritzen. A Epistemologia da Prática na Formação de Professores e suas consequências na Relação Teoria e Prática. **Anais, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, IX, Caxias do Sul-RS, 2012.

UFRB - **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, 2015 acesso em 04/11/2015.

ZAGO, Nadir. Fracasso e Sucesso Escolar no Contexto das relações Família e Escola: questionamentos e tendências em sociologia da Educação. **Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira**, ano 2, n. 3, Lisboa / Rio de Janeiro, 2011

ANEXOS

Anexo 01: Sistematização das informações obtidas durante o grupo focal realizado com os 14 professores da Escola Estadual Bem Querer.

Pesquisa – Mestrado Profissional em Educação do Campo – UFRB		
Resultado do grupo focal: 12/11/2015		
Escola Estadual Rural Bem Querer		
Categorias analíticas	Respostas dos professores	
Educação do Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Uma educação voltada para a valorização do homem do campo, beneficiando a sua melhoria em todos os sentidos; • Modalidade educativa que visa à permanência do sujeito do campo em seu espaço de forma transformadora; • É a educação destinada a crianças, jovem e adolescente campestre; • É uma educação onde busca valorizar o menos favorecido, a fim de transforma-los em cidadãos capacitados; • Um trabalho focado especialmente com indivíduos rurais e que busca valorizar a terra; • É a educação para a comunidade campestre onde visa valorizar os camponeses em suas singularidades; • A educação de crianças e adolescentes campestres e a valorização do espaço em que vivem; • É dar oportunidade a todos, moradores da zona rural de ter e viver uma educação de boa qualidade; • Trabalho voltado para camponeses valorizando e respeitando suas singularidades; • É o sistema de educação direcionado aos estudantes do campo; • É muito importante para o fortalecimento e crescimento ao homem do campo valorizando os seus conhecimentos; • É o seguimento da educação para crianças e jovens que residem no campo, dando ênfase ao seu cotidiano; • A educação do campo é transformação de vida nova, pois buscamos novos conhecimentos; • Valorização do sujeito campesino; respeito as singularidades 	

	do estudante camponês, quanto seu jeito de ser, de falar, vestir, andar... fortalecimento do campo negando o êxodo rural.	
Organização do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Deve partir dessa realidade, a saber, o “campo”; • Deve visar conteúdos curriculares e tempo que atendam as demandas do campo; • OTP através da coordenação dos professores; • É o processo para que tudo ocorra perfeitamente como se deseja; • Na minha visão, os trabalhos pedagógicos devem ser organizados de acordo com o contexto do indivíduo, especificamente o rural; • O trabalho pedagógico deve ser organizado de forma que os professores possam contribuir com a educação dos camponeses; • É muito importante porque é através dele que melhoramos a nossa práxis pedagógica planejando uma boa aula, etc. • É uma equipe comprometida com o trabalho pedagógico para obter bom resultado; • Direciona todo trabalho pedagógico; • Planejamento sistematizado das ações educativas que visam organizar o fazer diário da escola; • É muito importante para a realização de um trabalho diferenciado; • Voltado à realidade do educando bem como suas práticas; • Depende muito da gestão escolar, para um bom andamento da escola que possa fazer diferença na vida de cada criança; • Precisa estar pautado em práticas específicas, currículo adaptado, etc. • 	
Legislação em	<ul style="list-style-type: none"> • Existem várias leis que beneficiam esta educação, mas ainda desconhecida por parte dos envolvidos; 	

Educação do Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvimos falar em leis que protegem os campestres, porém não temos uma ciência dessas leis. Este tema já foi organizado como pauta de estudos; • Legislação em educação do campo através da lei que garanta a educação campestre; • É voltar um olhar com mais precisão para essa educação tão esquecida às vezes; • Necessidade de outras leituras específicas; • Devem ser cumpridas para formar cidadãos conscientes; • Formar cidadãos e prepara-los para a vida; • Capacita bons cidadãos para o mundo; • Conhecer para entender a educação do campo; • Leis específicas que regimento a educação do campestre; • Não tenho conhecimento sobre a legislação da educação do campo; • É muito importante, pois se preocupa com cada vida; • Sabe-se que desde 98 existe a lei que garante os moradores do campo uma educação de qualidade e com especificidades campestres; 	
Formação de professores do campo	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda há pouca formação para os professores da Educação do Campo, mas estamos caminhando para a formação continuada; • Ainda necessitamos de apoio para tal; • Estudo e aprendizagem aos professores que ensinam aos alunos campestres; • É uma formação voltada a atender as demandas do dia a dia, conscientizando-os da importância deles na vida da criança; • Um trabalho contínuo de suma importância. O professor precisa ser pesquisador; • A formação continuada é uma forma de manter os professores atualizados, aprendendo o que há de novo na educação do campo; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Envidar os nossos esforços para que as crianças e adolescentes sejam capazes de aprender em suas singularidades. É uma formação continuada dos professores; • Cada professor tem que procurar pesquisar para ser um bom educador; • Algo de sumo importância para fortalecer o professor em suas práticas pedagógicas e na formação do aluno; • Capacitação profissional para qualificar os professores que atuam na educação do campo; • É fundamental e deve ser constante; • Ainda existem poucos cursos de aperfeiçoamento para os professores do campo, muitas vezes é feito no campo e não para o campo, com questões voltadas para o dia a dia do campo; • Os professores sempre estão passando conhecimento e também adquirindo muito aprendizado através dos alunos; • O educador de escolas do campo precisa de constante formação continuada; 	
--	---	--

Categoria de analítica: organização do trabalho pedagógico	Diálogo: subsídios necessários para desenvolver um trabalho em Educação do Campo:
Respostas dos professores:	
<ul style="list-style-type: none"> • Acreditar no estudante como sujeito participante e ativo do seu processo educativo / Acreditar que eles têm condições de aprender / valorizar e respeitar suas singularidades; • Valorizar o camponês como cidadãos dando a possibilidade deles aprenderem; • Os professores precisam conhecer o que é educação do campo, conhecer o campo (lôcus); 	
Categoria analítica: Educação do Campo	Diálogo: Projeto de educação rural X projeto

	de educação do campo:
Respostas dos professores:	
<ul style="list-style-type: none"> • “Acredito que existe” (diferença entre os projetos); • Educação do campo visando valorizar o espaço onde eles vivem, evitando o êxodo rural, fazer com que os estudantes permaneçam no campo, “O (projeto) do campo é melhor”. • Projeto do campo é feito para fazer com que os estudantes compreendam que eles precisam fortalecer o campo; 	
Categoria analítica: organização do trabalho pedagógico	Diálogo: Projeto Político Pedagógico e questões religiosas:
Respostas dos professores:	
<ul style="list-style-type: none"> • Proposta integral, camponesa, cristã e freiriana. O espaço pertença à conversão batista, homologado pela SEC-BA no regimento como escola confessional cristã. Liberdade de falar de Jesus, mas os alunos não são obrigados a seguir isso. Contudo os alunos devem respeitar o momento. • Existe a disciplina “educação cristã” no currículo (parte diversificada). 	
Categoria analítica: Educação do Campo	Diálogo: Existe diferença entre o trabalho desenvolvido na escola urbana e a escola do campo?
Respostas dos professores:	
<ul style="list-style-type: none"> • Existe diferença sim e às vezes a escola do campo é até melhor; • Precarização do trabalho professor o campo (longas distancias a serem percorridas, questões geográficas, falta de apoio pedagógico...). • Problemas estruturais nas classes multisseriadas; 	
Categoria analítica: organização do trabalho pedagógico.	Diálogo: currículo do campo: referências.
Respostas dos professores:	
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Ativa; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Despertar (a ERTE não participou, mas utilizou o Despertar como referência); • Falta investimento para o setor (precisamos de maior apoio neste sentido); 	
Categoria analítica: organização do trabalho pedagógico	Diálogo: Existe material específico? – orientação específica para o campo:
Respostas dos professores: <ul style="list-style-type: none"> • Eixo norteador dos trabalhos: realidade do campo; • Adaptação de livros e currículo voltando-os para o campo; • Contextualização curricular; 	
Categoria analítica: formação de professores do campo.	Diálogo: Desafios à prática do professor do campo;
Respostas dos professores: <ul style="list-style-type: none"> • Adaptação do currículo; • Criar um material próprio; • Falta de recursos financeiros; 	
Categoria analítica: organização do trabalho pedagógico	Diálogo: Questões que o Projeto Político Pedagógico da instituição traz para a educação do campo:
Respostas dos professores: <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização do campo no currículo; • Formação continuada em serviço (mas não é específico para o campo); • Trabalho realizado de acordo com o contexto do indivíduo. 	
Categoria analítica: organização do trabalho pedagógico	Diálogo: Teóricos além de Freire que a escola trabalha:
Respostas dos professores: <ul style="list-style-type: none"> • Magda Soares (fala do sujeito em construção); • Piaget; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Vigotski; • Emília Ferreiro; • Ana Teberosky; • Jussara Hoffman; • Luckesy (avaliação); • Ainda carecemos de formação voltada para o campo. 	
Categoria analítica: legislação em Educação do Campo.	Diálogo: Sobre a legislação em Educação do Campo – conhecem as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo?
Respostas dos professores: <ul style="list-style-type: none"> • Não conhecem, contudo no início dos trabalhos da Escola Bem Querer foi pontuado; • PRONERA – não conhecem; 	
Categoria analítica: formação de professores do campo.	Diálogo: A formação inicial e continuada é suficiente para o trabalho na Educação do Campo?
Respostas dos professores: <ul style="list-style-type: none"> • A formação inicial não é suficiente; • A formação continuada é suficiente para os trabalhos na Bem Querer. • As questões referentes às leituras das leis não são prioridade na pauta dos professores, vez que eles estão inseridos no processo de trabalho junto aos estudantes. 	
Categoria analítica: organização do trabalho pedagógico	Diálogo: Tem algum programa educacional em atuação na Escola Bem Querer?
Respostas dos professores: <ul style="list-style-type: none"> • Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (SEC-BA). 	

Categoria analítica: Educação do Campo	Diálogo: A escola trabalha com questões referentes à reforma agrária (questão agrária);
<p>Respostas dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A escola ainda não trabalha com as questão agrária; • A escola visitou alguns assentamentos para formar parcerias (“com esse pessoal de reforma agrária e MST”) – Santa Domenica e Wilson Furtado (assentamentos visitados); • Relato de uma professora: A escola acredita que se aproximando dos movimentos sociais conseguiram uma maior visibilidade junto ao estado. 	
Categoria analítica: organização do trabalho pedagógico / formação de pofessores.	Diálogo: Acompanhamento pedagógico por parte da SEC-BA:
<p>Respostas dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visitou a escola pela última vez em março de 2014; • Possui vínculo afetivo junto ao estado. Sempre bem recebidos na SEC-BA (geralmente a gestão escolar vai a Salvador, não o inverso). 	