



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ANTONIA BATISTA FREITAS

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO CAMPO: UM ESTUDO DE
CASO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SERRA DO
RAMALHO - BAHIA

Asunción - Paraguay
Agosto de 2019

ANTONIA BATISTA FREITAS

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO CAMPO: UM ESTUDO DE
CASO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SERRA DO
RAMALHO - BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação da FICS - FACULTAD
INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES,
como requisito para obtenção do título de Mestre em
Ciências da Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Márcio Wendel Santana
Coelho

Asunción - Paraguay
Agosto de 2019

FICHA CATALOGRÁFICA

ANTONIA BATISTA FREITAS

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO CAMPO: UM ESTUDO DE
CASO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SERRA DO
RAMALHO - BAHIA**

Total de páginas: 119

Tutor: Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação

FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Asunción-Paraguay, 2019.

Áreas temáticas:

Construção da Identidade. Aluno do Campo. Estudo de Caso. Escola do Campo.

Código da Biblioteca:

ANTONIA BATISTA FREITAS

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO CAMPO: UM ESTUDO DE
CASO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SERRA DO
RAMALHO - BAHIA**

Dissertação submetida à aprovação da Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação da FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Tese aprovada em ____ de Agosto 2019.

Aprovado () Aprovado com ressalvas () Reprovado ()

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho
Membro da Banca Examinadora

Prof. Dr. Evanildo Bragança Mendes
Membro da Banca Examinadora

Prof. Dr. Ismael Fenner
Director General da FICS / Membro da Banca Examinadora

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

Milton Santos, 2000.

DEDICATÓRIA

Dedico ao grande autor Deus essa dissertação por todas as vezes que me apresentou uma luz para continuar vencendo as dificuldades quando ficava complicado encontrar o caminho. A este Ser superior dedico toda sabedoria que nos propiciou finalizar mais esta tarefa. De maneira especial dedico ao meu filho e toda minha família por estarem ao meu lado, também, aos meus amigos distantes e próximos que me acompanhou nos momentos felizes e tristes, desde que iniciei esta longa caminhada de mestrado. Aos professores que estiveram comigo e tão carinhosamente transmitiram seus conhecimentos e ensinamentos possibilitando-me a grande alegria e satisfação ver mais um produto final - dissertação de mestrado - esforço conjunto entre docente e discente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente toda minha gratidão a Deus, dono de toda Ciência e Sabedoria. Dele por Ele e para Ele, são todas as coisas.

Ao meu filho Júnior, ao irmão Ronaldo, por seu amor incondicional, sua compreensão sem tamanho, por acreditar em mim e sempre me promover. Toda minha gratidão por seus conselhos sensatos, por me erguer quando pensei em fraquejar, e me dando forças para continuar.

A minha mãe, um agradecimento mais que especial, uma forma de honrá-la por sua abnegação, sua dedicação, sua solicitude, suas constantes orações por longos dias para que esta dissertação fosse concluída. Deus te recompense sem medidas, minha Estela. Meu exemplo! Minha grande mãe!

Aos professores que cruzaram meu caminho e estenderam a mão, me guiando em etapas difíceis da pesquisa, obrigada, por toda a paciência contribuições ensinamentos que estrapolaram os conhecimentos científicos, me deu ensinamentos para a vida.

Aos meus queridos colegas, companheiros de lutas, conquistas, lágrimas, por toda experiência partilhada na vida profissional, acadêmica, pessoal e sobretudo, pelas amizades conquistadas.

A palavra mestre nunca fará justiça aos professores dedicados, os quais sem nominar, terão os meus eternos agradecimentos.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa a respeito da “Construção da Identidade do aluno do campo: um estudo de caso de uma Escola do Campo do município de Serra do Ramalho/Bahia”. Objetivou Analisar em que medida a prática pedagógica de uma escola do campo do município de Serra do Ramalho, contribui com o processo de construção e fortalecimento da identidade do aluno do campo. Também, com a investigação foi possível verificar como o processo de formação docente pode contribuir com o desenvolvimento de um trabalho de acordo com as particularidades da Educação do Campo; analisar em que medida os métodos, critérios e as dimensões da prática pedagógica dos professores de uma escola campesina contribue para a construção da identidade do aluno do campo; e investigar a existência do diálogo entre a prática pedagógica e os elementos culturais dos alunos do campo no sentido de fortalecer a identidade do aluno do campo. Sendo assim, buscou-se estabelecer uma relação entre a proposta de formação de educadores do campo e a Educação do Campo nascida no interior dos movimentos sociais, no sentido de compreender como acontece a construção e fortalecimento da identidade do aluno campesino. A pesquisa foi desenvolvida com a direção e os professores de uma escola do campo da cidade de Serra do Ramalho. Utilizando-se de uma abordagem embasada nos pressupostos qualitativos, a pesquisa foi de campo e do tipo participante, visto que faço parte do quadro de funcionários da escola e constituiu-se em um estudo de caso. Essa investigação fez uso da entrevista semiestruturada, observação direta e análise documental. Os critérios usados na análise dos dados permitiu construir uma visão mais ampla a respeito dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa à Educação do Campo, à formação específica para as escolas desse espaço, bem como, a compreensão de como a formação docente específica para atuar na escola do campo pode contribuir com o fortalecimento da identidade do aluno do meio rural. A pesquisa enfoca, ainda, a necessidade de ampliar as oportunidades de formação inicial e continuada específicas para os educadores do campo no sentido de desenvolver práticas que respeitem a cultura camponesa e contribuam para a construção da autonomia dos povos do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Escola do Campo; Educação do Campo; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The research about the “Construction of the field student's identity: a case study of a field school in the municipality of Serra do Ramalho / Bahia”. The objective was to analyze the extent to which the pedagogical practice of a rural school in the municipality of Serra do Ramalho contributes to the process of building and strengthening the identity of the rural student. Also, with the investigation it was possible to verify how the process of teacher formation can contribute to the development of a work according to the peculiarities of the Rural Education; analyze to what extent the methods, criteria and dimensions of the pedagogical practice of the teachers of a peasant school contribute to the construction of the identity of the rural student; and investigate the existence of dialogue between pedagogical practice and cultural elements of rural students in order to strengthen the identity of rural students. Thus, we sought to establish a relationship between the proposal of training of rural educators and Rural Education born within the social movements, in order to understand how the construction and strengthening of the identity of the peasant student happens. The research was developed with the direction and teachers of a rural school in the city of Serra do Ramalho. Using an approach based on qualitative assumptions, the research was field and participant type, since I am part of the school staff and constituted a case study. This investigation made use of semi-structured interviews, direct observation and document analysis. The criteria used in the data analysis allowed us to build a broader view of the meanings attributed by the subjects involved in the field education research, the specific training for schools in this space, as well as the understanding of how specific teacher training to act in the rural school can contribute to the strengthening of the identity of the rural student. The research also focuses on the need to expand the opportunities for specific initial and continuing education for rural educators in order to develop practices that respect peasant culture and contribute to the construction of the autonomy of rural peoples.

KEYWORDS: Identity; Field School; Rural education; Pedagogical practice.

RESUMEN

La investigación sobre la "Construcción de la identidad del estudiante de campo: un estudio de caso de una escuela de campo en el municipio de Serra do Ramalho / Bahia". El objetivo era analizar en qué medida la práctica pedagógica de una escuela rural en el municipio de Serra do Ramalho contribuye al proceso de construcción y fortalecimiento de la identidad del estudiante rural. Además, con la investigación fue posible verificar cómo el proceso de formación docente puede contribuir al desarrollo de un trabajo de acuerdo con las peculiaridades de la Educación Rural; analizar en qué medida los métodos, criterios y dimensiones de la práctica pedagógica de los docentes de una escuela campesina contribuyen a la construcción de la identidad del estudiante rural; e investigar la existencia de diálogo entre la práctica pedagógica y los elementos culturales de los estudiantes rurales para fortalecer la identidad de los estudiantes rurales. Así, buscamos establecer una relación entre la propuesta de formación de educadores rurales y la Educación Rural nacida dentro de los movimientos sociales, para comprender cómo se produce la construcción y el fortalecimiento de la identidad del estudiante campesino. La investigación se desarrolló con la dirección y los maestros de una escuela rural en la ciudad de Serra do Ramalho. Utilizando un enfoque basado en suposiciones cualitativas, la investigación fue de campo y tipo de participante, ya que soy parte del personal de la escuela y constituí un estudio de caso. Esta investigación hizo uso de entrevistas semiestructuradas, observación directa y análisis de documentos. Los criterios utilizados en el análisis de datos nos permitieron construir una visión más amplia de los significados atribuidos por los sujetos involucrados en la investigación de educación de campo, la capacitación específica para las escuelas en este espacio, así como la comprensión de cómo actuar la capacitación específica de maestros en la escuela rural puede contribuir al fortalecimiento de la identidad del estudiante rural. La investigación también se centra en la necesidad de ampliar las oportunidades de educación inicial y continua específica para educadores rurales con el fin de desarrollar prácticas que respeten la cultura campesina y contribuyan a la construcción de la autonomía de los pueblos rurales.

PALABRAS CLAVE: Identidad; Escuela de campo; Educación rural; Práctica pedagógica.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura da escola.....	59
------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CRÔAS - Banco de areias
CSB - Comunidade Social de Benefícios
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde
FUTSAL - Futebol de Salão
HEM - Habilitação Específica do Magistério
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INSS - Instituto Nacional do Seguro Social
JUCEB - Junta Comercial do Estado da Bahia
LDB - Leis de Diretrizes e Bases
MNS - Novos Movimentos Sociais
MP - Mobilização Política
MR - Mobilização de Recursos
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC - Projeto Especial de Colonização
PENAIC - Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
RECNEI - Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECAD - Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos
SR - Serra do Ramalho
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Formulação do Problema.....	20
1.2 Perguntas da Investigação.....	21
1.3 Objetivos da Investigação.....	21
1.3.1 Objetivo Geral.....	21
1.3.2 Objetivos Específicos.....	21
1.4 Justificativa da Pesquisa.....	22
2 MARCO TEÓRICO.....	24
2.1. Antecedentes Históricos e Políticos da Educação do Campo no Mundo.....	24
2.2 Antecedentes e concepções da Educação do Campo.....	30
2.3 A Concepção de Identidade e a Identidade do aluno do Campo.....	35
2.4 Educação do Campo e valorização da Identidade do aluno.....	37
2.5 Prática Pedagógica e a Identidade do aluno do Campo.....	39
2.6 Formação de Professor para atuar na Educação do Campo.....	43
3 MARCO METODOLÓGICO.....	52
3.1 Enfoque Epistemológico.....	52
3.2 Delineamento do Tipo de Estudo.....	54
3.3 Contexto do campo de Pesquisa.....	56
3.3.1 O município de Serra do Ramalho – BA.....	56
3.3.2 Comunidade Social de Benefícios – CSB e Participantes da Pesquisa.....	58
3.4 Procedimentos e Instrumentos para coleta de informações.....	61
3.5 Fases da Pesquisa: processo de coleta de dados.....	63
3.5.1 A 1ª Fase – Procedimentos Preliminares (fase exploratória).....	63
3.5.2. Segunda Fase – Visita ao campo de pesquisa.....	64
3.5.3 Terceira fase: A pesquisa de campo.....	64
3.6 Análise e tratamento dos dados.....	65
3.7 Cuidados Éticos.....	67
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	68
4.1 A formação, prática docente e valorização das particularidades da Educação do Campo.....	68
4.2 Em que medida os métodos, critérios e as dimensões da prática pedagógica dos professores da escola localizada no campo contribuem para a construção da identidade do aluno do campo.....	87
4.3 O diálogo entre a prática pedagógica e os elementos culturais dos alunos do campo no sentido de fortalecer a identidade do aluno do campo.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102

Referências

Apêndices

1 INTRODUÇÃO

O meio rural, campo é comumente associado a um espaço de calma, para relaxar, muitas árvores e frutas fresquinhas ou apenas um lugar de produção econômica, mas para compreender a dinâmica sociocultural desse espaço é necessário entender o conceito de campo acima dessa ideia romantizada. Para além da calma ou da produção de alimentos, o campo é um meio constituído por famílias camponesas que tem nesse espaço seu território identitário. Um local onde se desenvolve uma cultura permeada por conhecimentos construídos ao longo do tempo, pelas várias gerações e passados de pai para filho; um lugar com uma cultura e saber próprios que traduz a identidade de um povo. Entretanto, o campo ainda não é uma das prioridades de investimentos do governo, e quando passamos a analisar o tipo de educação que o governo oferece aos povos desse espaço, nos deparamos com uma educação pensada e implementada de acordo com os modelos desenvolvidos nas escolas urbanas.

Para compreender as deficiências atuais que permeiam a escola do campo faz-se necessário conhecer um pouco da história da educação em nosso país. Militão e Miralha (2012), destacam que a história da educação escolar (formal) no Brasil se inicia em 1549, com a chegada dos padres da Companhia de Jesus (ordem religiosa católica) incumbidos de comandar a educação brasileira. Nessa época o Brasil pertencia à coroa portuguesa e tinha como base econômica os latifúndios de cana-de-açúcar sustentados pelo trabalho escravo. A educação escolar era destinada apenas aos filhos dos donos de terra e senhores de engenho como meio de garantia da posição social. Por outro lado, acreditava-se que aqueles que estavam ligados às atividades braçais não necessitavam da educação escolar.

A educação brasileira ficou sob a responsabilidade dos jesuítas durante os anos de 1549 a 1759, os quais foram responsáveis pelas primeiras escolas, incluindo as de primeiras letras, que, hoje, correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental tal como conhecemos, do tipo multisseriada. Segundo Militão e Miralha (2012), os jesuítas tinham dois objetivos bem distintos com seu modelo educacional: o primeiro era a catequese para a população índia e branca, exceto as mulheres, no sentido de domesticar essas pessoas; e o segundo, direcionado cada vez mais para a formação das elites, dando início, assim, ao caráter de classe que marca a educação brasileira até os dias de hoje. Neste segundo caso, os alunos eram preparados para seguirem a carreira eclesiástica ou estudarem nas escolas europeias.

Ainda de acordo com Militão e Miralha (2012), com o declínio do modelo de educação jesuítica, em 1759, a tarefa de organização do sistema educacional fica a cargo do Estado, que cria um modelo de aulas régias, um sistema não seriado de aulas avulsas, com professores mal

remunerados e vitalícios no cargo. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, fugindo da invasão napoleônica, são criados os primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia. No entanto, esse episódio não traz mudanças significativas na educação, pois limitava-se à formação de quadros militares e administrativo, trazendo mudanças apenas para o Ensino Superior. Mais uma vez o sistema educacional agrega uma pequena parte da sociedade, deixando de fora as classes populares e os povos do campo.

No ano de 1824, com a promulgação da Constituição do Império, é visualizada uma pequena mudança no cenário da educação. Em seu Art. 179 - § 32, a Constituição estabelece que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Entretanto, de acordo com Militão e Miralha (2012, p. 838) afirmam que “a educação ainda não atingiu todos os cidadãos, pois a maioria da população continuou dominada pelo analfabetismo e, apesar do que foi estabelecido nesse artigo, o poder público não demonstrou preocupação em mudar essa realidade”. E mais uma vez os povos do campo ficaram fora do projeto educacional.

Segundo Saviani (1996), nossa primeira lei nacional sobre instrução pública data de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos. No entanto, essa lei não diz nada a respeito disponibilização de materiais e manutenção dessas escolas, o que culminou com sua precariedade e continuidade do abandono da educação pública. E mesmo em face de tantos problemas a instrução pública não recebe a devida atenção pelo poder público, uma vez que o Ato adicional de 1834 deixa a educação da elite sob a responsabilidade do poder central e a educação do povo a cargo das Províncias, que pouco podiam fazer em prol da educação primária e secundária. Segundo Leite (2002, p. 28), “no que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora”.

Apenas no início do século XX esse quadro começa a apresentar algumas mudanças, visto que a educação para as classes mais carentes ficou sem ganhar muita atenção durante muito tempo. Militão e Miralha, (2012, p. 841), apontam que

Em 16 de julho de 1934 uma nova Constituição Federal foi promulgada em nosso país. Em relação à educação, especificamente, muitas das ideias defendidas pelos educadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), e que mais tarde foram traduzidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tornaram-se preceitos constitucionais a partir da Carta de 1934.

Ao apontar a educação como direito de todos, gratuita e obrigatória, a Constituição de 1934 traduz um anseio dos Pioneiros da Educação Nova, que objetivavam levar uma educação de qualidade os que foram esquecidos pelo Estado. Apenas com a Constituição Federal de 1988, as mudanças com relação à educação são mais significativas, visto que em seu artigo 208, inciso

I está posto que a “educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Um elemento importante nesta Carta Magna é a obrigatoriedade, gratuidade e universalização da educação. Os objetivos da Constituição Federal de 1988 foram implementados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), que traduz a educação como algo muito mais que ler e escrever. Em seu Art. 1º dispõe que educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Desse modo, o acesso ao ensino fundamental tem sido garantido à grande parte da população, faltando apenas ao poder público desenvolver estratégias que garantam a permanência de crianças e jovens na escola.

No que diz respeito à educação do campo o acesso e permanência dos alunos na escola não estão colocadas de forma explícita na nova LDB. Felizmente, ao longo do tempo, foram surgindo movimentos sociais organizados no campo e passaram a contestar essa realidade e reivindicam não apenas escolas para o campo, mas, também uma educação diferenciada que contemple as especificidades do modo de vida no campo. Em 1998, durante a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida na cidade de Luziânia, em Goiás, foram definidas as bases conceituais desta concepção de Educação. Momento que fortaleceu a luta pela afirmação de um modelo de educação específica para o campo.

Um dos resultados das reivindicações por uma educação do campo de qualidade e efetiva, no âmbito das políticas públicas aconteceu a criação da Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. E com a criação dessas diretrizes surgem propostas de efetivação de uma educação direcionada especialmente para as pessoas do campo, desenvolvida dentro das especificidades e da cultura desse povo. No entanto, a realidade educacional campesina ainda é insipiente, precária e cheia de lacunas. Não é porque está no campo que a educação pode ser considerada do campo e para as pessoas do campo, ou seja, para ser considerada do campo a educação deve ser pensada e construída de forma a contemplar a realidade desse espaço, com todas as suas especificidades. A educação do meio rural precisa, então, ser construída a partir dos valores, costumes e saberes das pessoas que ali vivem. Da mesma forma, os professores que são designados para atuarem no campo não possuem uma formação adequada para atuarem nessa realidade e, muitas vezes, não concluíram sua formação acadêmica.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB - propõe em seu Art. 28, uma nova ideia de educação do campo, que respeite todas as particularidades que existem neste espaço de formação, sendo obrigatória a adaptação de um currículo diferenciado para a realidade do campo, entretanto, o que se percebe é que as escolas do campo ainda são precárias, sem estrutura física ou materiais que possibilite aos professores o desenvolvimento de atividades pensadas a partir das especificidades da cultura campesina, dificultando a realização de um trabalho que venha contribuir para a valorização da identidade das pessoas do campo. De acordo com Leite (1996, p. 298), a escola do meio rural, em muitos municípios, ainda segue um planejamento importado da realidade urbana e

Sobrevivendo a partir de uma estrutura capenga, a escola rural delineou sua trajetória através do desinteresse governamental em estipular uma política educacional própria, levando-a a uma ‘imitação’ do processo urbano, sem perceber que, ao proceder dessa maneira concorria para uma descaracterização do próprio processo, e conjuntamente, da sociedade campesina.

Dessa maneira, ainda não é assegurado, de forma explícita na nova LDB, o acesso e permanência dos alunos na escola do campo, nem tampouco prédios escolares com infraestrutura adequada. Esse fato fez com que a Educação do Campo fosse construída por meio de uma longa trajetória de lutas e discussões intrínsecas aos movimentos sociais, às entidades, às representações civis, sociais e aos sujeitos do campo. No seio das reivindicações por uma educação do campo construída junto com os povos do campo, tendo como base seus valores e sua cultura, com profissionais habilitados para atuarem nesse meio, está a necessidade de escolas com infraestrutura adequada para atender com presteza aos alunos do meio rural. Para tratar a respeito da construção e valorização da identidade do aluno do campo é importante falar da formação docente específica para atuar nas escolas desse espaço.

Assim, ao discutir sobre a identidade do aluno campo é pertinente abordar a formação de professores para a educação do campo e suas particularidades, pois esta é uma questão que merece grandes ponderações a respeito da concepção de um curso/formação especialmente para educadores do campo. Isso porque a atuação docente tem papel decisivo no processo de formação do estudante do campo enquanto sujeito de direitos e que se reconhece enquanto do meio rural. É preciso analisar quais são e o que pretende os cursos de formações de professores para o campo. O professor tem uma função importante dentro do espaço escolar, pois este pode propor ao aluno uma participação ativa no próprio aprendizado, contribuindo assim no processo de resgate de uma realidade do campo inserida no contexto escolar.

Ao analisar essas questões, o presente trabalho torna-se importante por várias razões: pelo silêncio quase total dessa temática na área da pesquisa sobre a identidade dos estudantes do campo, sobre a formação de professores; também pela formação ser considerada por muitos autores um dos primeiros passos para viabilizar uma política educacional expressiva, entre outros fatores que são inerentes à luta por uma vida mais digna aos sujeitos do campo.

Segundo dados de pesquisa realizada no início de 2015 e em parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, o Ministério do Planejamento e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), 36% da população brasileira vive no meio rural. E isso requer uma reflexão sobre o modo como está sendo desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo; se temos uma prática educacional para o empoderamento do sujeito, construção de sua autonomia, ou uma prática que visa meramente à escolarização e reprodução de conhecimentos. Desse modo, busca-se colaborar com o reconhecimento da importância de uma educação real e igualitária e de professores habilitados a desenvolverem uma práxis voltada especialmente para as escolas do campo.

Nesse contexto, no centro da temática educação do campo deve estar a formação de educadores. Isso porque, a legitimação de um modelo educacional para o campo perpassa pela transformação do papel e do perfil do professor. A formação de educadores do campo engloba fatores como a construção de saberes docentes que viabilizem o desenvolvimento sustentável do campo, o fortalecimento dos valores, da identidade e do reconhecimento da terra como mantenedora da vida, conhecimento das particularidades e fazeres do homem do campo e valorização dos saberes construídos nesse espaço. O professor passa de dono do saber a educador e mediador da construção do conhecimento.

Nessa dinâmica, o processo de construção da identidade da criança se dá no contato social e de influências, onde a família constitui o primeiro espelho para os sujeitos, que dão início à descoberta de sua identificação com o outro e com o mundo. Esse processo acontece de maneira gradativa, conforme o desenvolvimento da criança e os estímulos recebidos nos diversos contextos em que transita. Nesse cenário, além da família, tem-se a igreja, o grupo de amigo, a escola, entre tantos outros que contribuem também com a construção da identidade dos sujeitos.

Nesse contexto, a problemática que envolve este estudo surge mediante a ausência de uma reflexão mais profunda a respeito da identidade do aluno da escola do campo. Este trabalho entende ser necessário desenvolver estudos que contribuam com o reconhecimento e valorização de uma identidade do estudante das escolas situadas no meio rural e que esse

conhecimento seja incorporado no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes desse espaço que considere as especificidades das crianças.

Assim, esta dissertação pretende discutir sobre Educação do Campo e sua relação com a construção de identidade da criança desse espaço, isso tendo em vista que as escolas campesinas são carentes de profissionais habilitados a trabalhar nesse contexto e, por isso, sentem dificuldade em propiciar ao aluno do campo um processo educacional que contemple sua cultura e que fortaleça a identidade desses sujeitos.

Essa pesquisa foi desenvolvida com os professores de uma escola do meio rural do município de Serra do Ramalho – BA, e para compreender a identidade do aluno do campo buscou entender o conceito de Educação do Campo, discutir sobre os elementos que constituem a identidade da criança campesina e analisar como se trabalha a cultura do povo do campo no processo de alfabetização/escolarização e, nesse sentido, criar espaço de promoção e ampliação do acesso a informações que possibilitem uma maior compreensão da realidade educacional do povo do meio rural.

Sabendo que os sujeitos do campo são, por vezes, rotulados como atrasados esta pesquisa objetiva propor uma ressignificação da nossa própria identidade enquanto educadores, pois é imprescindível pensar a respeito de papel de educador e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem o saber do povo do campo, as brincadeiras da infância, os costumes, tradições religiosas, fatos corriqueiros do campo, que marcam vidas e que ficam guardados na memória.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: inicialmente é apresentada a formulação do problema, evidenciando como ele surgiu; as perguntas da investigação, que norteou a construção dos objetivos e a elaboração do roteiro de entrevista, da observação e da análise documental; os objetivos geral e específicos da pesquisa e a justificativa, ressaltando a importância do estudo e sua vinculação com a defesa de uma Educação do Campo de qualidade. Em seguida é delineado o marco teórico que embasou as discussões dessa pesquisa, apresentando uma reflexão sobre os Antecedentes Históricos e Políticos da Educação do Campo no Mundo; os Antecedentes e concepções da Educação do Campo; A Concepção de Identidade e a Identidade do aluno do Campo; Educação do Campo e valorização da Identidade do aluno; e a Prática Pedagógica e a Identidade do aluno do Campo.

Na sequência a pesquisadora descreve o marco metodológico que condiziu-a nos caminhos da pesquisa e norteou a busca de informações; nesta seção é feita uma abordagem a respeito do Enfoque Epistemológico de pesquisa; faz um Delineamento do Tipo de Estudo; apresenta o Contexto do campo de Pesquisa, descrevendo brevemente o município de Serra do

Ramalho – BA, a Comunidade Social de Benefícios – CSB, local onde a escola está situada, e os participantes da Pesquisa; descreve os Procedimentos e Instrumentos para coleta de informações; evidencia as Fases da Pesquisa: processo de coleta de dados, que se desdobrou em três fases, sendo: A 1ª Fase – Procedimentos Preliminares (fase exploratória); a Segunda Fase – Visita ao campo de pesquisa; Terceira fase: A pesquisa de campo. Em seguida apresenta como foi realizada a Análise e tratamento dos dados e os Cuidados Éticos considerados no processo de pesquisa e na construção do texto.

Na seção seguinte a pesquisadora mostra as informações coletadas e a triangulação dos dados a partir das falas dos participantes, da análise da conjuntura e do aporte teórico. Nessa parte do trabalho são feitas reflexões a respeito de questões como: A formação, prática docente e valorização das particularidades da Educação do Campo; Em que medida os métodos, critérios e as dimensões da prática pedagógica dos professores da escola localizada no campo contribuem para a construção da identidade do aluno do campo; e O diálogo entre a prática pedagógica e os elementos culturais dos alunos do campo no sentido de fortalecer a identidade do aluno do campo.

Por fim são apresentadas as considerações finais, contendo as impressões da pesquisadora e o resultado de sua investigação, as referências utilizadas para embasar a construção desta dissertação e os apêndices com os instrumentos de coleta de dados.

1.1 Formulação do Problema

Para dar sequência à discussão que ora se evidencia, é importante conhecer como o problema é necessário para nortear o processo de investigação. De acordo com Gil (2006, p. 49-50), o problema de uma pesquisa,

[...] na acepção científica, problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento [...] pode-se dizer que um problema é testável cientificamente quando envolve variáveis que podem ser observadas ou manipuladas. As proposições que se seguem podem ser tidas como testáveis: Em que medida a escolaridade determina a preferência político-partidária? A desnutrição determina o rebaixamento intelectual? Técnicas de dinâmica de grupo facilitam a interação entre os alunos? Todos estes problemas envolvem variáveis suscetíveis de observação ou de manipulação. É perfeitamente possível, por exemplo, verificar a preferência político-partidária de determinado grupo, bem como o seu nível de escolaridade, para depois determinar em que medida essas variáveis estão relacionadas.

Assim, esta pesquisa tem como problema da investigação: Em que medida a prática pedagógica de uma escola do campo do município de Serra do Ramalho, contribui com o processo de construção e fortalecimento da identidade do aluno do campo?

1.2 Perguntas da Investigação

As questões apresentadas direcionaram a pesquisa e delimitaram os questionamentos, coleta de informações, no sentido de investigar o perfil dos sujeitos da Educação do Campo e como a prática pedagógica contempla ou não a identidade cultural dos sujeitos do meio rural. Tendo como base as leis que regem a educação nacional, as diretrizes estabelecidas para a Educação do Campo e os autores que abordam essa temática, foram estabelecidas perguntas que nortearam o processo de investigação, sendo elas:

- O processo de formação docente pode contribuir com o desenvolvimento de um trabalho de acordo com as particularidades da Educação do Campo?
- Os métodos, critérios e as dimensões da prática pedagógica dos professores da escola campesina contribuem para a construção da identidade do aluno do campo?
- Há um diálogo entre a prática pedagógica e os elementos culturais dos alunos do campo no sentido de fortalecer a identidade do aluno do campo?

1.3 Objetivos da Investigação

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar em que medida a prática pedagógica de uma escola do campo do município de Serra do Ramalho, contribui com o processo de construção e fortalecimento da identidade do aluno do campo.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Verificar como o processo de formação docente pode contribuir com o desenvolvimento de um trabalho de acordo com as particularidades da Educação do Campo.
- Observar em que medida os métodos, critérios e as dimensões da prática pedagógica dos professores de uma escola campesina contribuem para a construção da identidade do aluno do campo.
- Identificar a existência do diálogo entre a prática pedagógica e os elementos culturais dos alunos do campo no sentido de fortalecer a identidade do aluno do campo.

1.4 Justificativa da Pesquisa

Este trabalho está profundamente relacionado às experiências da pesquisadora devido ao fato de investigar e analisar questões vivenciadas diariamente no contexto escolar da mesma; elementos como a prática pedagógica dos professores embasada nos moldes educacionais do meio urbano, as políticas públicas insuficientes tanto no que diz respeito à valorização docente, quanto à efetivação de cursos de formação de educadores para a educação do campo, desafios diários como a precária estrutura da escola, escassez de materiais, falhas no transporte escolar, bem como, a percepção da existência de docentes que ainda não têm uma identidade profissional bem definida. Fatores esses que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem e valorização da identidade e das especificidades culturais do aluno do campo.

Em segundo lugar, há a necessidade de contribuir para desconstruir a imagem do homem do campo como ingênuo, coitado e incapaz de produzir novos conhecimentos. Fato que, muitas vezes, leva ao surgimento de uma educação fragilizada e dispensada de qualquer forma, sem coerência com a realidade dos sujeitos do campo e dada como caridade. Desse modo, objetiva-se fornecer elementos que contribuam para sociedade compreender que o povo do campo não é diferente, mas, ao contrário, tem identidade própria e são possuidores de um saber significativo e norteador de sua aprendizagem. E, por isso mesmo, merece respeito, um tipo de educação próprio e profissionais conhecedores do modo de vida do campo. O que só será possível quando a comunidade acadêmica e a sociedade urbana e rural exigirem dos governantes uma educação real, pensada de acordo com a cultura de cada povo.

Em terceiro lugar, este trabalho é relevante por contribuir na construção de um novo olhar sobre o homem do campo e a educação que é dispensada ao mesmo, bem como, analisar as práticas pedagógicas do educador que atua na escola do campo. Paralelo a isso o leitor tomará conhecimento de um lugar rico em cultura própria, conhecimentos e valores que são a marca de uma identidade; um lugar onde as individualidades se juntam para formar um todo, que é o povo do campo.

Esta pesquisa teve como ponto de partida a necessidade de conhecer como acontece a construção da identidade do aluno do campo numa escola municipal do campo de Serra do Ramalho. Situada a 845 Km de Salvador, Serra do Ramalho possui uma área de 2.677,366 Km², uma população de 31.646 habitantes e tem como principal atividade econômica a agricultura e a pecuária. Desse modo, a pesquisa aconteceu na Comunidade Social Beneficente - CSB -, interior de Serra do Ramalho, que é formada por agricultores que receberam lotes de terra doados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Uma comunidade que assim como tantas outras no Brasil, sofre com o descaso do governo para com a educação do campo.

2. MARCO TEÓRICO

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação. [...] (FREIRE, 1998, p. 96).

O aporte teórico apontou algumas teorias e estudos relacionados à Educação do Campo e à identidade do aluno do campo, evidenciando o trajeto percorrido pela educação dos povos do campo ao longo da história, as políticas educacionais desenvolvidas para manter a ideologia dominante em cada época, bem como descreveu as mudanças que aconteceram na sociedade e as reivindicações dos movimentos sociais do campo que exigiram uma transformação cada vez maior no modelo educacional das escolas do campo no sentido de contemplar as especificidades socioculturais das pessoas desse espaço.

Nesse sentido, neste capítulo é apresentado o enfoque teórico que discute a respeito dos antecedentes e processo de construção do conceito de Educação do Campo, o conceito de identidade e como se constroi a identidade dos alunos do campo e como essa identidade é valorizada no contexto escolar e nas práticas pedagógicas nas escolas situadas no campo.

2.1. Antecedentes Históricos e Políticos da Educação do Campo no Mundo

Vivemos em um mundo pluralmente diversificado, sendo assim, cada sociedade possuem necessidades singulares que devem ser assistidas pelos poderes públicos no contexto político. É justamente por falta dessa assistência dos poderes públicos que surgiram “os movimentos sociais”, formada por grupos menos favorecidos em busca de sua ascensão através da mobilização, sensibilização e conscientização dos demais indivíduos em prol de uma determinada causa.

Santos All (2013), faz uma abordagem a cerca das diferentes concepções sobre “movimentos sociais”, a autora relata que os paradigmas dos movimentos sociais foram pautados nos modelos, norte-americano e europeu dividindo-se em clássico e contemporâneo.

O modelo clássico se baseia na teoria da Mobilização de Recursos (MR) e na teoria da Mobilização Política (MP). Já o contemporâneo se baseia na teoria neomarxista e na teoria dos Novos Movimentos Sociais (NMS).

Esse primeiro modelo é dividido em cinco vertentes fazendo um apanhado histórico sobre os movimentos sociais e suas diversas fundamentações teóricas. Esse modelo trata da compreensão dos comportamentos coletivos nos pressupostos sociopsicológicos e nas ações institucionais, não institucionais.

As mudanças provocadas pela sociedade industrial geravam reações psicológicas das pessoas, tidas como, comportamento não racional ou irracional. Esse modelo clássico era considerado como elitista e pluralista por alguns autores.

A primeira vertente trata-se da Escola de Chicago onde incentivava a interação e a harmonia entre os sujeitos e a sociedade. As tensões advindas dos conflitos sociais eram pacificadas pelos líderes, que tinham como sua principal função direcionar a sociedade a um ideário democrático.

Na segunda vertente as ações das massas eram identificadas como: irracionais, históricas, espontâneas e coletivas. Movidas por ações irracionais da massa agiam por contágio da multidão.

A terceira vertente, na teoria político-partidária os movimentos sociais estão ligados a insatisfação das pessoas levando-as a se organizarem em busca de mudanças. Essa organização segundo os teóricos é classificada como “grupos corporativos de interesse” com identidade de grupo, ideologia própria, pertença e solidariedade. Nessa abordagem sociopolítica o líder tem a função de controlar a insatisfação social.

A quarta teoria tem como princípio o funcionalismo que refuta o comportamento coletivo com causas psicológicas. O fator predominante nesse comportamento coletivo é a forma estrutural do sistema social, que reage mediante a desintegração da ordem social, fazendo surgir “os movimentos sociais”, isso ocorre apenas quando há uma mudança de comportamento dos sujeitos.

Na quinta vertente a teoria está ligada a questões organizacionais, com sua atenção voltada para o custo-benefício, o movimento se transforma numa espécie de “negócio” onde os líderes são os administradores.

Os movimentos sociais na contemporaneidade, posterior ao ano de 1960 sofreu várias transformações na sua forma de organização. Ao contrário do modelo clássico que era visto a partir de uma ótica psicológica, enaltecendo as questões emocionais e da coletividade, no modelo norte-americano da contemporaneidade, os movimentos sociais repudiava totalmente esse pensamento, valorizando uma organização de cunho autossustentável.

Norteados por uma burocracia institucional e na economia de uma sociedade, essa teoria foi denominada de Mobilização de Recursos (MR), esses movimentos eram voltados para grupo de interesses semelhante aos do partido.

Gohn (2007), apud Santos All (2013, pag.23), argumenta que a teoria americana vê os movimentos sociais na modernidade como outra forma de política qualquer. Ele cita que uma rebelião é mais uma forma de política apenas com objetivos distintos e que podem ser trocados

como uma espécie de mercadoria entre representantes e seus oponentes de forma racional visando custos e benefícios. Trata-se de uma concepção economicista onde os sujeitos interagem racionalmente em prol de metas e objetivos.

Com base na competitividade e no lucro expresso no modelo weberiano de poder e racionalidade burocrática, é notório a teoria capitalista nesse movimento. Essa teoria sofreu varias críticas por excluir valores, normas, ideologia, projetos, cultura e identidade dos grupos sociais.

Mediante as críticas sofridas nos aspectos econômicos a teoria norte-americana da MR passa a incluir os aspectos políticos e culturais da MP como questões étnicas, nacionalistas, ecológicas, religiosas e sexuais. Os autores da teoria MP inspiraram seus estudos nas análises de Durkheim, Weber, Marx, Foucault e Bourdieu no tocante as microrelações sociais, na reconceituação da figura do autor e na busca da especificação para os elementos gerados dentro de uma cultura sociopolítica.

Na concepção Marxista o estudo dos movimentos sociais tem por base, o movimento operário como superação da sociedade capitalista, objetivando a transformação política e social. Essa teoria abordava valores universais com foco nas lutas de classe, em contrapartida, a teoria da MP empenhava-se apenas com as partes, com as relações em pequenos grupos. Dessa forma as transformações sociais quando fragmentada ficam cada vez mais enfraquecidas, deixando de transformar a sociedade como o todo.

Na Europa paradoxo a teoria marxista e apoiados em estudos, emergi os Novos Movimentos Sociais (NMS) que tem por finalidade se contrapor a forma ortodoxa do marxismo de explicar as lutas sociais e as ações coletivas. O NMS preocupa-se em explicar as questões sociais do ponto de vista microestrutural e não do macroestrutural. Tiveram proeminência nessa nova intervenção os teóricos Offe (1985), Melucci (1996), Laclau (1990), Touraine (1977) e Mouffe (1993).

Nessa nova abordagem prima-se a cultura, a ideologia, a solidariedade, as lutas sociais e a identidade. A política passa a incorporar-se em todas as ações coletivas valorizando o processo identitário no contexto globalizado no campo individual e no coletivo.

Os Novos Movimentos sociais abrange de forma transversal toda sociedade, independente de sua posição política ou classe social, tendo como foco, a superação de uma sociedade mais humana, harmoniosa, sustentável, participativa e descentralizadas. Inspirado no modelo dos movimentos sociais Antiglobalizados e do Fórum Social Mundial, seu intento é lutar pela superação da política econômica neoliberal.

O autor Rui Canário (2000) em “A escola no mundo rural” faz uma abordagem sobre a escola rural considerando quatro concepções de grande relevância como a de estarmos frente a uma questão do futuro do mundo rural, a de direcionar o debate da sua dimensão técnica para a política, redimensionando a escola como fins e não como meio, de ver o mundo rural como campo de resistência à civilização do mercado, e por fim, reconhecer a potencialidade que as práticas educativas têm de oportunizar um repensar crítico sobre a forma da escola.

Em Portugal a rede escolar do primeiro ciclo do Ensino Básico persiste até os dias atuais. Nas escolas de pequeno porte situadas na zona rural possui um baixo número de professores e um percentual abaixo de dez alunos. Esta realidade tem impulsionado o fechamento de pequenas escolas da zona rural, mas em contra partida, durante os últimos anos esta situação tem se mostrado estável. A evolução demográfica tem feito surgir novas escolas de pequeno porte a cada ano, a qual tem sido motivo de intervenção e projeto de inovação, porém, pouco divulgado. As escolas rurais em Portugal, assim como em qualquer país da Europa é uma realidade que não se pode refutar.

Em Portugal a escola da zona rural do ponto de vista investigativo da ciência da educação e da política é um assunto alheio da atividade de investigação. Segundo alguns pesquisadores a negação da própria existência da escola primária no território rural é o que está em pauta.

Formosinho (1998) apud Canário (2000) pag.122, menciona que o Ensino Primário está centrado na zona urbana por ter docentes gabaritados para assegurar uma escola e por a maioria dos alunos do primário residir na cidade, paradoxo a isto, é que o Ensino Primário torna-se inexistente no território rural. Diante deste fato, o autor fomenta a necessidade de tornar a educação primária da escola rural um objeto de estudo do ponto de vista investigativo, uma vez que a mesma encontra-se ameaçada de extinção.

A partir de um questionamento sistemático com base em uma problemática, somados a teorias e conceitos permite interpelar o objeto de estudo como uma “relação” e não com um “ser”. Nesse sentido, Rui Canário traça um questionamento sistemático da escola em meio rural tomando como alicerce quatro concepções essenciais.

A primeira concepção trata-se da relação entre escola e o futuro do mundo rural. A inserção da escola primária no meio rural tem servido como sustentação do Estado Moderno, uma vez que ela é carregada de ideologias urbanas e laicas. A comunidade rural em primeira instância fica na defensiva, mas posteriormente, apossa-se desta instituição como veículo de construção da identidade da referida comunidade.

O fechamento das escolas do campo em linhas gerais significa o fechamento de outras entidades públicas afetando diretamente a economia, a cultura, o paisagismo e as questões sociais. Discutir o futuro das escolas rurais significa questionar a sobrevivência do mundo rural em seu sentido amplo. A defesa da escola rural apoia-se em três pressupostos: o de defender o mundo rural no seu conjunto, o de desempenhar um papel de produção social cooperando com a fortificação social das zonas rurais e por fim considerando suas características peculiar, que a escola rural possa reinventar práticas pedagógicas e educativas para superação dos limites intrínsecos à forma escolar.

A ausência do desenvolvimento do mundo rural é um dos problemas em comparação ao mundo urbano e industrializado, levando a um constante acréscimo da pobreza, do desemprego e da desigualdade social. Os problemas sociais ainda possuem um acentuado agravante na questão dos problemas ambientais referidos como catastrófico colocando em risco a própria sobrevivência humana.

Diante disso, a crise a qual nos deparamos se enquadra em uma crise urbana e industrial estabelecida com base nos lucros mercantis e não em uma crise do mundo rural tradicional. Hoje as zonas urbanas são ocupadas pela maior parte da sociedade que tem crescido rapidamente em meados deste século, ocasionando preocupação com os grandes problemas sociais do nosso tempo como: desemprego, exclusão, violência e criminalidade, tudo isso paralelo a transformação dos espaços urbanos que tem servido de embasamento para teorização de alguns autores que aponta como “nova questão social” (ROSANVALLON, 1995: CASTEL, 1995: DUBET E MARTUCELLI, 1998).

Segundo o autor seria mais conveniente chamar “a crise do mundo rural” de “a crise da civilização urbana”. Pois conceber as dificuldades do território rural como “atraso” é um equívoco, assim como rotular seu futuro como “recuperação do atraso” se torna um mito. A desertificação do mundo rural é como uma via de mão dupla, por um lado contribui para o desenvolvimento econômico elevando o PIB (produto interno bruto), por outro lado, surgiu como um modelo de desenvolvimento, que pautado no lucro e na competição, fica sentenciado a gerar desigualdades.

O meio rural é visto por uma ótica negativa tomada por base, a carência e a escassez de recursos. Mas a sua essência está em seu imenso território físico responsável pela reprodução e proteção da natureza e da paisagem. A área rural por sua vez possui valores culturais e ambientais que lhes são inerentes, mas, porém despercebido, no ponto de vista do mercado. É nas teorias da economia ambiental que sua existência é notada e por sua reivindicação ao conceito de “valor de existência”.

A valorização do meio rural está pautada no novo formato de interação com o meio urbano pressupondo outras formas de vida coletiva. Dessa forma a zona rural aparece como possibilidade residencial às zonas urbanas. Segundo o autor a defesa da sobrevivência do meio rural caracteriza-se como uma “salvaguarda do futuro” e não como uma preservação do passado. Fatos como, o isolamento do meio rural, perdas demográficas, o desemprego e o encerramento dos serviços públicos estão diretamente ligados a perda da identidade. A reversão desta situação pressupõe a atuação dos autores locais tomando para si a iniciativa de uma cultura de desenvolvimento de um novo processo educativo como papel fundamental na educação.

A segunda concepção aborda a importância da política para a educação no tocante às pequenas escolas rurais. O autor relata que a escola em meio rural sofre um duplo reducionismo, um por enfatizar o seu caráter interno ao sistema escolar, encobrendo sua dimensão social universal, a outra por favorecer a dimensão técnica da questão, limitando numa perspectiva de ação, de qualidade e de organização de custo.

Nesse sentido, é necessário que façamos uma abordagem mais abrangente sobre as dificuldades e ambiguidades que afetam as instituições escolares na atualidade. O autor faz um pergunta introspectiva que nos leva a investigar “trata-se de uma questão de meios ou de uma questão de fins?”

O Livro Branco sobre Educação, publicado pela Comissão Europeia decreta o fim dos debates de princípio sobre as políticas educativas que estão implícitas ao “pacto educativo”. A negação da dimensão política é fruto de uma argumentação exclusiva e enaltecida dos “meios”. Esta negação define o discurso gestor e técnico que predomina a realidade educativa, visando adequar a educação à lógica de mercado em meio sua impetuosa integração supranacional.

É importante salientar a diferença entre uma visão técnica gestora dos problemas educativos e uma visão que recoloca a questão educativa no centro do debate político e filosófico, pois ambas são igualmente indissociáveis. Em Portugal, num debate recente sobre as escolas em meio rural, estas duas visões se fazem bem presentes.

A visão técnica gestora destaca uma divergência entre a rede escolar rural e a realidade atual de uma sociedade urbanizada, devido ao baixo número de alunos, apontam dificuldades no desenvolvimento do trabalho cooperativo, nas práticas desportivas e atividades coletivas, colocando essas dificuldades como superação que propicie a modernização do Ensino Primário em Portugal. Outra perspectiva de superação é a de propor formação especializada aos professores possibilitando responder as novas exigências impostas às escolas de massa como

também evitar a separação de tarefas, contextos e públicos que torna enfadonho o trabalho da escola atual.

A segunda visão aponta para um problema altamente político com influências locais fazendo um chamado a todos que desejam fomentar o processo educativo. Se por um lado, a escola em meio rural é obrigada a manter-se sempre na defensiva mediante a constante ameaça de fechamento, por outro lado ela pode se tornar um meio de veículo que trabalhe práticas educativas capazes de produzir saberes que levem a emancipação da escola pública promovendo as culturas locais e o desenvolvimento das crianças e da comunidade.

Segundo o autor a transição da sociedade rural do Antigo Regime para as sociedades liberais e industriais, ocorreu de forma conflituosa por tratar-se de dois modos de vida, de visão e de sociedade totalmente distintas. Em meados do século XVIII constituiu-se na Europa uma sociedade de mercado sob a ilusão de um mercado universal e sistematizado, porém, o desenvolvimento dessa organização social presume-se na aniquilação das estruturas sociais tradicionais impossibilitando o funcionamento social e econômico apoiados na acumulação de capital e na produção de mercadorias.

A ordem social capitalista é construída com base nos valores de mercado provocando a desintegração dos parâmetros do mundo rural tradicional. Com a finalidade de comercializar tudo gradualmente, desapropriava a economia local, assim como, a produção do auto consumo, dessa forma gerava uma população de trabalhadores assalariados sem territórios e laços comunitários, na batalha pela sobrevivência.

2.2 Antecedentes e concepções da Educação do Campo

[...] Pensar uma educação voltada para o exercício da cidadania, em que os cidadãos efetivamente participam das decisões políticas que os afetam, exige uma revisão profunda na relação entre educação e participação política. (ARROYO, 1995, p. 74)

O conceito de Educação do Campo tal qual conhecemos hoje e é reivindicado pelos sujeitos do campo, é fruto de uma longa trajetória de lutas protagonizada pelos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Entretanto, ainda leva-se para o campo um modelo de escola que em nada contribuí para o real crescimento dos povos camponeses. Isso porque, durante muito tempo o modelo de educação oferecido aos alunos do campo foi copiado do modelo de educação urbano, revelando descaso e subordinação da cultura e dos valores do campo aos costumes urbanos. O campo é, então, vítima de

preconceito e estigmatização, sendo concebido como um lugar de atraso, onde vivem pessoas ingênuas e rudes. Coelho (2011, p. 136), discute que

(...) Nas primeiras constituições, a educação rural nem sequer foi mencionada nos textos constitucionais. Só nas primeiras décadas do século XX é que ela aparece, com o objetivo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo. As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade: currículo, calendário, cartilha e professor.

A história da educação do nosso país mostra, que a educação do campo tem sido marginalizada e deixada em segundo plano na agenda governamental, as poucas políticas públicas voltadas para o campo não atendem as especificidades de uma educação básica para esse espaço e o Estado trata a educação do povo campestre como política compensatória. Nesse cenário excludente, a educação do campo vem sendo pensada dentro dos paradigmas e pressupostos urbanos, deslocadas das reais necessidades do homem, da mulher, das crianças e jovens do meio rural.

Os movimentos sociais lutam, então, em prol do reconhecimento da cultura do povo do campo, reivindicam a construção de uma visão do meio rural como espaço de discursos políticos, pelo reconhecimento das pessoas que aí habitam como cidadãos de direitos. É um espaço constituído por sujeitos históricos, que possuem uma cultura própria com valores, crenças e costumes embasados em uma visão de mundo formada pela vivência e herdada de gerações passadas. A educação que os movimentos sociais querem é uma educação que faça o campestre sentir orgulho de suas origens, conceba a terra não como lugar laborioso, mas como espaço onde planta seu sustento e sua história, ao mesmo tempo em que mostra outras realidades e lhe dá uma oportunidade de escolha entre ficar e partir. A respeito da importância da atuação dos movimentos sociais na discussão em torno da educação do campo, Arroyo (2004, p. 68-69) coloca que,

Estamos querendo vincular educação com o movimento social, o que significa isso? Significa que acreditamos que a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colocada ao movimento social. Mais ainda, acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo.

A educação do campo em questão é muito mais ampla e complexa. Os movimentos sociais buscam uma educação para além da internalização de conhecimentos, mas, ao contrário, reivindicam um modelo de educação que permeie todo o fazer do homem do campo, uma educação imanente ao povo do campo, que está presente no cotidiano e que agrega sua cultura. A educação que nasce no seio dos movimentos sociais torna-se é diferenciada por exigir os

direitos do povo do campo. O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania (ARROYO, 2004, p. 72). Assim, muitos são os desafios a serem enfrentados e vencidos para que chegue uma educação de qualidade ao campo: de um lado o desinteresse das políticas públicas em investir na educação do campo e, do outro, as dificuldades de acesso às escolas do campo, a falta de preparação do educador em lidar com a cultura do homem do campo e a estrutura física e administrativa da escola rural. Arroyo, (2007, p.158), diz que

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar de atraso, do tradicionalismo cultural.

Os serviços que chegam ao campo são precários e realizados por profissionais sem laços culturais com o povo campesino. Nesse cenário, fica quase impossível que os professores construam laços com as pessoas e venham a se identificar com o modo de vida e a cultura do campo, bem como, não estarão aptos a compreenderem e atuarem junto aos campesinos na resolução dos problemas locais. O que impossibilitará o desenvolvimento de um trabalho que propicie a integração entre os saberes locais e os conhecimentos institucionalizados por parte de aluno.

Mesmo em face da luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento da especificidade da educação dos povos do campo, só foi a partir da década de 90 que se começou a pensar numa educação direcionada para os sujeitos do meio rural; construída ‘com’ e não ‘para’, os povos desse espaço. Com base na LDB 9394 / 96 surgiram, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a articulação por uma Educação do Campo. Em 2002 foi aprovada a resolução CNE / CEB Nº 01 de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

Assim, o conceito de Educação do Campo ainda é novo e está em processo de construção e de afirmação junto ao poder público. Ele nasceu durante a realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997. Ao conceituar a Educação do Campo os movimentos envolvidos na luta por uma educação básica desse espaço objetivava alcançar uma educação de qualidade, a qual agregaria os saberes, a cultura, os valores e as crenças dos sujeitos do campo, que configura-se, mesmo depois de tantas conquistas, como um espaço abandonado pelo poder público. O que está em consonância com Caldart,(2008, p. 12), quando discute que

O conceito de educação do campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico o momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar” um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso.

Assim, envolve um amplo processo que consiste na luta pela valorização da cultura e da identidade do homem e da mulher do campo, tendo na educação um meio para alcançar novos horizontes e caminhos mais amplos. Partindo de um projeto pedagógico feito com o povo do campo, agregando todas as vivências dos atores dessa história. Busca-se situar a educação dentro da realidade histórica dos sujeitos do campo. A Educação do Campo, portanto, caracteriza-se como algo próprio do povo do campo; construída dentro de uma complexa e significativa rede de saberes passados de geração para geração. Não mais uma educação apenas para constar nos autos ou garantir votos.

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, P. 13).

Dessa forma, o conceito de Educação do Campo pressupõe um modelo educacional que forme sujeitos conscientes de seus direitos, de seu papel na sociedade e no mundo e que tenham orgulho de sua cultura e identidade. Uma educação que contemple o homem do campo em sua diversidade. Também, esse conceito nascente não visa a permanência dos jovens no campo, mas abrir novos horizontes e capacitá-los a escolher onde quer construir sua história, se no campo ou na cidade. Inerente a essa discussão está a reivindicação por escolas com estrutura física, materiais e recursos para que os profissionais da educação possam desenvolver um trabalho mais dinâmico e prazeroso com os alunos do campo.

Nesse cenário, se pensar em educação do campo, temos que viabilizar discussões, estas que são recentes, surgindo por volta do fim da década de 90 com as mobilizações dos movimentos sociais em busca de uma política educacional que contemplasse as especificidades do povo do campo, dessa forma:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates

da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, et al 2012, p.259-260).

Desta forma, devido às discussões aos quais os movimentos realizavam a educação rural passa a ganhar um novo conceito, de educação do campo, surgindo como algo recente, e que se expandiu por todo âmbito educacional do País. Esse tema emerge na base dos movimentos sociais, para garantir o direito de se ter uma educação no seu local de moradia, sendo que, esta deve ser específica para seu público alvo, deve respeitar os saberes acumulados e ainda ter o seu currículo voltado para as questões do campo. A Educação do Campo é difícil de ser conceituada, pois se encontra em constante movimento como todos os conceitos e ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica de sua realidade. Desse modo, podemos inteirar como afirma Marques (2010) que o processo de escolarização na escola do campo não pode ser pensado pelo viés da adaptação da educação urbana, mas, ao contrário, precisa ser delineado de maneira específica e diferenciada, dentro das especificidades da cultura camponesa. Assim, um projeto de educação dos povos do campo deve ter em vista a formação humana dos sujeitos do campo e que seja direcionada para a construção de referências culturais e políticas para possibilitar a atuação dos sujeitos sobre sua realidade.

Discutir Educação do Campo é pensar em um modelo de educação de direito que uma população tem, de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, do seu contexto/realidade. Diferentemente da educação rural pensada no passado que visava a adaptação de uma educação voltada para as formas de produção urbana e tinha como objetivo a retirada dos sujeitos do campo para ser explorada pelos modos de produção capitalista da cidade. Dessa forma, o que se fala hoje nos anos atuais não é mais em adaptação, pois dá o sentido de colonização, mas sim de uma proposta pedagógica específica feita com e para os sujeitos do campo e que contemple esse povo, propõe uma autonomia aos educadores para criar um currículo próprio que visa uma educação contextualizada para os povos do campo.

A LDB 9.393/96 em seu artigo 28 determina que:

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

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

A LDB nos apresenta a educação do campo como divisor de águas, pois reconhece a diversidade sociocultural e o direito de todos os indivíduos à educação, independente de seu

local de moradia. Permite, assim, uma organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Dessa forma, a escola tem total liberdade para trabalhar conteúdos próprios vinculados a sua realidade. É claro que respeitando as proposições gerais da LBD no que diz respeito aos conteúdos comuns a todas as instituições de ensino. Assim, é de extrema relevância ressaltar que a educação para a população do campo é um direito garantido e que existem políticas específicas para o atendimento desses indivíduos, devemos levar em conta as formas de viver e conviver desses povos. Sobretudo esta ideia está reafirmada na resolução Nº 2 de 28 de abril de 2008 que observa:

Art. 1º – A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida.

Dessa forma, entendemos que o projeto da educação do campo servirá como um referencial ou mesmo apontando conhecimentos científicos e culturais que irá atuar na promoção de uma escolarização digna a essas populações, que por anos teve uma educação pensada em segundo plano.

2.3 A Concepção de Identidade e a Identidade do aluno do Campo

Discutir identidade pressupõe várias conceituações a depender do momento histórico que estivermos inseridos ou não. “A identidade é uma construção multirreferencial, definida por processos complexos de significação socialmente determinados. Portanto, não é uma positividade, não é um absoluto que se encerra em si mesmo, é uma relação” (RIOS, 2011, p.44). A identidade, como afirma a autora é uma relação, subtende-se que diversas identidades podem ser constituídas a depender de como são estabelecidas as relações entre determinados sujeitos em cada momento. Entender a construção da identidade campesina da criança perpassa por entender como são estabelecidas as relações sociais na família, escola, grupo de amigos, igreja na comunidade. Segundo Kolling et all (2002),

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais (KOLLING,et.all, 2002, pag.27).

Como vemos, é na multiplicidade de identidades que cada um constrói seu próprio reconhecimento enquanto sujeito do campo, através das experiências com outros, seja em casa,

na escola, na igreja, nos sindicatos, nos movimentos sociais ou em qualquer espaço que exista relações humanas é propiciado através da diversidade de valores e culturas a ressignificação dessa identidade campesina. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI reconhece a importância do respeito à diversidade aos povos do campo quando traz no artigo 8º em seu parágrafo 3º que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis; III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Devido às lutas para concretização em forma de leis podemos entender que se alcançou um passo importante de um longo processo. O reconhecimento do modo próprio de vida no campo e a possibilidade de junção da cultura local com a cultura escolar em busca da sistematização do conhecimento, dá um novo significado a aprendizagem, reafirma as raízes dos educandos e materializa a educação contextualizada.

Entretanto, a educação no meio rural merece atenção especial e discussões no sentido de fortalece-la, uma vez que a mesma, por muito tempo, foi negligenciada pelo poder público e diminuída diante de uma realidade na qual o campo era concebido como um local precário, de retrocesso agrário e social. Segundo Rocha (et al. 2011, p. 01):

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros(as) e trabalhadores(as) rurais não precisavam aprender a ler e escrever, pois para desenvolver o trabalho agrícola o letramento era desnecessário.

O modelo de educação dispensada aos povos do meio rural sempre esteve atrelado ao modelo de produção capitalista, tendo suas bases alicerçadas nos grandes latifúndios. Nesse cenário, para que se efetive uma Educação do Campo eficaz e de qualidade faz-se necessário que o educador conheça plenamente o espaço escolar e toda diversidade sociocultural que o compõe, permitindo direcionar suas práticas pedagógico-educativas para a conjuntura em que a escola está implantada. Neste contexto, há a valorização do espaço local assim como a os

saberes tradicionais e a cultura, colaborando para o fortalecimento da identidade enquanto camponês, e que haja possibilidades de escolas e anseio de permanecer no campo de maneira digna e com uma vida de qualidade.

2.4. Educação do Campo e valorização da Identidade do aluno

Para discutir a respeito da valorização da identidade do aluno no contexto da Educação do Campo antes faz-se necessário pensar sobre as condições das escolas desse espaço e em quais condições estão funcionando. Ao refletir sobre a questão das condições de funcionamento das escolas do campo, entendemos que os desafios e obstáculos para a existência e manutenção das escolas desse espaço são grandes e a superação dos mesmos não é simples nem fácil; ainda há muito que reivindicar e fazer para alcançar a plena efetivação de uma política pública que garanta aos alunos do meio rural uma escola bem estruturada e com os equipamentos necessários para seu desenvolvimento. Nesse sentido, as escolas do campo precisam de estrutura adequada para constituir-se no que Fernandes (2012), chamou de Territórios da Educação do Campo.

Os Territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar, como o território de uma educação capitalizada (FERNANDES, 2012, p. 15).

Nesse sentido, no âmbito das discussões sobre a educação do campo, falar das escolas dos alunos desse espaço constitui-se um desafio. Pois atrelado à necessidade de prédios escolares com boa infraestrutura e materiais, há a necessidade de compreender e conhecer os alunos do meio rural e como sua cultura deve fazer parte do ambiente escolar. Ou seja, é preciso que as políticas públicas para a educação do campo considerem o aluno em seu contexto cultural e social para, assim, entender que o meio rural precisa de escolas em boas condições físicas e de materiais para que os profissionais da educação possam desenvolver uma prática pedagógica significativa. Enquanto território da educação do campo, o ambiente escolar tem a função de contribuir para a formação humana e intelectual de seus alunos; mais que prepara-los para o mercado de trabalho ou para trabalhar na terra com a família é tarefa da escola do meio rural formar militantes que defendam seu meio e saibam lutar por seus direitos, sendo o prédio escolar um deles.

No contexto do meio rural, muitas vezes a escola funciona também como espaço para execução de serviços sociais como vacinação, atendimento médico, reunião da associação e cooperativas, comemorações de datas importantes para a comunidade, realização de missas,

quando a comunidade não possui igrejas, realização de exames, dentre outros serviços. A falta de infraestrutura contribui, portanto, com a precarização desses serviços e, muitas vezes, impossibilitando a oferta dos mesmos, obrigando os moradores do campo a procurarem outros locais para realizarem suas reuniões e dirigirem-se à cidade para fazer exames, por exemplo. Assim, a luta pela construção e manutenção das escolas do campo justifica-se tanto pelo seu papel educacional, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, crítico e sentimento de pertencimento a esse espaço, quanto pelo seu papel social, pois favorece a coesão entre os povos do meio rural. Assim,

A identidade da Educação do Campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo. (ROCHA, et al. 2011, p. 04).

Nessa direção, entendemos que a Educação do Campo carece estabelecer estratégias e relações com a construção e materialização da identidade do estudante do meio rural, procurando a concretização em suas práticas pedagógicas, direcionadas para a valorização da cultura e a história campesina, valorizando os saberes sociais dos sujeitos desse espaço. Segundo Hall (2005), o sujeito pós-moderno não apresenta uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois ela é continuamente transformada pelos sistemas culturais que nos rodeiam. Assim, compreendemos que a identidade é edificada à medida que os sistemas de significação e representação cultural se expandem, permitindo ao sujeito localizar-se de diferentes formas na sociedade. E no contexto das comunidades campesinas a identidade dos sujeitos vai se ampliando a cada geração e se reformando de acordo com as configurações da realidade social a que estão expostos. Nesse sentido, é tarefa da escola criar espaços onde os estudantes possam se expressar, conhecer sua cultura e manifestar os elementos que constituem sua identidade, num diálogo constante entre a realidade social vivida e os conhecimentos formais.

De acordo com Caldart (apud KOLLING, OSFS, 2002, p.28), a Educação do Campo “deve propiciar ao educando formas de aprender a pensar sobre educação que interessa a ele como ser humano, sujeito de diferentes culturas, classe trabalhadora do campo, sujeito das transformações necessárias em nosso país e cidadão do mundo”. Assim, desenvolver um trabalho com foco na identidade do estudante do campo significa conceber a educação como ato político e transformador da realidade, pois ao fortalecer a identidade campesina a escola,

fazendo nascer o sentimento de pertencimento, a escola está formando não apenas estudantes, mas militantes em defesa de uma causa, em defesa de um território, em defesa de direito.

Ao identificar-se com os elementos culturais do campo e sentir-se parte desse espaço o sujeito constrói sua identidade passa a agir em defesa do seu território. Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE deve-se requerer um tratamento diferenciado para a escola rural; prevê, ainda, em seus objetivos e metas, formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio. (BRASIL, 2001, p.77).

O que se pretende e é reivindicado pelos movimentos sociais é uma educação que não esteja apenas no campo, mas que seja do campo, construída com seus sujeitos e que leve em conta sua cultura; estudar em uma escola localizada no campo é ser educado em seu território, no espaço onde se vive. O que se busca é uma escola do campo que representa seu povo por meio de uma proposta pedagógica que valoriza sua cultura, seus valores e tradições; a materialização de uma pedagogia que toma como referência as diferentes experiências dos sujeitos do campo. Dessa maneira, a escola vence a lógica de que é preciso sair do meio rural para continuar a estudar, ao contrário, cria-se a ideia de que continuar a estudar na escola do campo possibilitará o estudante a viver em seu espaço com dignidade.

2.5 Prática Pedagógica e a Identidade do aluno do Campo

As práticas pedagógicas para educação do campo devem adotar uma abordagem crítica e reflexiva, que considere a interface entre os conteúdos científicos e os saberes dos povos camponeses. Como estratégia de ensino é possível trabalhar uma grande diversidade de temas com metodologias que estimulem a prática e o senso crítico dos alunos. Os procedimentos metodológicos técnicos devem ser delineados de modo a contribuir com a valorização da identidade do aluno do campo, com sujeitos formadores de opiniões, tendo como objetivo principal de incentivar os professores/estudantes acerca da importância da construção da identidade camponesa. Nesse contexto, o processo de avaliação na Educação do Campo precisa acontecer de maneira inovadora, seguindo uma visão moderna dos processos formativo processual e contínuo, levando em consideração os conteúdos trabalhados nas disciplinas específicas que contempla a realidade vivenciada pelo aluno do campo, buscando fortalecer a identidade (enraizamento), pertencimento com o lugar em que vive.

Sobretudo, avalia-se observando o crescimento intelectual do aluno no seu desempenho cotidiano, baseados em lições práticas da vida do campo juntamente com as lições científicas seguidas nos livros didáticos. Exigindo do aluno, a participação efetiva enquanto ser ativo em

seu processo educativo, fortalecendo a cultura local e fazendo o mesmo entender e se sentir parte do processo educativo. Nesse sentido,

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se for assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2003, p. 66).

Desse modo, é necessário que a escola reconheça, por meio de sua proposta pedagógica, que o estudante do campo faz parte de uma realidade cultural rica em simbologias significativas e diferenciadas, com diversidade de elementos culturais que constituem sua identidade, étnica, racial e saberes que vão sendo recriados ao longo do tempo pelas várias gerações. “O conteúdo contido nos currículos das escolas do campo precisa estar em consonância com o modo de vida dos sujeitos sociais ali envolvidos” (BELING; CUNHA, 2016, p. 578). Com isso, é exigido da escola a aproximação com a comunidade escolar e externa no sentido de estabelecer um canal para diálogos constantes com o intuito de conhecer e acolher no ambiente escolar as especificidades, valores, dinâmica das relações, como possibilidades de criação de estratégias pedagógicas que contemplem a realidade dos estudantes do campo, valorizando seus saberes sociais, pois a Educação do Campo pressupõe um projeto educacional pensado a partir do contexto em que a escola está inserida e construído com a participação de seus sujeitos, uma vez que seus objetivos é atender às reais necessidades e anseios da comunidade. Nesse cenário, aprofunda-se a definição de campo como

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

Dessa forma, espera-se do professor que atua nas escolas do campo uma prática que vá contra o modelo de educação bancária que por muito tempo caracterizou a educação brasileira, com conteúdos fragmentados e descontextualizados da realidade vivenciada pelos estudantes do campo. Contudo, não se reivindica uma proposta da Educação do Campo que não faça uma abordagem dos conteúdos curriculares científicos tradicionais, pois os estudantes precisam desses conhecimentos para atuar em esperas diversas da sociedade, “mas que sejam elaborados em harmonia com o modo de vida no campo, com conhecimentos necessários àquela realidade,

que sejam adaptados para uma visão holística que retrate a complexidade do mundo destes sujeitos” (BELING; CUNHA, 2016, p. 578).

Podemos inferir, então, que é papel da escola do campo adotar práticas pedagógicas direcionadas para a valorização da cultura dos sujeitos do meio rural, colaborando para a formação e fortalecimento da identidade do povo do campo. Portanto, é tarefa da escola trabalhar com o intuito de possibilitar ao estudante do campo adquirir condições de escolha de manter-se sem eu território dignamente ou sair dele, fornecendo-lhe saberes diversos para atuar em realidades diversas. Nessa direção, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacam que

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (Brasil, 2001, p. 1).

Registra-se, ainda, nas Diretrizes, a possibilidade de elaboração de

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (Brasil, 2001, p. 25).

E nessa dinâmica, a escola precisa levar os estudantes a enxergarem o meio rural para além de um espaço de produção agrícola, mas também como ambiente de produção de vida. Assim sendo, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo devem

Ao decidir pela seleção, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, as comunidades definem sua própria caminhada de opção teórico-metodológica transformadora, envolvendo suas discussões nas opções de concepção de homem, de sociedade e de educação. (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 188).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas das escolas campesinas precisam seguir uma base teórica de planejamento e execução em sala de aula estruturada na diversidade cultural, histórica e ambiental das populações rurais. Entretanto, no que tange à prática pedagógica “[...] os professores nem sempre têm formação escolar superior para atuar no magistério e poucos têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vá ao encontro da educação do campo” (SOUZA, 2008, p. 1099). O que configura uma deficiência nas escolas do campo, pois os professores muitas vezes não conseguem fazer uma

articulação entre a realidade do estudante do campo e os conteúdos formais. Nesse contexto, Souza (2008, p. 1099), aponta que a

A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação.

Dessa forma, a prática pedagógica na escola do campo vai além da transmissão de conteúdos, mas promover uma formação política, para a cidadania, e para tanto precisa estar ancorada no reconhecimento da cultura dos sujeitos do campo, no resgate de suas lutas históricas. Fernandes (2014, p. 125), aponta que

A proposta dos movimentos sociais intenciona construir, a partir de suas lutas, de maneira compartilhada uma política que amplie o sentido da educação com vistas às diferenças existentes entre campo e cidade, como um projeto construído coletivamente pelo povo e com o Estado politicamente identificado como Educação do Campo.

Assim, a luta por uma educação do campo tem gerado muitos desafios, questionamentos e reivindicações para as esferas governamentais, visto que essa luta põe em evidência a exclusão social dos povos do campo, a insuficiência didático-pedagógica dos processos de formação de professores, a carência da infraestrutura escolar, do transporte, dos materiais didáticos e recursos físicos, da merenda, entre outros. Historicamente o processo de escolarização dos homens e mulheres do campo tem ficado em segundo plano nas políticas públicas de educação. Dando continuidade à luta pela construção de políticas para a educação do campo, em 2008 foi estabelecida a Resolução nº 2, de 28 de abril, que em seu artigo 1º dispõe que,

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2013, p. 295).

No contexto das reivindicações dos movimentos sociais e das entidades civis, essa discussão sobre educação do campo dentro da esfera política constitui-se avanço significativo no reconhecimento das especificidades da educação do meio rural, bem como, no respeito da identidade das crianças, jovens e adultos desse meio. Do conhecimento da existência dessas singularidades do povo do campo, nasce a necessidade de uma formação específica para os educadores que atuam comunidades rurais.

De acordo com o texto Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, documento elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, é previsto que

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo não pode deixar ausentes as discussões sobre os direitos humanos, as questões de raça, gênero, etnia, a produção de sementes, o patenteamento das matrizes tecnológicas e das inovações na agricultura, a justiça social e a paz (BRASIL, 2003, p. 34).

Desse modo, as especificidades da educação do campo exige que os educadores desenvolvam sua práxis de modo a respeitar a identidade dos alunos, bem como, um projeto educativo que leve em consideração a cultura camponesa. É, portanto, de suma importância que os processos de formação inicial e continuada “leve em consideração os aspectos sociais e culturais, afim de que esses educadores possam tornar-se capazes de desenvolver uma prática pedagógica que ajude as classes trabalhadoras e desprivilegiadas construir uma proposta contra hegemônica de sociedade” (MOREIRA E BRAGA 2012, p. 10).

2.6. Formação de Professor para atuar na Educação do Campo

Ao longo dos últimos anos os movimentos sociais tem empreendido uma trajetória de lutas e reivindicações em prol da efetivação de uma educação pensada e construída com o povo do campo; delineada a partir das especificidades das pessoas que vivem e produzem a vida no meio rural. No cerne dessa questão se situa a formação de um educador que entenda e conheça a realidade de cada comunidade está em discussão, pois em se tratando da educação do campo, o que se busca é uma formação que habilite o profissional a atuar junto ao povo do campo partindo do conhecimento de seus sujeitos e dos aspectos sociais e culturais do seu território.

Embora o Brasil seja um país com uma grande diversidade de comunidades camponesas, com um número significativo de escolas no meio rural, ainda carece desenvolver um estudo profundo sobre o conceito Educação do Campo e seus paradigmas, no sentido de criar um planejamento educativo do campo junto com os educadores, coordenadores e diretores de cada escola, uma vez que cada comunidade possui uma história diferente. A respeito dos processos formativos dos educadores, Beltrame (2009) discute que a formação docente é por si só é complexa e, nesse processo, incluem-se os sujeitos que desenvolvem o ato educativo para além dos espaços escolares. Quanto a isso ela cita Severino quando diz que

Em nosso contexto, o mais das vezes, tende-se a identificar o profissional da educação como professor, como se fosse apenas docente. Essa identificação é pertinente, uma vez que, como profissional do ensino, é de supor que o professor seja também um educador, eis que o ensino é mediação direta, explícita e instrumental da educação. Mas o ensino não esgota a educação, quando se trata de vida social. Por isso se cabe falar de um profissional da educação em um sentido mais amplo (SEVERINO, 2006, *apud* BELTRAME, 2009, p. 63).

Compreendemos, então, que a profissão docente agrega compromissos sérios com a sociedade; em seu trabalho o educador tem que comprometer-se com a construção de uma sociedade democrática, constituída pela cidadania desenvolvida nos educandos. Aí se insere, na voz de Beltrame (2009), a ação desenvolvida pelos movimentos sociais, principalmente, junto às populações do campo. As discussões de Arroyo traz esse tema quando afirma que

Os movimentos sociais vêm produzindo reflexões sobre sua história e sua memória, sobre concepções, valores e projetos de sociedade, de campo, de transformação social. Produzem suas concepções de direitos coletivos e de políticas sociais, educacionais, de saúde, de reforma agrária etc. (ARROYO, 2007, p. 35).

Os estudos de Arroyo dialogam com Beltrame (2009), quando esta coloca que

As formas de organização desses sujeitos, sua dinâmica interna e seus projetos de sociabilidade ensejam uma produção significativa de novas formas de produção da vida e de inserção na sociedade. Nesse sentido, esses coletivos propõem novos desafios, novos valores, novas concepções de acesso e produção de conhecimento (BELTRAME, 2009, p. 158).

Isso quer dizer que o antigo modelo de educação, pautado nos paradigmas urbanos, e aquele professor submisso ao sistema político, que estava à frente de uma sala de aula no campo apenas para transmitir conhecimentos descontextualizados não são mais aceitos pelos movimentos sociais do campo. É nesse contexto que os atores dos movimentos sociais reivindicam a formação de um professor que esteja ligado às lutas do campo e que tenha conhecimento das peculiaridades, especificidades e necessidades desse espaço. De acordo com Arroyo (2007) vai se consolidando a consciência de que os direitos carregam as especificidades de seus sujeitos concretos, dos coletivos sociais históricos que são titulares desse direito. Diante de tudo isso nos perguntamos, mas qual a formação específica para ser educador e educadora do campo? Os estudos de Arroyo respondem que

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no 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).

Isso mostra que um projeto de educação e um currículo que não contemple os processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento do povo do campo está fora do plano de formação ideal para a educação do campo. O que se percebe é que o conceito de educação do campo, camponês e campo ainda não está claro nem para o professor nem para o governo. É necessário que os processos formativos e a própria escola desenvolvam um projeto de mudança de consciência nos educadores que vão para as escolas do campo; é necessário que a escola do campo seja concebida como espaço de construção de conhecimento e território de encontro de saberes construídos e passados de geração para geração.

Por isso esses saberes construídos dentro do contexto histórico do povo do campo são essenciais para a formação de educadores e educadoras do campo. Aliado ao projeto pedagógico construído junto às pessoas do campo, tem-se, ainda, a necessidade de educadores do campo morando nesse meio, pois só assim os laços serão fortes o suficiente para que o mesmo se engaje na luta por uma educação verdadeira para as pessoas que moram no campo. Quanto a isso, Arroyo coloca que,

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de professores que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundas dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Conseqüentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (ARROYO, 2007, p. 169).

Os cursos de formação docente ainda são insuficientes para preparar o educador para atuar nas escolas do campo, de modo a contemplar a cultura do camponês dentro da sala de aula. Desse modo é preciso que as políticas articulem o processo de formação de educadores e educadoras do campo dentro desse contexto de ensino, criando, assim, um elo entre os saberes necessários à formação docente e as vivências do povo do campo e das lutas que permeiam esse espaço. Isso porque, mesmo vivendo no campo as educadoras ainda não sabem como desenvolver uma práxis que tenha o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem. Souza (2008, p. 1090) discute que

(...) Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar de construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Entretanto, ainda há um longo caminho a percorrer para a construção dessa compreensão de educação do camponês. Isso porque, a formação docente não contempla essa realidade, nem tampouco, os educadores que estão atuando no campo buscam desenvolver uma prática a partir dessa realidade. Percebe-se que é difícil sair da zona de conforto a que estão acostumados e desenvolver uma práxis diferente, que coloque os povos do campo como centro do processo de construção do conhecimento, e não como depositários de informações. Também, a educação do campo ainda necessita de investimentos e aperfeiçoamento. E isso reflete-se no modelo de formação docente que é dispensada aos professores. O modelo educacional urbano ainda é predominante nesses cursos, tanto que nenhuma das disciplinas de estágio, da faculdade, são direcionadas para o meio rural. Ainda há uma longa trajetória para que a educação do campo seja pensada junto com os sujeitos do campo e que esteja a favor do crescimento desses indivíduos. Ao dispensar uma educação apenas para cumprir tabela, preencher carga horária, as particularidades do povo do campo, as produções culturais e sociais dos homens e mulheres que fazem do meio rural local de construção de sua história são esquecidas e desrespeitadas.

Outro fator importante no processo de construção de uma formação específica para a instauração de uma educação do campo efetiva é a construção de uma identidade docente, ou seja, é preciso que o professor reconheça toda a responsabilidade que a profissão docente carrega. Seja no campo ou na cidade, o professor precisa ter o conhecimento de que ele tem papel fundamental no processo de formação de um indivíduo crítico, reflexivo e construtor de conhecimento. Infelizmente, ainda é uma realidade em nossas escolas, principalmente no campo, a existência de professores que não cumprem com seu papel de mediador na construção de conhecimento.

Nesse sentido, o que os movimentos sociais reivindicam é uma educação como direito e, como tal, precisa ser construída a partir da realidade, dos interesses e dos valores do homem do campo. De acordo com Caldart (2004, p. 150),

Este olhar para a educação do campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos.

Isso pressupõe que, aliado a um modelo educacional construído junto aos povos do campo, que contemple suas particularidades e seu modo de produção, há a necessidade de educadores conhecedores das especificidades desse meio e que desenvolva laços de afetividade com os sujeitos do campo. Caldart (2004, p. 150-151), discute que,

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Nesse contexto, o que se discute é uma educação dos sujeitos do campo, feita por meio das políticas públicas, mas elaborada com a participação dos sujeitos de direitos desse meio. E no cerne dessa questão situa-se a importância da formação docente para atuar nas escolas do campo. Uma vez que o educador é uma peça fundamental no processo de aquisição e construção de conhecimento, é imprescindível a criação de políticas de formação para os educadores do campo, bem como, medidas que garantam a efetivação dessas políticas. No campo da formação docente, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de formação de profissionais da educação básica, em seu art. 2º, onde apresenta os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispõe que

I – a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público do Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II – a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

VIII – a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

XII – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009).

Colocando a formação dos profissionais do magistério de maneira generalizada, esses princípios não deixam claro o que se pretende para a formação docente para atuar nas escolas do campo, o que já caracteriza uma falha nessas disposições, deixando evidente a fragilidade do que é posto em lei com relação à formação desses profissionais. Com relação aos objetivos do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, seu artigo 3º, inciso VII, aponta “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização

e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2009).

Nesse artigo, os objetivos para a educação do campo não se diferenciam dos de outras realidades, ficando implícito que os processos de formação para os educadores do campo ainda são insipientes e carecem de maior articulação governamental no sentido de igualar a formação docente do campo à formação destinada aos professores do meio urbano. Mais uma vez torna-se evidente a necessidade de maior atenção da esfera governamental no que diz respeito aos processos formativos destinados às comunidades diferentes do meio urbano.

No ano de 2010 é dado outro passo rumo à materialização do que vem sendo reivindicado pelos movimentos sociais: o reconhecimento da educação do campo como direito de um povo e, por isso mesmo, deve ser construída levando-se em conta as especificidades de cada comunidade. Em 2010 é baixado o Decreto nº 7352, de 4 de novembro, e em seu artigo 1º, parágrafo 4º, dispõe que

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

Com esse decreto percebemos que o conceito de educação do campo ganha mais consistência e se fortalece dentro da esfera política, pois se no ano de 2009 há uma generalização quanto à oferta da educação básica, em 2010 houve um avanço na concretização de iniciativas do poder público em prol da educação e da formação de educadores do meio rural. Isso ao colocar de maneira objetiva que a educação do camponês deve ser referenciada na realidade local e na diversidade do povo do campo. Nesse sentido, Caldart (2004, p. 157), coloca que “a educação do campo também se identifica pela valorização específica das educadoras e educadores”, o que exige que atrelado às políticas específicas de formação docente para atuar nas escolas do campo, venha um projeto de valorização e maximização das habilidades desses educadores.

Outro fator importante a ser considerado no processo de formação docente do professor do campo, é a relevância de formar esse educador a partir da realidade em questão. Ou seja, o docente precisa integrar-se ao contexto no qual ingressará, criar laços de amizade e respeito com os sujeitos desse meio e conquistar a confiança dos mesmos; apenas desenvolvendo o sentimento de pertencimento esse educador estará preparado para entender toda a história de lutas desse povo por uma educação de qualidade, bem como, a relevância de se considerar os

saberes, os valores e a cultura campesina na construção do projeto pedagógico para as escolas do campo. Quanto a isso, Caldart (2004, p. 158), discute que

Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas, que estamos ajudando a construir, e também do projeto educativo que já nos identifica. Como fazer isso, é uma das questões que deve continuar nos ocupando de modo especial.

A formação de educadores do campo, portanto, não deve seguir a lógica da generalização, exigindo um processo formativo criado especialmente para esses educadores, visto que os discursos que originam um projeto pedagógico para as escolas do campo fogem aos paradigmas urbanos. É preciso haver articulação entre teoria e prática, bem como a integração entre os processos formativos e as escolas da educação básica do campo. Desse modo, nesses processos de formação exige-se o reconhecimento do direito de uma relação de trabalho vinculada continuamente à escola, bem como, a contínua problematização da realidade campesina, trazendo em seu bojo as potencialidades, peculiaridades e entraves na área pedagógica. Também, é importante que a governabilidade promova o reconhecimento do trabalho desse professor dentro da escola, uma vez que, em muitas localidades, ainda é comum a figura do professor como única autoridade que a escola do meio rural possui.

No art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, é colocada a relevância do processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

- I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Isso quer dizer que há a necessidade de que os cursos de formação inicial e continuada agreguem aos seus currículos a discussão a respeito da realidade do campesinato brasileiro, relacionando a teoria com a prática pedagógica, com a cultura e com o modo de vida do povo do campo, colocando em foco os desafios enfrentados pelos sujeitos do campo. Nesse caso, os cursos de formação docente deve promover a ampliação da visão de mundo dos educadores da educação do campo. Moreira e Braga (2012, p. 8), discutem que

Ao defender uma proposta de formação diferenciada para os educadores, levando em consideração os aspectos culturais dos diversos grupos que serão sujeitos do processo formal de educação desenvolvido por estes professores, queremos com isso defender a ideia de igualdade e não, de dominação de um grupo sobre o outro. Em se tratando de Educação do Campo falar de uma formação docente diferenciada significa pensar em uma proposta que ajude a superar o estereótipo que acompanha a representação que se faz desse espaço.

Nesse sentido, os cursos de formação inicial e continuada assumem a importante função de construir junto aos professores atitudes reflexivas e de questionamento, levando-os a desenvolverem estratégias pedagógicas de acordo com as situações específicas que a educação do campo exige. O professor do campo deve estar preparado para construir sua práxis a partir da realidade da escola do campo, seguindo um planejamento construído para dar conta das particularidades desse local. Isso se complica quando o educador não conhece o espaço no qual está inserido, nem desenvolve um laço afetivo com os indivíduos desse meio. Segundo Moreira e Braga (2012, p. 9), falando sobre sua pesquisa a respeito da formação de professores do campo, “de acordo com os relatos dos professores, uma das dificuldades de desenvolver um trabalho diferenciado nas escolas do campo está relacionado à ausência de conhecimento desse espaço”. Desse modo, a falta de conhecimento da dinâmica campesina, gera dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o educador Antônio Nóvoa discute que é essencial

Uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2009, p. 9).

Fica claro, portanto, que o educador que atua na educação do campo precisa sentir-se parte do modo de vida do campo, tomar conhecimento dos problemas locais, bem como, ser capaz de integrar aos conhecimentos científicos os saberes locais, o modo de pensar e de gerir a vida no espaço do campo. O que se discute é a necessidade da construção do perfil do educador do campo e como se alcança a formação necessária para isso. É preciso “pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo, e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas” (CALDART, 2004, p. 10). Desse modo, as políticas de formação inicial e continuada para os educadores do campo precisam ser pensadas para além da escola, uma vez que a educação do campo não se resume à sala de aula, nem à contextualização de conteúdos. A escola é local de discussão e tem a função de educar as futuras gerações, preparando-as para a luta contra uma cultura hegemônica e de exclusão do povo do campo. O educador deve ser preparado a ver os sujeitos do campo em sua totalidade, e não apenas no aqui e agora.

Na discussão a respeito da formação de professores para atuar na Educação do Campo é importante se ter em mente a valorização desses profissionais. De acordo com Bof (2006), é necessária e urgente a valorização do professor dentro das políticas educacionais quando afirma que

Diante desse quadro, é evidente a necessidade do estabelecimento de uma política para a educação que valorize os profissionais da educação no campo e na cidade. É oportuno destacar a necessidade de ações efetivas focadas na expansão do quadro, formação profissional adequada, formação continuada considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula (BOF, 2006, p. 42).

Nesse contexto, para quem mora no campo e tem que fazer uma graduação na cidade, as contas com o transporte ficam altas, o que muitas vezes acaba por levar o estudante-professor a abandonar o curso ou a fazê-lo de maneira descontínua.

3. MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta os enfoques epistemológicos, a metodologia de pesquisa, as técnicas de pesquisa usadas para investigação, as quais possibilitaram desenvolver uma análise dos dados coletados. Ainda neste capítulo, são abordadas as características dos sujeitos envolvidos na pesquisa, as características da escola que contribuiu com a realização desta pesquisa e relata os procedimentos da análise das informações levantadas.

3.1 Enfoque Epistemológico

A pesquisa nasce das inquietações do homem frente à realidade que lhe é apresentada. Surge a partir do momento em que os elementos presentes não são suficientes para responder aos inúmeros questionamentos que as situações cotidianas nos apresentam. Assim, a pesquisa é feita quando queremos aprimorar ou esclarecer os conhecimentos sobre algo, bem como, proporciona ao investigador a construção de novos conhecimentos a respeito do que está sendo pesquisado.

Assim, para construir a discussão a respeito da “Construção da Identidade do aluno do campo: um estudo de caso na escola da Comunidade Social de Benefícios – CSB do município de Serra do Ramalho/BA”, primeiramente aqui faz-se necessário, atentar para o termo “Pesquisa”. Segundo os dicionários da Língua Portuguesa, entende-se por pesquisa, um conjunto de ações que visam à descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área, e

que pode partir da busca para solucionar algum problema, de uma pergunta dada, de um mistério ou ser motivada simplesmente pela curiosidade da pessoa e o prazer de aprender. Uma pesquisa para ser considerada científica e adquirir validade teórica e metodológica constitui-se de um processo de investigação minuciosa, com objetivos, métodos e técnicas bem definidos, exigindo rigor e seriedade em seu delineamento e percurso. Minayo (2002), a respeito da pesquisa científica

[...] considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam (MINAYO, 2002, p. 24-25).

Nesse contexto, o conhecimento só é dito científico quando provém de uma pesquisa sistemática e que respeitou determinados métodos estabelecidos e que viabilize a comprovação da validade dos resultados obtidos. (OLIVEIRA, 2011, p.7). Nesse processo, o método científico é essencial para validar as pesquisas e seus resultados serem aceitos, pois o conhecimento científico é produzido pela investigação científica através de métodos e procedimentos sistemáticos. Como aborda Fonseca (2002, p. 11):

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público.

Desse modo, essa investigação configura-se como uma pesquisa científica, pois é delineada a partir um método científico e adota instrumentos e procedimentos metodológicos que refletem sobre um fenômeno e objetiva produzir conhecimento a partir da problemática inicial. Casilimas (2002, p.21) entende o ato de investigar como uma forma metódica de produzir conhecimento partindo de uma realidade e atentando a normas e procedimentos científicos “Abordar los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias humanas o en cualquier otro campo remite a mirar tanto la realidad misma como la forma de producir, intencionada y metódicamente, conocimiento sobre ella”

Assim, a pesquisa científica procura esclarecer fatos e fenômenos da realidade que suscitam questionamentos, procurando estabelecer as relações de causa e efeito e possíveis soluções para tais questionamentos por meio de dados coletados e construção de conclusões e estratégias de aplicação do conhecimento. Gil (2007, p. 17), considera a pesquisa como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Portanto, a pesquisa científica é notável a busca por autores que propõem caminhos para a busca do conhecimento, que respondem e discutem as questões de investigação levantadas através da problemática. Para que a pesquisa se intitule como “científica”, deve ser desenvolvida de forma organizada e sistemática, seguindo um planejamento previamente estabelecido pelo pesquisador.

3.2 Delineamento do Tipo de Estudo

A metodologia configura-se como o conjunto de todos os elementos que ajudarão o pesquisador a encontrar uma resposta para seu problema, incluindo o método, o tipo de pesquisa, a técnica, os instrumentos, a análise dos dados e os cuidados éticos inerentes a toda e qualquer pesquisa. Sendo assim, a abordagem adotada na presente pesquisa foi de cunho qualitativo, pois em se tratando de pesquisa social, a pesquisa qualitativa, utilizando-se de procedimentos de cunho racional e intuitivos, ajuda na compreensão do fenômeno estudado. Segundo Minayo (1995, p.21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa afirmação de Minayo dialoga com Neves, (1996, p.1), que afirma que a pesquisa qualitativa diz respeito às técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Como a pesquisa lidará diretamente com os significados que os sujeitos atribuem à educação em si e à educação do campo, o paradigma qualitativo vem ajudar o pesquisador a compreender o universo simbólico dos sujeitos pesquisados.

Isso porque, ao contrário da pesquisa quantitativa, que preocupa-se em quantificar, a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender os fenômenos pesquisados em sua essência,

em penetrar no universo pesquisado e extrair daí os dados que levarão o pesquisador entender e interpretar esses fenômenos, bem como, responder à indagação que originou a pesquisa.

Os métodos e técnicas de uma pesquisa dizem respeito à análise do conhecimento de um determinado fenômeno ou situação. De acordo com Santos (2012), é o resultado de uma perplexidade, momento quando o ser humano se vê frente a um problema que carece de solução. Está ligado à natureza do objeto da área do saber.

Do grego *meta*, que quer dizer na direção de, e *hodos*, que se refere a caminho, podemos concluir que o método da pesquisa conduzirá o pesquisador durante todo o percurso da pesquisa em direção à obtenção de seus objetivos. Assim, o método de abordagem do presente trabalho foi dialético. Para Gil, (1995, p. 31),

Para conhecer realmente um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, relações e conexões. E a dialética é contrária a todo conhecimento rígido. Tudo é visto em constante mudança: sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e transforma. Milita contra a quantificação e a matematização de um lado, e, do outro, contra o positivismo e o empirismo. O método dialético permite ao pesquisador perceber as nuances que a pesquisa quantitativa não contempla, permite confrontar a realidade, visto que é uma relação de troca e interação que se dá por meio da observação direta.

Para a melhor compreensão dos fenômenos, seguindo um paradigma qualitativo, é necessário ao pesquisador ingressar no contexto em que os fenômenos acontecem. Então, é preciso que o pesquisador vá a campo para entender o fenômeno pesquisado no diálogo com os sujeitos envolvidos, analisando a perspectiva de cada um e os pontos de vista mais significativos. Desse modo, o tipo de pesquisa adotado foi a de campo, pois nesse tipo de pesquisa o investigador tem a oportunidade de penetrar no universo pesquisado e estabelecer uma relação com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Mynaio (1994, p. 51),

Em Ciências Sociais, tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

Quanto aos objetivos da pesquisa, ela foi exploratória, pois visava aprofundar e aperfeiçoar ideias; e descritiva, pois se constituiu em um estudo descritivo de determinado fenômeno. Vale ressaltar que aliada à pesquisa de campo, foi feita a pesquisa bibliográfica em primeira instância, visto que é necessário a qualquer pesquisador fazer um levantamento de algumas publicações a respeito do tema pesquisado, pois esse conhecimento ajudará no momento de compreender os fenômenos presenciados, bem como será de suma importância para entender o porquê de determinada ocorrência no contexto pesquisado.

Desse modo, o tipo de pesquisa adotada foi o estudo de caso que é um tipo de pesquisa realizada com um ou poucos sujeitos, com o objetivo de aprofundar e detalhar as características do objeto estudado. Sendo que esse tipo de pesquisa pode ser utilizado com diferentes propósitos, entre eles a formulação de hipóteses. O estudo de caso segundo Gil (2008) é a metodologia utilizada que costuma ser menos rígida nos levantamentos e estudos de campo, o que ocasiona uma necessidade de que o pesquisador planeje adequadamente a coleta de dados e a análise dos resultados evitando vieses. O objetivo desse tipo de pesquisa é retratar a multiplicidade de um caso particular, enfocando o problema em seu contexto total.

Existem outras características que podem ser observadas no estudo de caso, como o seu delineamento de pesquisa que preserva o caráter unitário dos fenômenos pesquisados. Lüdke e André (1986) destacam as características do estudo de caso como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram manterem-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão.

O estudo de caso apresenta diferentes formatos de acordo com o propósito que o pesquisador quer encontrar na pesquisa, ou da quantidade de caso que se quer estudar, das estratégias de coleta. Sendo classificado conforme em: exploratório, descritivo, explicativo e avaliativo. Nesta pesquisa será utilizado o estudo de caso exploratório que tem como objetivo prover o pesquisador o maior conhecimento sobre o tema ou problema pesquisado visto que o objetivo central da pesquisa é analisar em que medida a prática pedagógica da escola da comunidade CSB do município de Serra do Ramalho, contribui com o processo de construção e fortalecimento da identidade do aluno do campo.

3.3 Contexto do campo de Pesquisa

3.3.1 O município de Serra do Ramalho – BA

O surgimento do município de Serra do Ramalho tem sua origem com a construção da barragem de Sobradinho, que alagou as cidades de Casa Nova, Remanso, Sento Sé, Pilão Arcado e Xique Xique. As famílias que habitavam essas cidades foram obrigadas a fixarem residência na região que hoje conhecemos como Serra do Ramalho.

De acordo com informações do site <http://serradoramalhoba.com.br/>, a criação do assentamento que deu origem ao município foi coordenado pelo INCRA que, por meio Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho – PEC'SR - , criado em 13 de maio de 1975, fez a transposição das 1800 famílias, mais os sem terra de várias partes do país distribuindo-os em

23 povoados, denominados, hoje, de Agrovilas. Essa área pertencia, inicialmente, ao município de Bom Jesus da Lapa, e era habitada pelas populações ribeirinhas, sendo em sua maioria remanescentes de quilombos.

Até o início dos anos 1970, essa região era formada por uma mata complexa e virgem, chamada de Mata Caatingada, Cerrado com Vegetação Hidrófila. Nessa época havia espécies de árvores como o ipê, o cedro, a aroeira e a baraúna, bem como, rios e riachos na encosta da Serra do Ramalho, serra que deu origem ao nome da cidade, assim como rios perenes, o Rio Carinhanha e o São Francisco. Essa região ficou famosa devido às suas terra férteis localizadas em meio ao semiárido. Sua emancipação política se deu em 13 de junho de 1989, pela Lei Estadual N° 5.018.

Ainda segundo informações do site acima citado, com uma população urbana de 6.274 habitantes no meio urbano e uma população rural de 25.364 habitantes e uma taxa de crescimento anual de 2.29%, suas principais atividades econômicas são a agricultura de subsistência como o milho, o sorgo, o feijão de corda, a mandioca e o algodão; a pecuária que tem como destaque a criação de bovinos, e, em menor escala, a criação de suínos, ovinos e aves; na indústria destaca-se a a Indústria de Transformação (algodão e madeira); Indústria de Móveis; Indústria de Esquadrias (serralharia); Indústria Alimentícia (laticínios e panificação); Artesanato (madeira, linhas, tecidos); Indústria de Vestuário(roupas) e Indústria de Cerâmica; na área do extrativismo o município conta com extrativismo mineral da Rocha calcária para brita, ardósia, cascalho para terra planagem, Vegetal, madeira e animal, pesca, caça e mel de abelhas. Recentemente iniciou-se a Apicultura (criação de abelhas).

A mão-de-obra predominante é não especializada, voltada para as atividades agrárias e prestação de serviços. Os Servidores da Educação e Saúde e os Profissionais Liberais apresentam melhor qualidade profissional. A renda per capita média é de R\$60,00 (sessenta reais) (<http://serradoramalhoba.com.br/>).

Com relação ao comércio, conforme registro da Junta Comercial do Estado da Bahia – JUCEB - existem 109 estabelecimentos comerciais no município, destacando-se o Comércio Varejista de Produtos Alimentícios e Bebidas, Papelaria, Vestuários, Móveis e Eletrodomésticos, Material de Construção, Farmacêutico e Agrotóxicos, Combustível, Hortifrutigranjeiros. Ocupa o 224ª posição dentre os municípios baianos. No setor de serviços a cidade conta com o Banco do Brasil, Banco do Bradesco, Caixa Econômica Federal e Lotérica, Empresa de Correios e Telégrafos, Prefeitura Municipal, Delegacia de Polícia, Cesta do Povo, FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), Banco do NordesteS/A (Bom Jesus da

Lapa) e INSS (contemplando cerca de 3.000 benefícios aos serramalhenses) (retirado do site <http://serradoramalhoba.com.br/>).

Na área da saúde o município dispõe do Hospital Municipal Gilvan Wanderley de Farias, com 30 leitos, com as seguintes especialidades médicas: Clínica Médica, Cirúrgica e Pediátrica. Oferece Serviço Odontológico, os Programas de Combate a Dengue, Leshimaniose, Chagas, Hanseníase, Febre Amarela, Imunização, Preventivo, Pré Natal e Planejamento Familiar. Têm postos de saúde na Sede, Agrovila 07, 05, 03, 01, 02, 04, 06, 12, 13, 14, 17, 18, 20 e 21. Os habitantes de Serra do Ramalho são beneficiados por 04 ambulâncias para transporte interno e 03 ambulâncias para transporte intermunicipal.

No campo da educação são oferecidas às crianças, jovens e adultos as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil – 0 a 03 anos (creches) e de 04 a 05 anos (Pré-escolar); Ensino Fundamental – 06a 14 anos (Ensino regular-1º a 9ª anos) e acima de 15 anos (Aceleração) e Ensino Médio – 15 a 17 anos e acima de 18 anos (Aceleração). Também, é oferecido aos estudantes as atividades educacionais desenvolvidas pelo programa Mais Educação. A cidade possui 02 instituições de ensino da rede estadual, 47 da rede municipal e uma da rede privada (<http://serradoramalhoba.com.br/>). No que concerne à formação de professores, o município mantém a Plataforma Freire (PARFOR), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e atende em média 100 professores; como formação continuada tem o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PENAIC), que atende em média 120 professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. No âmbito do esporte, da cultura e do lazer, o município tem vaquejadas, futebol e FUTSAL. Festas dançantes com apresentação de Artistas locais e nacionais, Pescarias e banhos nas “CRÔAS” (bancos de areia) do Rio São Francisco e Lagoas. Sendo a vaquejada a mais famosa das festas e acontece todo mês de junho geralmente entre os dias 12 e 25, festa muito conhecida pela sua alegria e quantidade de pessoas que a cidade recebe.

3.3.2 Comunidade Social de Benefícios – CSB e Participantes da Pesquisa

A escola onde se desenvolveu essa pesquisa foi fundada no ano de 1997, em uma casa de um morador da Comunidade Social Beneficente – CSB, município de Serra do Ramalho-BA. Ela começou com uma sala alugada pela prefeitura e oferecia de primeira a quarta série do ensino fundamental, sendo multiseriada. Em 1998 a escola foi transferida para um barraquinho construído em um terreno de um pai de aluno. Ainda em outubro de 1998 foi construído o prédio escolar, num terreno doado por um morador da comunidade, contendo uma sala, uma cantina, uma secretaria e dois banheiros e dois professores.

Inicialmente a escola funcionava com apenas uma sala multiseriada, de 1º à 4º série, com 20 alunos. Com o passar dos anos e com a implementação de novos programas e séries, a escola foi ampliada, e hoje possui cerca de 105 alunos matriculados entre a Educação Infantil e 1º ano e o 5º ano do Ensino Fundamental e funciona nos turnos matutino e noturno. A mesma possui seis salas de aula, três banheiros, uma biblioteca, uma secretaria, uma cantina, um quartinho almoçarifado, uma sala de professores e um pátio na frente e no fundo da escola. Com relação aos funcionários, a escola é composta por 8 professores, uma diretora, um auxiliar administrativo, duas merendeiras e três auxiliares de limpeza; também conta com três monitoras do Ensino Médio (que funciona como tele aula).

Com relação à formação docente, dos 8 professores uma professora é graduada em História, uma em Matemática, dois em Letras, dois em Pedagogia e um em Normal Superior. A diretora é graduada em Biologia. No que diz respeito à pós-graduação, as professoras possuem formação em Psicopedagogia, Matemática, Química, História e Geografia, Especialização em Educação do Campo, e três professoras estão cursando Mestrado em Educação, uma em Mestrado Profissional, com ênfase em formação de professores, e duas em Mestrado Acadêmico. Podemos melhor visualizar esses dados no quadro abaixo:

Quadro 1: Estrutura da escola.

Modalidades de ensino	Estrutura física	Turnos	Funcionários
*Educação Infantil – Primeiro e Segundo Período *Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano *Ensino médio à distância (convênio do município com o Estado) – 1º ao 3º ano.	*6 salas de aula *3 banheiros *biblioteca *uma sala dos professores *uma secretaria *uma cantina *1 almoçarifado *2 pátios (ainda sem piso).	*matutino *noturno	*uma diretora *1 auxiliar administrativo *6 professores *uma merendeiras *4 auxiliares de serviços gerais *1 vigia noturno *1 porteiro

Número de alunos	Formação inicial dos professores	Formação continuada	Áreas de formação dos professores
105 alunos	*todos os professores concluíram a graduação;	*Psicopedagogia *Matemática *Química *História e Geografia *PNAIC *Especialização em Educação do Campo *Mestrado em Educação (cursando)	*Pedagogia *História *Biologia *Matemática *Letras *Normal Superior

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria e pelos professores. Produção da pesquisadora 2019.

No âmbito da formação continuada a escola possui apenas dois professores que participam do programa governamental Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do governo federal que tem por objetivo a alfabetização dos alunos até os 08 anos de idade e é destinado aos professores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2013, a escola implantou o programa governamental Mais Educação, que tem por objetivo fornecer um reforço escolar aos alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de disciplina. O programa funciona nos turnos matutinos e vespertinos. Também, possui uma sala equipada e adaptada para as atividades desenvolvidas pelos monitores do Mais Educação. A coordenadora tem demonstrado efetivo empenho em providenciar tanto os materiais adequados para as oficinas, quanto em planejar com os monitores atividades que estejam dentro da proposta de uma escola comprometida com a formação plena do indivíduo. Levando-se em conta que os alunos pertencem a famílias com baixo poder econômico e baixa escolaridade, essa iniciativa é válida porque possibilita aos educandos o contato com material de leitura e escrita, equipamentos tecnológicos, bem como, mostrar a importância da escola em suas vidas.

Desse modo, para a coleta dos dados que deram suporte a esse trabalho, tive como base as experiências cotidianas e os depoimentos dos professores e da direção da escola do campo onde atuo como professora. Segundo Mattar, (1996), amostra é uma parte do universo ou de uma população, com as mesmas características de atributos que identificam os elementos desse universo ou população. A vantagem de trabalhar com amostras reside no fato de que a depender do tamanho da população é inviável estabelecer contato com todos os elementos do universo.

Os sujeitos dessa pesquisa foram os professores e a diretora da escola onde foi realizada a pesquisa. Esses educadores e a diretora constituíram-se como o centro dessa pesquisa devido ao fato de conviverem, diariamente, com as dificuldades existentes para lecionar nas escolas do campo. Os professores por enfrentarem desafios como o acesso à escola, o gasto com transporte e alimentação, as acomodações, a necessidade de adequar as aulas e os conteúdos com a realidade e cultura do povo do campo, bem como, o conhecimento necessário para realizar essa adequação, a união entre o saber produzido socialmente e a realidade do povo do campo. A diretora por conhecer a prática dos educadores que vêm da zona urbana para trabalhar no campo e saber as dificuldades que esses educadores têm no seu cotidiano, tanto no que diz respeito ao deslocamento dos mesmos, quanto no que se refere à construção de laços de amizade, confiança e afetividade entre professores e alunos. Também importa saber como uma diretora de uma escola do campo pensa sobre educação do campo e se a mesma desenvolve alguma estratégia que contemple os sujeitos do campo em suas particularidades.

Assim, torna-se possível fazer uma análise mais profunda sobre como vem acontecendo a educação no campo e servirá de grande importância para entender em que condições acontece o processo de formação inicial e continuada dos professores que atuam em anos iniciais do município de Serra do Ramalho, bem como, qual o perfil formativo desses educadores e os desafios que os mesmos enfrentam para participarem dos cursos de formação inicial e continuada.

3.4 Procedimentos e Instrumentos para coleta de informações

A pesquisa qualitativa requer que as escolhas das técnicas de coleta de dados sejam as mais adequadas à natureza do tema. Neste contexto, os procedimentos para coleta de dados foram a entrevista não-estruturada, a observação direta e a análise documental.

A entrevista é uma ferramenta que possibilita ao pesquisador, condições e subsídios no processo de coletas de dados. Muitos profissionais da área da pesquisa utilizam este instrumento, para intensificar suas informações a respeito de um dado. Segundo Marconi e

Lakatos (2011): A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. (2011, p.81).

Antes de se iniciar ou aprofundar um assunto, ou informação é relevante fazer uso da entrevista com determinados sujeitos, para apurar a opinião destes a respeito daquele tema abordado na pesquisa, ou colher informações de um lugar, uma situação ocorrida, etc..

Quanto ao tipo de entrevista, ela pode ser de acordo com os objetivos do entrevistador, estruturada ou não estruturada. Nessa pesquisa será utilizada como coleta de dados a entrevista não estruturada. Optou-se por utilizar esse tipo de entrevista por que ela permite ao entrevistador ao longo do processo levantar novos questionamentos que forem surgindo a partir das respostas dos entrevistados e essa modalidade de entrevista possibilita alcançar resultados expressivos e claros, pois seus resultados se aproximam mais da verdadeira realidade do entrevistado.

A entrevista não estruturada é marcada pela espontaneidade, uma vez que ela não tem um roteiro pré-estabelecido, tornando o seu modelo com perguntas abertas, parecida a um bate-papo. Por conta disso, a entrevista não estruturada toma um tempo maior, oferece liberdade ao candidato e permite que o pesquisador modifique as perguntas conforme o percurso da conversa. Por não seguir um planejamento, para a realização desse tipo de entrevista, é necessário que o entrevistador esteja habituado a esse modelo, e assim, não perca o foco e conseqüentemente, informações pertinentes do entrevistado.

A entrevista não estruturada apresenta três modalidades sendo elas: Por pautas: onde o pesquisador se orienta por uma relação de pontos de interesse, que vai ser explorado no transcorrer da entrevista, dirigida: onde o entrevistado fica livre para falar sobre o tema pesquisado, expressando suas ideias e anseios; o pesquisador tem o papel de incentivar a entrevista, levando o entrevistado a falar sobre o assunto, porém, sem lhe fazer perguntas. E a Focalizada que será a utilizada durante essa pesquisa, nessa modalidade de entrevista há um roteiro de assuntos relativos ao problema que se vai analisar, e o entrevistado podem falar livremente à medida que o entrevistador se refere a eles.

A segunda técnica de coleta de dados utilizada será a análise documental que consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, aconselhar-se a aplicação de uma fonte semelhante e paralela de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. Quanto à análise documental, Neves, (1996, p.3), aponta que:

A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas

a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico (distantes ou mortas). Além disso, os documentos são fontes não restivas e propícias para o estudo de longos períodos de tempo.

Dessa forma, a análise documental permite ao entrevistador verificar dados que não foram mencionados, ou foram omitidos ou manipulados, pelos sujeitos da pesquisa. De acordo com Oliveira (2007) os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os acontecimentos e seus antecedentes, pois consistem em manifestos registrados de contextos da vida social de um determinado povo.

A observação realizada na pesquisa foi do tipo estruturada, visto que segue um roteiro previamente construído de acordo com os objetivos das questões norteadoras do trabalho, o pesquisador não intervirá nas relações do grupo, ele apenas observará de forma espontânea, jornalística. A observação é um elemento importante na pesquisa de campo por ser, de acordo com Lakatos e Marconi, (2003, p. 190), é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Assim, por meio da observação o investigador tem a oportunidade de analisar os valores e objetivos que norteiam o comportamento dos sujeitos, mas que os mesmos, muitas vezes, não têm consciência.

Desse modo, para realizar a observação na escola onde se desenvolveu esta pesquisa, foi elaborado um roteiro onde foi observado desde a hora de chegada da direção, professores e alunos, até aspectos como relação dos pais com a escola, entre os funcionários e a relação dos professores com os alunos e entre os professores, os materiais utilizados nas aulas, o momento de recreação, bem como as características físicas da escola e aspectos socioeconômicos da comunidade na qual está inserida.

Neste sentido, considerando os objetivos da pesquisa e tendo como guia algumas questões para direcionar a busca de informações nos documentos durante a realização da pesquisa serão analisados o plano de aula e a caderneta de avaliação das professoras de matemática de cada turma para fazer levantamentos sobre a sua metodologia pedagógica e para poder analisar o desempenho dos alunos e tomando por base esses dados definir quais alunos serão entrevistados durante a pesquisa.

3.5 Fases da Pesquisa: processo de coleta de dados

3.5.1 A 1ª Fase – Procedimentos Preliminares (fase exploratória)

Nesta primeira fase, aconteceu muitas leituras sobre o tema, recorrendo a autores que discutem a temática na atualidade, tanto a nível nacional como internacional, recorreu-se também a documentos especializados da escola envolvida, sites disponibilizados pelas secretarias de educação e sites do MEC, bem como artigos e teses que discutem o tema no momento. Tudo essa busca sempre focando responder a formulação do problema de pesquisa que norteia essa investigação.

Também foram realizados os contatos com a equipe gestora da escola in loco, para autorização necessária à realização do estudo e a sensibilização dos envolvidos.

A partir desse momento inicia o processo formal da pesquisa, com as seguintes etapas:

- a) Elaboração da problemática;
- b) Escolha da área de investigação e visita à escola;
- c) Formulação do problema de investigação;
- d) Definição do objeto de estudo e objetivos da pesquisa;
- e) Busca de referencial teórico sobre a temática e fichamento;
- f) Definição da metodologia e dos instrumentos de coleta de dados;

3.5.2. Segunda Fase – Visita ao campo de pesquisa

Neste momento a pesquisadora visitou a escola e entregou o ofício à direção para iniciar o processo de investigação.

Em seguida, realizou uma reunião com os professores para comunicar sobre a pesquisa e seus objetivos e para marcar o dia das entrevistas. Na oportunidade, foi apresentado aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre esclarecido – TCL, esclarecendo que este documento tem a finalidade dar validade aos dados coletados pela pesquisadora e que evidencia o anonimato e possibilidade de desistência dos participantes a qualquer momento.

3.5.3 Terceira fase: A pesquisa de campo

Nesta fase a pesquisadora iniciou a coleta de informações. No primeiro momento realizou-se as entrevistas, que haviam sido previamente combinadas com os participantes na fase anterior. As entrevistas aconteceram individualmente e antes do início das entrevistas a

pesquisadora entregou o TCLE aos participantes. O documento foi impresso em duas vias, ficando uma via com a pesquisadora e outra com o participante.

As entrevistadas foram sete professoras e a diretora. Todas as professoras e a diretora são funcionárias efetivas do município de Serra do Ramalho/BA, possuem casa própria, estão na faixa etária de 30 a 40 anos. Com relação à questão salarial recebem de 2 a 4 salários mínimos, dependendo da titulação e formação acadêmica. Das sete participantes apenas uma professora reside no meio urbano, as demais moram em uma vila agrícola pertencente ao município de Bom Jesus da Lapa.

No segundo momento foi feita a análise documental, onde a pesquisadora analisou o Projeto Político Pedagógico da escola e a Proposta Pedagógica do município.

A observação direta no ambiente escolar aconteceu durante todo o processo de coleta de informações, sendo observada a convivência na escola, o planejamento dos professores e o funcionamento da escola.

3.6 Análise e tratamento dos dados

A fase de análise dos dados coletados significa fazer uma reflexão crítica sobre as informações levantadas a respeito do fenômeno investigado. Essa tarefa exige do pesquisador responsabilidade e bom senso, pois é a fase de manipular os dados confiados ao pesquisador pelos participantes, dando-lhes interpretações fundamentadas teoricamente. Isso requer do investigador não perder de vista os cuidados éticos com as informações a ele confiadas, sendo também um momento onde o pesquisador demonstra todo seu respeito pelos indivíduos envolvidos em sua pesquisa.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Nessa etapa de análise dos discursos, onde será transformado em texto tudo aquilo que foi dito e vivido é um momento em que será revivenciado sentimentos e emoções, regressará mentalmente ao momento da pesquisa, num processo de revisão de conceitos, valores e construção e desconstrução de conhecimentos. Nesse sentido, em se tratando de uma pesquisa onde foi manipuladas vivências, histórias de vida, pontos de vistas e visões de mundo de sujeitos ligados diretamente ao universo da pesquisa, bem como, estava lidando com símbolos e significados, a análise dos dados dessa pesquisa se deu por meio da análise do discurso.

O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não-verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais e escrita), ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança) (CAREGNATO E MUTT, 2006, p.680).

Nesse sentido, a análise dos dados é o momento mais complexo da pesquisa, pois exige criatividade e sensibilidade do investigador, não podendo ser deixado de lado os valores éticos e o respeito com o discurso dos envolvidos na pesquisa. É um dos maiores desafios do pesquisador, pois ele extrairá os significados dos discursos analisados e estruturará em um texto onde dissertará sobre os conhecimentos construídos, comprovados ou desconstruídos por meio da pesquisa.

Após essa análise, no momento de construção do texto desse trabalho, foi feita a triangulação dos dados coletados, que segundo Abdala (2013, p.4), “significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa”. Assim, é momento em que se confirma a veracidade dos elementos coletados por meio da transcrição da fala dos sujeitos, e a interpretação dos fenômenos verificados fundamentando-se nos autores que serviram de base para construção de um conhecimento prévio a respeito do tema pesquisado.

3.7 Cuidados Éticos

A palavra ética deriva do grego *ethos* e diz respeito ao caráter e ao modo de ser de uma pessoa. Configura-se como o conjunto de valores e princípios morais que regulam e norteia a conduta do homem no seu meio social. Os princípios éticos promovem um equilíbrio dentro da sociedade, objetivando a construção da harmonia entre as pessoas, para que ninguém seja prejudicado. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 46),

Ética na pesquisa científica indica que o estudo em questão deve ser feito de modo a procurar sistematicamente o conhecimento, por observação, identificação, descrição, investigação experimental, produzindo resultados reprodutíveis, realizado de forma moralmente correta.

Desse modo, dentro do processo de pesquisa os princípios éticos não podem ser negligenciados, o pesquisador deve ter em mente que mais que uma fonte, os sujeitos colaborativos são seres humanos e devem ser respeitados. Quanto a isso a Resolução CNS nº 196/96 prevê

procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico-financeiro (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a presente pesquisa não citou os nomes dos entrevistados nem da escola observada, com o objetivo de preservar sua identidade e integridade. Para tanto, os nomes dos sujeitos que participaram da pesquisa foram substituídos por nomes de flores. Também, ainda respeitando os preceitos éticos, no momento das entrevistas foi entregue aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre com o objetivo de dar mais segurança ao sujeito e mostrar a seriedade da pesquisa.

4- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A objecção da “praxis”, assegura que mudar a realidade não é filosofar, mas é imperioso que o homem actual filosofe para mudar a realidade, através de um olhar crítico e de uma análise reflexiva da realidade. (Afonso Nkuansambu)

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos resultados alcançados na pesquisa de campo, os quais foram obtidos através de entrevistas semiestruturada, observação direta e análise documental. O capítulo apresenta a triangulação dos dados coletados, que se deu no tripé análise dos discursos, aporte teórico e análise da conjuntura onde se desenvolve o fenômeno. Os dados tabulados representam o resultado das entrevistas semiestruturadas, da observação e das análises dos documentos disponibilizados pela secretaria da escola in loco, assim como, as pesquisas e produção teórica relacionados à problemática da pesquisa.

4.1 A formação, prática docente e valorização das particularidades da Educação do Campo.

Para compreender como é produzida a prática pedagógica dos professores, faz-se necessário refletir a respeito do processo de formação docente, uma vez que este se reflete no trabalho do professor em sala de aula. Assim, o processo de formação de professores é complexo, pois engloba opiniões, concepções e conhecimentos que vão além dos saberes inerentes à transmissão de conhecimentos; é um processo contínuo que deve estar sempre em revisão e de acordo com os novos referenciais da educação e da sociedade, bem como, exige do professor uma prática reflexiva, inovadora e pautada na cooperação para dar conta da diversidade que constitui a sala de aula. Nesse contexto é importante conhecer como se dá o processo de formação de professores, quais habilidades e competências lhe são inerentes e sua

contextualização histórica de um modo geral, para servir de base ao objeto de investigação dessa pesquisa que é a formação de educadores do campo.

A ser escrita da história da educação formal no Brasil se inicia no ano de 1549 com a chegada dos padres jesuítas, considerados como os únicos educadores no Brasil durante dois séculos. “Durante os 210 anos em que permaneceram no Brasil, os jesuítas exerceram uma poderosa influência que se registrou na formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais, senão os únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia” (CASTRO, 2006, p.3). Nesse período, existiram dois modelos de educação: um para o povo, para as camadas populares, como preparação apenas para o trabalho; e outro para a elite, que recebia uma educação para o preparo intelectual.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, se dá a construção de uma educação mais laica com a chegada dos professores régios. Com isso, o objetivo era colocar a educação sob a tutela do Estado, sendo criadas as aulas régias que incluíam gramática latina, grego e retórica. No ano de 1772 aparecem as primeiras instituições de primeiras letras que se ocupavam do ensino da leitura, da escrita e a contar, passando a agregar outras temáticas ao longo do tempo. Entretanto, mesmo com essas reformas, ainda não havia uma preocupação específica e clara com relação à formação docente. Apenas com a “Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez” (SAVIANI, 2009, p. 144). Pois, exigia-se um preparo didático dos futuros professores, havendo uma preocupação com o domínio dos conteúdos a serem transmitidos.

Em 1835 é adotada a via normalista de formação de professores, mas só alcança estabilidade em 1870 e sofreu críticas ao longo do século XIX. A vinda da Família Real para o Brasil trouxe significativas mudanças ao contexto educacional brasileiro, pois surgiram os primeiros cursos superiores nas áreas da Medicina, Engenharia e Jurídica. A partir dessa época, muitas reformas e leis foram criadas no que concerne à formação de professores até chegar ao que conhecemos hoje. Pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, o professor deveria ser formado pelo método mútuo, ou seja, às próprias custas, adquirindo o preparo didático na medida em que desenvolvia seus estudos e observava a prática de outros professores. Tendo essa lei como parâmetro, a partir de 1890 são instituídas as Escolas Normais e, segundo Saviani (2009, p. 144),

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se propunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

Incorporado a esse currículo insipiente e à falta de um arcabouço didático- pedagógico, as Escolas Normais suscitavam altos custos e formavam poucos professores, o que gerou certa contribuição com a descontinuidade em seu funcionamento. No entanto, seja pela falta de propostas mais concretas, seja pelo pouco interesse do poder público na formação de professores, as Escolas Normais continuaram a ser instaladas e em 1859 a escola de Niterói foi reaberta.

Dessa forma, a partir de 1890, acontece a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, que via nos cursos de formação docente grande carência em seu projeto de estudo e falta de preparo prático dos alunos. Com essa reformulação se dá o estabelecimento e expansão de institutos de educação de acordo com o padrão das Escolas Normais. Segundo a concepção dos reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890 *apud* SAVIANI, 2009, p. 145).

Marcada pelo enriquecimento e complementação dos conteúdos curriculares e pela atenção nas atividades práticas de ensino, com a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, a reforma preconizada pelos paulistas propunha um currículo onde a preparação pedagógico-didática estava no centro da questão e acreditavam que sem ela não aconteceria a formação de professores. E com essa visão aparentemente inovadora a respeito da formação docente, a reforma paulista torna-se referência para as demais escolas do país. No entanto, as Escolas de Professores, nascida da reforma paulista, ainda carregam muito do modelo padrão de formação trazido pelas Escolas Normais, pois ainda está centrado nos conhecimentos que serão transmitidos aos futuros alunos.

Para sobrepujar o conceito de formação pautada nos conteúdos tem início uma fase onde além do estudo dos conteúdos tradicionais, cria-se espaço de pesquisa e construção de educação mais reflexiva e menos técnica. Nesse sentido, na década de 1930, brota a organização dos institutos de educação, sendo as principais iniciativas o Instituto de Educação do Distrito Federal, construído por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo. Esses institutos foram criados e pensados dentro da perspectiva de educação da Escola Nova, movimento de renovação do ensino e que concebia a escola como espaço que vai além da mera transmissão de ensino.

Segundo Ribeiro (2004, p. 173), “a concepção Escola Nova está relacionada ao conjunto de ideias e realizações voltadas para a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas”. Os escolanovistas acreditavam que a educação é elemento primordial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, observando a diversidade e o respeito

pela individualidade do sujeito, capaz de interagir com a sociedade e de refletir sobre a dinâmica social. Desse modo, os educadores colocavam que a educação formal deveria ser centrada no indivíduo como parte do processo democrático, como cidadão capaz de atuar sobre sua realidade.

Assim, em 1932, por meio do decreto n. 3.810, de 19 de março, com o objetivo de transformar o ensino dispensado nas Escolas Normais, Anísio Teixeira transforma a Escola Normal em Escola de Professores. Isso porque, segundo Vidal (2001 *apud* Saviani, 2009, p. 145), era necessário acabar com o “vício de constituição de Escolas Normais que pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos.

Buscava-se, portanto, construir um modelo pedagógico-didático de formação de professores que possibilitasse acabar com a carência formativa das Escolas Normais. O que forneceu base para a organização de cursos de formação docente para as escolas secundárias. Por meio do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que difundiu o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na estruturação dos cursos de licenciatura e Pedagogia. Sobre esses cursos Saviani (2009, p. 146), explica que

Os primeiros (anos) formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, (...) e um ano para a formação didática.

Observa-se que essa generalização acaba por descaracterizar o processo de formação de professores, uma vez que os cursos de formação perdem sua referência, que eram as escolas experimentais que buscavam, segundo Saviani (2009 p. 1460), “dar caráter científico aos processos formativos”.

Com o golpe militar de 1964, mudanças significativas ocorrem na educação. Uma delas é a instituição da habilitação específica de 2º grau para exercer o magistério de 1º grau – HEM (Habilitação Específica do Magistério). Nesse caso, a formação de professores fica reduzida a mais uma habilitação em meio a tantas outras, agravando a qualidade dos cursos de formação docente. Paralelamente a esse novo modelo de formação, a partir de 1980, inicia-se o movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura “que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003 *apud* Saviani, 2009, p. 148).

Os educadores que se mobilizaram em prol do movimento de renovação da formação docente, viam o fim do regime militar como momento decisivo para concretizar um modelo de formação de professores mais eficiente e rico tanto em conteúdos quanto em pesquisa e prática pedagógica. No entanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996, não respondeu às expectativas desses educadores, que “sinalizou uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como institutos de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (Saviani, 2008c *apud* Saviani, 2009, p. 148).

Ainda segundo Saviani, (2011, p.10) “o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. Podemos corroborar a colocação de Saviani diante da estrutura organizacional da formação docente brasileira atual, norteadas pelas diretrizes que definem mediante os seguintes documentos legais:

1. Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, ambos homologados pelo MEC em 17 de janeiro de 2002. Tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
3. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo MEC conforme Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006. Trata das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atribuindo-lhe a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil, (b) anos iniciais do Ensino Fundamental, (c) cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
4. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas 11 *Póesis Pedagógica* - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19
5. Iniciativa do MEC de organizar o sistema nacional de formação dos profissionais do magistério, sob coordenação da CAPES contando, também, com a educação à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (SAVIANI, 2011, p. 10-11).

Analisando o percurso histórico da formação de professores percebemos, então, que no decorrer dos últimos séculos as várias mudanças que permearam os cursos de formação docente compõem um quadro de formação fragmentada e descontínua, mesmo que não tenha havido rupturas. O que contribui para que as escolas brasileiras ainda sejam permeadas por um

planejamento que não reflete a realidade social nem levam em conta as experiências e a identidade dos sujeitos.

Desse modo, a necessidade de investigar e conhecer como estava se dando o processo de formação de educadores surgiu no momento em que a educação passou a ser concebida como fator intrínseco à construção social e cultural do país. Nesse novo cenário os educadores eram vistos como elemento fundamental no desenvolvimento de uma educação de qualidade. Assim, a mudança no perfil do educador e as novas habilidades que lhe eram exigidas está, portanto, ligada à transformação do conceito de educação. Nesse sentido, o atual cenário educacional exige a presença de profissionais competentes, tanto no que diz respeito a título quanto à práxis pedagógica, para que possam contribuir de maneira teórica, prática e ética no desenvolvimento da educação e valorização da identidade dos sujeitos. Isto é, esse profissional precisa estar habilitado a desenvolver sua prática em consonância com a realidade social mais ampla, que tenha consciência da necessidade de articular o processo de ensino e aprendizagem com a formação do educando e com os avanços das produções sociais.

Segundo Libâneo (1994), o papel do professor, portanto é planejar, selecionar, e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitas em classe, seja na prática da vida.

Para tanto, é preciso que o educador esteja aberto a mudanças e tenha disposição para participar das iniciativas que o possibilitem crescer desde o plano pessoal, até o profissional e cognitivo; é necessário que esses educadores sintam-se seres humanos em constante construção e reconstrução para que possam buscar o aperfeiçoamento de sua atuação. Nessa dinâmica, a formação docente deve ser contínua e tem a função de reciclar os conhecimentos construídos na formação inicial, bem como, propor um espaço de compartilhamento de saberes e experiências, que contribuirão tanto para a melhoria da atuação no meio educacional, quanto para acompanhar as constantes mudanças que caracterizam a sociedade atual.

Levando-se em conta que o papel do professor vai além da transmissão mecânica de conhecimentos e que está em suas mãos a tarefa de conduzir o aluno no caminho da construção de conhecimentos, de maneira crítica e autônoma, o processo de formação docente é uma questão que exige atenção e reformulação para que possa atender essas exigências. Segundo Guimarães (2012, p. 46), “(...) um consenso entre educadores e pesquisadores da área, que é a

necessidade urgente da elevação da qualidade do nível da educação escolar, que passa, entre outros fatores, por processos de mudanças na formação inicial e continuada dos professores”.

Desse modo, a formação docente perpassa “pelo desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores que passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 26). Busca-se, então, uma mudança de perspectiva no âmbito da formação de professores; uma formação rica em sentidos e intimamente ligada às experiências dos docentes. Isso porque, a cada dia que passa aumenta as exigências sobre os profissionais da educação no que diz respeito à eficácia do seu trabalho.

Diante disso, a profissão docente tem características bem específicas e vai além da certificação acadêmica, da sala de aula e do ensino de conteúdos; mais que isso, o professor tem um papel social a cumprir, que se delimita a “provocar conflitos intelectuais”, para que, na busca do equilíbrio, o aluno se desenvolva” (FREITAS, 2005, p. 95). Nesse sentido, a formação docente precisa ser pensada e concebida de modo a capacitar o professor a desenvolver uma prática que contribua com o verdadeiro desenvolvimento do educando, que permita ao educando esse conflito intelectual e o mesmo passe a construir sua autonomia e postura crítica frente à realidade e aos saberes manipulados tanto na escola como em seu cotidiano.

De acordo com Perrenoud (1999), os educadores só estarão habilitados a contribuir com a formação crítica do educando se passarem por um processo de formação inicial e continuada baseada na reflexão. Apenas por meio de uma prática reflexiva ele alcançará o crescimento do aluno e de sua própria atuação. O mesmo autor (1999, p. 9), explica que

Qualquer um que é projetado numa situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade. Os professores cujas competências disciplinares, didáticas e transversais são frágeis arriscam-se, no cotidiano, a perder o domínio de sua aula e tentam então desenvolver estratégias mais eficazes, aprendendo das experiências.

Nesse sentido, é importante unir a prática reflexiva às competências profissionais de modo a gerir um processo educacional específico para cada escola, para cada comunidade. Isso porque, a escola é constituída por sujeitos com histórias, costumes, valores e cultura distintos e, por isso mesmo, necessita que o professor desenvolva estratégias que envolva todos os indivíduos no processo de ensino e aprendizagem; e só por meio de uma prática reflexiva isso será possível. Apesar das críticas com relação à utilização do termo competência para referir-se às habilidades profissionais, Perrenoud destaca a existência de dez tipos de competências que influenciam diretamente na transformação do ofício de professor. São elas

1. organizar e animar as situações de aprendizagem;
2. Gerir o processo das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
5. trabalhar em

equipe; 6.participar da gestão da escola; 7.informar e envolver os pais; 8.servir-se de novas tecnologias; 9.enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10.gerir sua própria formação contínua (PERRENOUD 1999, p. 9 e 10).

Confirma-se aí o quão complexo constitui-se o processo de formação docente na sociedade moderna. Levando-se em conta que a escola muda com a sociedade, o professor precisa, também, acompanhar essa transformação. Assim, aquele caderninho de planejamento construído no primeiro ano de trabalho docente, e que muitos professores carregam quase que por toda vida, precisa ser atualizado continuamente, acompanhando as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, o tema formação de professores no nosso país é histórico e amplamente discutido nas academias, na área de atuação do poder público e no ambiente escolar. Isso se dá em razão da necessidade de práticas cada vez mais inovadoras e que venham dar conta da diversidade da sala de aula, ao mesmo tempo em que respeita o tempo de aprendizagem e experiências de cada sujeito.

No âmbito da educação do campo, a luta por uma formação de educadores para as escolas do meio rural sobressai as ações dos movimentos sociais em prol da reforma agrária que, com a ajuda do governo, conquistou a implementação de programas de formação docente para preparar os educadores para atuarem nas escolas do campo. Como exemplo, temos o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), o curso de Pedagogia da Terra e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que serão tratados mais à frente.

Essa política educacional do campo, gestada no seio dos movimentos sociais, defende uma concepção de educação protagonizada pelas populações do campo e não ofertada ao campo, uma abordagem definitiva para que se entendam as especificidades campestinas (ARROYO, 2007 *apud* MEIRELES, 2014, p.14).

Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 225), completam a fala de Arroyo, quando discutem sobre o projeto de formação de educadores do campo, e dizem que

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção.

Assim, falar dos programas de formação de educadores do campo pressupõe trabalhar o conceito de educação do campo reivindicado pelos movimentos sociais para que se compreenda a necessidade de um professor com habilidades específicas para atuar nas escolas

do meio rural. Ainda no tocante à formação de professores, Molina e Antunes-Rocha (2014) colocam que

Nesse sentido, a formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014 p. 227).

Nessa perspectiva, a formação de educadores do campo precisa desfazer-se da visão do povo do campo como coitadinhos ou vítimas, uma vez que, se conduzido no caminho da problematização da realidade e lhe for permitido ampliar sua visão de mundo e conhecimento de seus direitos a mudança acontecerá. A educação do campo foi construída por meio de uma longa trajetória de lutas e discussões intrínsecas aos movimentos sociais, às entidades, às representações civis, sociais e aos sujeitos desse meio. Por muito tempo, a educação do camponês foi pensada apenas como instrumentalizadora da mão de obra, caracterizando-se como uma educação bancária, capitalista e voltada para a fixação do homem no meio rural. Isso levou ao surgimento da ideia, que perdurou por muito tempo, de que as pessoas da “roça” na necessitavam de estudos.

É imprescindível aos educadores do campo o entendimento do conceito de educação do campo para o desenvolvimento da consciência da necessidade de um planejamento pedagógico construído de acordo com as peculiaridades da comunidade em que a escola está inserida. Assim, é importante que o professor compreenda que a educação do povo do campo

É toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida” (Art. 2º da Resolução 01 – CNE 03/04/2002 – Diretrizes Operacionais para Educação do Campo).

Ao discutir sobre o conceito de educação do campo e da necessidade de professores aptos a atuarem com o camponês objetiva-se desconstruir essa imagem negativa de educação e de escola do campo. A respeito do conceito de educação do campo, os professores participantes da pesquisa se posicionaram da seguinte forma:

E uma educação voltada para a realidade do local onde a escola está inserida (Professora A).

Acredito que deve ser voltada pra realidade do aluno, a vivência, livros correspondentes com a realidade do campo (Professora B).

Educação que vem para minimizar ou sanar as desigualdades sociais, econômicas e educativas escolares (Professora C).

Uma educação normal, como se fosse a mesma da cidade, porque tem muitas escolas da cidade que não tem diferença com o ensino da escola do campo, principalmente as escolas públicas (Professora D).

È uma educação voltada para as pessoas do campo (Professora E).

È uma educação pautada com uma visão mais humanizada (Professora F).

Educação do campo é uma educação destinada para as escolas localizadas no ambiente rural, a qual deve levar em consideração as especificidades da comunidade na qual a escola está inserida, respeitando sua cultura, ciclos das lavouras, etc. educação essa que visa formar sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres (Diretora).

Com os depoimentos percebemos uma fragilidade com relação à visão dos professores a respeito da especificidade da Educação do Campo, evidenciando que há a urgência em uma formação que favoreça a construção desse conceito e que habilite os professores a atuarem de acordo com as particularidades culturais do povo camponês. Portanto, é papel da escola e tarefa do educador, além do ensino da leitura, da escrita e da matemática, a construção de valores e conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a preparação para a vida, para o trabalho e para a construção de um mundo sustentável. Desse modo, são temas de estudo a vida cotidiana no campo e nos demais contextos, a importância do trabalho em seu local de vivência e na sociedade, as potencialidades dos sujeitos; e nessa dinâmica são espaços de ensino e aprendizagem não apenas a escola, mas a vida em família, o local de trabalho e o espaço da comunidade em si.

É necessário, então, a potencialização das iniciativas dos movimentos sociais, das entidades e civis no que concerne ao fortalecimento do conceito de educação do campo e da importância do planejamento escolar pautado nos princípios de respeito à cultura do povo do campo para que venha minimizar o aparente descaso com a educação do camponês; que inicie-se desde a construção das escolas do campo, pois as mesmas não possuem infraestrutura e materiais adequados para se trabalhar com conforto e de maneira a propiciar aos alunos momentos de construção de conhecimento e de recreação.

Assim, o desejo de escrever uma história diferente dos sujeitos do meio rural é inerente aos movimentos sociais por uma educação do campo de qualidade e que contribua o crescimento do sujeito. Busca-se transformar a “imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural de primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber a quase ler” (ARROYO, 2004, p. 71). Essa visão está presente na concepção de Educação do Campo dos professores da escola onde aconteceu a

pesquisa, pois foi possível perceber que os professores não possuem uma clareza quanto ao conceito de escola do campo e da educação de espaço. Ao serem questionados a respeito da diferença entre a Educação do Campo e a Educação da Cidade, responderam que

Na zona urbana é oferecido um mundo mais letrado e na zona rural é mais limitado em relação com bancos hospitalares (ao mundo letrado) e também os materiais didáticos são diferenciados e limitados (Professora A).

Os recursos didáticos, sofremos com falta de livros etc. Com isso a metodologia termina sendo diferente dificultando a aprendizagem dos alunos (Professora B).

Por mais que se falem em direitos de igualdade os sujeitos do campo são penalizados, iniciando pelos livros didáticos (Professora C).

Não. Quando do se trata de escola pública. Até por que os conteúdos, livros e o planejamento são os mesmo, tanto para o campo como para cidade (Professora D).

Sim. Porque a da cidade tem mais recursos do que a do campo, como por exemplo, recursos tecnológicos. E a educação do campo é voltada para o trabalho do campo além de ter poucos recursos (Professora E).

Sim. A educação da cidade ela tem mais amplitude para os alunos na questão dos cursinhos apoio dos pais nas realizações das atividades. E quanto ao professor, tem uns que pensam que o aluno do campo tem menos saber do que o aluno da cidade sendo assim, não avança com os conteúdos achando os educandos do campo incapaz. Os alunos do campo não tem a cobrança dos pais como os da cidade, isso por os pais não terem conhecimentos educacionais (Professora F).

Sim. A realidade da educação do campo difere se da educação da cidade, embora muitas escolas do campo reproduzam um modelo de ensino baseado na educação do campo (Diretora).

O posicionamento dos professores revela a fragilidade das discussões sobre a educação do povo do campo no meio acadêmico, reforçando a necessidade de um processo formativo que prepare os professores a atuarem no meio rural e entendam a Educação do Campo enquanto atividade política e de construção de conhecimento. Com as conquistas dos movimentos sociais no âmbito da educação do campo surge um novo ponto a se pensar: a formação dos educadores que atuam nas escolas do campo. O que vem se mostrando um grande desafio, pois ainda há questionamentos sobre a real necessidade de uma formação específica para os educadores das escolas do campo, havendo apenas um modelo de formação docente destinado ao meio urbano e rural, sem distinção.

Assim, com o intuito de fortalecer a Educação do Campo, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD no âmbito do Ministério da Educação, que fomentou a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo. Isso significou uma grande conquista, pois permitiu a inserção de uma de uma instância que

tratasse especificamente das questões relacionadas às especificidades da educação do campo dentro da estrutura federal. Assim, foram criados, no âmbito do governo federal, alguns programas e ações idealizados pelo SECAD, dentre eles:

- O Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. Este programa apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.
- O Programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.
- O ProJovem Campo – Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, visando enfrentar as desigualdades educacionais existentes entre o campo e a cidade (SANTOS, 2011, p. 09).

Esses programas constituem avanços políticos e educacionais no que diz respeito tanto ao conceito de educação do campo, quanto ao reconhecimento da necessidade de se levar em conta as especificidades do meio rural na construção de um planejamento educativo desse meio. Isso é, também, tratado na LDB 9.394/96 em seu artigo 28 que estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural:

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

Nesse artigo, é possível vislumbrar muito do que é reivindicado pelos movimentos sociais para a educação do campo, pois visa priorizar as singularidades do camponês desde os conteúdos curriculares e metodologias, até a organização escolar e adequação da prática ao trabalho do meio rural. O que se busca agora é a efetivação do que está posto em lei e a formação de educadores dentro desse paradigma e a produção e distribuição de materiais adequados.

No que concerne à escola pesquisada, que se situa em uma comunidade rural do município de Serra do Ramalho, foi possível perceber que ainda falta muito para que se concretize uma educação construída no campo e com os povos do campo, uma vez que, embora a maioria dos professores possua formação acadêmica, nenhum deles possui especialização para atuar nas escolas do campo. Isso porque, foi observado que o projeto educativo da escola possui forte influência urbana, pois a escola precisa seguir uma proposta pedagógica única e

realiza uma prova trimestral de acordo com os conteúdos definidos na proposta pedagógica do município.

Nesse sentido, tendo em vista que a sociedade é constituída por uma dinâmica complexa e caracteriza-se pela diversidade de culturas, onde cada grupo exibe uma característica específica, é um erro grave prevê apenas um modelo de formação docente. É emergencial que se pense em modelos de formação específica para cada grupo cultural, que habilite o profissional a interagir com os sujeitos e desenvolver um trabalho que contribua para o desenvolvimento e crescimento dos indivíduos. Essa necessidade é contemplada no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, em seu artigo 8º, parágrafo 1º, inciso II, dispõe que deverão ser estabelecidas pelos entes federados estratégias que “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014).

Ao serem questionados sobre o processo de escolarização dos alunos da escola os professores disseram que acontem

Ultimamente a escola tem trabalhado mais voltada para a realidade dele. Porém ainda estamos trabalhando de forma limitada ao conceito de educação do campo (Professora A).

De certa forma trabalhamos um pouco voltado pra realidade deles buscando mecanismo individual para atender o aluno (Professora B).

A partir de conteúdos programados em geral enviado pela Secretaria de educação ou escolhidos pelos professores e também programas prontos estabelecidos pela Secretaria de educação (Professora C).

Igual a da zona urbana, os conteúdos são enviados pela secretaria de educação tanto da escola da zona rural quanto da zona urbana (Professora D).

Trabalha com conteúdos unificados tanto para o campo como zona urbana (Professora E).

Ela trabalha no que a educação manda dentro dos PCNs, os RECNEI, a proposta pedagógica oferecida pelo município e com muito amor e responsabilidade com nossos alunos (Professora F).

A escola trabalha pautada na BNCC, nas diretrizes da educação básica, na proposta pedagógica da rede de ensino do município a qual está inserida (Diretora).

As falas das professoras revelam que não há um projeto educativo que norteie o processo de ensino de acordo com as especificidades do aluno do campo; embora as professoras A e B afirmem trabalhem de acordo com a realidade do aluno do campo, elas não deixam claro como isso acontece, ao passo que a professora C afirma que seguem os conteúdos delimitados pela

proposta pedagógica do município. Outro aspecto observado na escola pesquisada é a diferença no relacionamento e envolvimento com a escola entre o professor que mora na cidade e o professor que mora no campo. Entretanto, sobre essa diferença na relação dos professores que moram no campo com os alunos, dos professores que moram na cidade, eles responderam que

Sim. Isso é perceptível no envolvimento das festividades (Professora A).

Não (Professora B).

Não, todos têm o mesmo objetivo em comum a educação escolar dos alunos (Professora C).

Não. Eu acho que o relacionamento entre os professores e alunos é a mesma (Professora D).

Eu não vejo nenhuma diferença (Professora E).

Não. Porque temos uma relação muito amigável e humanizada como dito anteriormente (Professora F).

Partindo desse ponto vejo que os professores do campo são mais entendedores das necessidades dos alunos do campo, digo mais próximos, creio que pelo fato de ser do mesmo tipo de ambiente (Diretora).

Apesar do posicionamento dos professores, foi possível observar que o professor que mora na cidade sempre se relaciona com o aluno do campo de seguindo os valores urbanos, tanto no que diz respeito às brincadeiras como na forma de falar e nas atividades didáticas trabalhadas com os estudantes. No que concerne à diferença entre as aulas dos professores que moram no campo e as dos professores que moram na cidade, apenas um professor falou que *“falta mais flexibilidade na interação de aluno com aluno e aluno/professor é como se estivesse uma barreira entre ela e os alunos, e também no planejamento de sala de aula”*. Por meio dessa fala podemos perceber que ainda existem dificuldades por parte dos professores em atuar segundo a realidade campesina e de integrar-se a essa realidade; a ausência de diálogo entre as partes ocasiona uma rigidez no relacionamento e no planejamento, que não contempla a cultura dos estudantes.

De acordo com o texto Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, a educação desse meio deve dissociar-se da lógica urbana e levar em conta as particularidades do aluno do campo. Essas Referências colocam que na prática diária no meio rural é preciso observar que

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente (BRASIL. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, Caderno de Subsídios, 2003, p. 22).

Sendo assim, ao adotar um planejamento de contexto totalmente oposto à realidade da escola do campo, o educador não está respeitando os saberes e o modo de vida dos sujeitos desse meio; a aprendizagem torna-se sem significado e mecânica. Isso não quer dizer que os professores não devem tratar do contexto do meio urbano, mas, aliado a isso, é preciso que ao tomar conhecimento de ambas as realidades, para que o aluno tenha base para questionar e problematizar essas diferenças. Ainda no âmbito político, a especificidade educacional do campo é prevista no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

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;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a formação desses educadores, precisa, portanto, contemplar não só as singularidades do meio rural, mas, também, contribuir para a construção da identidade desses professores no sentido de fazer com eles sintam-se parte daquele meio e tenham dentro de si o desejo e a convicção de que sua atuação pode transformar a realidade da escola onde desenvolve suas ações. Nesse contexto, essa formação deve possibilitar ao educador a compreensão da cultura e do modo de vida do povo do campo para que, por meio de sua prática pedagógica contemple a diversidade dessa população. A esse respeito, ao serem questionados sobre estarem preparados para trabalharem com alunos do campo, os professores responderam que

Sim. Porque tem graduações e participam de capacitações oferecidas pelo município e a maioria mora no campo (Professora A).

Não. Por falta de formação voltada para a educação do campo (Professora B).

Não. Poucos têm uma formação voltada para essa área (Professora C).

Sim. Pois todos os professores são capacitados para atuar em área determinada específicas (Professora D).

Sim. Agora o que precisa é de uma formação de preparo para entendermos mais sobre essa educação (Professora E).

Sim. Porque todos são moradores do campo. Portanto esses professores sabem fazer essa diferenciação de campo e cidade (Professora F).

Os professores embora sejam moradores do campo, que em sua maioria tiveram sua formação também no campo, percebo que os mesmos trabalham baseados na educação urbana. Creio eu que devido ao fato de ter recebido esse tipo de formação. Ainda precisa-se muita formação voltada para

educação do campo, para a partir da ai conseguir uma mudança de visão dos mesmos (Diretora).

As falas evidenciam que umas parcelas dos professores ainda não compreendem que a preparação para atuar com o aluno do campo vai além da certificação acadêmica e de cursos de formação continuada, mas que exige um curso específico para professores do meio rural, que contemple questões relacionados à história e relações de vivências que se dão nesse espaço. Com isso não se quer dizer que atuar na escola do campo significa deixar de lado questões relacionadas ao mundo do trabalho, da tecnologia e da informação, dentre outras, mas agregar aos conteúdos formais e às questões mais amplas as que são específicas dos estudantes do campo, ou seja, desenvolver práticas pedagógicas que se embasem nas especificidades socioculturais do povo campestre. Sobre as deficiências dos professores no que diz respeito à atuação dos professores no contexto da Educação do Campo, os docentes destacaram que

A falta do conhecimento para o incentivo dos alunos a valorização do meio em que vivem (Professora A).

A falta da formação adequada (Professora B).

A falta de aprimoramento (curso específico) para atuar no campo (Professora C).

A questão da falta de capacitação dos educandos para lidar com algumas situações em sala de aula e fora da sala de aula (Professora D).

Falta de informação e formação na área (Professora E).

O não conhecimento da comunidade, de como eles vivem (Professora F).

A falta de formação na educação do campo. A maioria dos professores que atuam no campo tem sua formação espelhada na educação urbana, outro fato é a visão que muitos têm de que os alunos do campo são inferiores aos alunos da cidade (Diretora).

Por outro lado, as falas deixam vislumbrar uma mudança na compreensão dos professores quanto à formação do professor do campo, pois uma parcela maior dos professores reconhece que é necessária uma formação específica para a escola do campo. Mesmo o conceito de educação do campo sendo novo e está em processo de fortalecimento, vemos que um passo muito importante já foi dado: o reconhecimento das singularidades da educação e do povo do meio rural perante a lei, e com isso tudo o que diz respeito à educação do camponês, dentre eles a formação docente. Assim, esse decreto baixado pelo Presidente da República, traz um sentimento de concretização dos objetivos dos movimentos sociais pela instituição da educação do campo. Percebemos mais claramente a necessidade de uma formação específica para o educador do campo na discussão de Braga e Moreira (2012), quando afirmam que

Ao defender uma proposta de formação diferenciada para os educadores, levando em consideração os aspectos culturais dos diversos grupos que serão sujeitos do processo formal de educação desenvolvido por estes professores, queremos, com isso, defender a ideia de igualdade e não dominação de um grupo sobre o outro. Em se tratando de Educação do Campo falar de uma formação docente diferenciada significa pensar em uma proposta que ajude a superar o estereótipo que acompanha a representação que se faz desse espaço (BRAGA E MOREIRA, 2012, p. 8).

Percebemos a partir daí, que é necessário conceber uma escola capaz de relacionar-se com uma sociedade em transformação constante. Dentro desse processo de interação é preciso que os sujeitos envolvidos aprendam a desenvolver resistências quando preciso for, bem como aprender a lutar por seu espaço e pela sua cultura.

É na perspectiva da resistência, do enfrentamento, que precisa elaborar uma proposta de educação pensada junto com os camponeses de modo que eles não vejam-na como se fosse uma dádiva, haja vista que os camponeses têm o direito de serem protagonistas da construção de sua história e nessa inclui o percurso formativo (BRAGA E MOREIRA, 2012, p. 9).

O que exige uma formação específica para os professores do campo. Assim, no tocante à formação de professores, Molina e Antunes-Rocha (2014), colocam que

Nesse sentido, a formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014 p. 227).

Nessa perspectiva, a formação de educadores do campo precisa desfazer-se da visão do povo do campo como coitadinhos ou vítimas, umas vezes que, se conduzido no caminho da problematização da realidade e lhe for permitido ampliar sua visão de mundo e conhecimento de seus direitos a mudança acontecerá. A valorização da identidade do aluno do campo revela-se como uma estratégia para que essa mudança aconteça, pois com isso os sujeitos desse espaço se reconhecendo como sujeitos de direitos lutará por eles junto ao poder público, exigindo políticas públicas voltadas para a valorização do seu espaço de vivência, o campo. Ao serem questionados se os professores que vêm trabalhar na escola passaram por algum curso específico para atuarem nas escolas do campo, os participantes disseram

Não. Porém hoje já tivemos algumas formações voltadas para a educação campo (Professora A).

No início não, mas no decorrer dos tempos passamos por alguns cursos voltados para a educação do campo (Professora B).

Não. As jornadas pedagógicas são exatamente iguais para todos os professores (Professora C).

Não (Professora D).

Não (Professora E).

Não (Professora F).

Não especificamente, atualmente eu sou pós-graduada em educação do campo e mais uma outra professora que atualmente se encontra afastada para cursar o mestrado, cujo projeto tem ênfase também em educação do campo (Diretora).

A unanimidade dos professores a respeito da falta de formação voltada para a Educação do Campo nos leva a inferir que as disciplinas de estágios deveriam trabalhar com as duas realidades, urbana e campesina, para que os graduandos discutissem conhecimentos referentes a ambas e, assim, terem oportunidade de escolher como e que caminho seguir. Dentro dessa problemática, a formação de professores para atuarem no campo tem um espaço menor ainda, pois vão para o campo aqueles professores que acabaram de passar em concurso, os que não têm apoio político, os que sofrem perseguição ou aqueles que recebem emprego na escolinha da roça porque votou no candidato ‘certo’. Sendo assim, Braga e Moreira, 2012, colocam que,

Desse modo, não se cogitava pensar uma proposta diferenciada, que dentre outras coisas ensinasse ao futuro educador a desenvolver uma prática pedagógica mediada por conteúdos e saberes que ajudassem o camponês a tornar-se sujeito. A ausência de políticas de formação que contemplem as especificidades do modo de vida no campo tem influenciado diretamente no cotidiano da sala de aula como também no processo de construção da identidade do estudante camponês (...) (BRAGA E MOREIRA, 2012, p. 9).

Entretanto, os graduandos que moram no campo discutem os mesmos problemas que os da cidade. E mesmo que as professoras A e B tenham mencionado que haviam passado por algumas formações, não souberam especificar essa formação. No tocante à fragilidade dos processos educacionais do campo, Coelho (2011, p. 136), afirma que

(...) Nas primeiras constituições, a educação rural nem sequer foi mencionada nos textos constitucionais. Só nas primeiras décadas do século XX é que ela aparece, com o objetivo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo. As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade: currículo, calendário, cartilha e professor.

Assim, historicamente o campo tem sido vítima de preconceito e estigmatização, sendo concebido como um espaço onde vive pessoas ingênuas e rudes dentro da sociedade brasileira. Essa visão culmina com a oferta de uma educação compensatória e descontextualizada para os estudantes do meio rural. Na escola onde aconteceu a pesquisa já é possível visualizar o início

de uma mudança na concepção de educação adotada pela escola, pois a diretora fez um curso de Especialização em Educação do Campo e no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP, ela iniciou a discussão sobre a Educação do Campo. No texto desse documento é apresentado como missão da escola

A escola tem como missão promover uma educação de qualidade, pautada nos princípios da Educação do Campo, contribuindo com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres. Capacitando-os tanto na compreensão de sua realidade, em quanto sujeitos do campo, quanto preparando-os para a participação efetiva na vida econômica, social e política do país, atuando, assim, na construção de uma sociedade mais justa (PPP, 2018, p. 13-14).

E como visão da escola o documento aponta,

Ser uma instituição reconhecida como escola do campo e que desenvolva uma prática embasada nos princípios educacionais desse espaço, sendo capaz de contribuir para a formação de cidadãos habilitados à atuarem sobre sua realidade, transformando-a de acordo com suas necessidades e interesses (PPP, 2018, p. 14).

Nesse contexto, é possível perceber que a direção da escola está buscando elevar a escola à categoria de escola do campo, e com isso romper com o paradigma urbano de educação que é imposta às escolas localizadas no meio rural. Ao definir no PPP que a escola atuará a partir das especificidades da cultura, dos valores e conhecimentos do povo campesino inicia-se um processo de mudança e a construção de um modelo educacional construído junto com as pessoas desse espaço.

4.2 Em que medida os métodos, critérios e as dimensões da prática pedagógica dos professores da escola localizada no campo contribuem para a construção da identidade do aluno do campo.

Quem são os estudantes da escola do campo? O que eles esperam da escola e o que ela significa para eles? Quais os elementos da cultura local estão presentes no cotidiano escolar? Qual a influência desses elementos no cotidiano escolar? A prática pedagógica contribui com a valorização e fortalecimento da identidade dos estudantes do campo? Esses questionamentos surgiram no momento em que nos voltamos para pensar a questão da formação e valorização da cultura e da identidade do estudante campesino no cotidiano escolar, nos levando a refletir se de fato conhecemos nosso aluno, se paramos para observar seu modo de ver o mundo, suas manifestações culturais e como elas influenciam sua aprendizagem.

Uma possibilidade de encontrar uma resposta a esses questionamentos é a compreensão de que o espaço escolar faz parte do processo de construção da identidade do estudante e é um

ambiente onde os mesmos descobrem círculos culturais com os quais se identificam e os levam a integrar grupos culturais segundo suas crenças, seus gostos, sua visão de mundo, seja em busca de aceitação, seja em busca de um grupo de amigos. Pensada nesta nova perspectiva, a escola, é imprescindível abandonar os padrões antigos e modelos copiados de outras realidades, mas, ao contrário, é preciso criar novos modelos a partir da vivência e experiências em conjunto, dentro da comunidade. Oportunizando ao aluno um espaço onde ele adquira não apenas os saberes dos livros, mas onde ele possa aprender sobre si mesmo, sobre sua comunidade e as relações que se dão no interior da mesma. A escola será, então, uma extensão do meio dos indivíduos.

Nesse contexto, a escola constitui-se, para os estudantes, como um local que vai além da transmissão e aquisição de conhecimentos formais, mas antes configura-se como um local de troca de experiências, de interação com seus semelhantes, de socialização, de formação de identidades. Esse fato faz surgir a necessidade de uma reconfiguração dos processos de ensino na educação básica, pois sua estrutura organizacional e física, seu currículo, a prática pedagógica, as gestões escolares ainda não são pensadas de modo a acolher o estudante do campo em toda a amplitude cultural que constitui sua identidade. Ao serem questionadas a respeito da concepção de identidade do aluno do campo as professoras responderam

Simplicidade, humildade e comportamento respeitoso (Professora A).

São mais comprometidos, esforçados, frequentes, são mais carinhosos com os professores (Professora B).

Em uma diversidade imensa, pois cada um tem um perfil sociocultural diferente (Professora C).

Eles são comprometidos, respeitadores, carinhosos, brincalhões, pontuais, solidários uns com os outros (Professora D).

São alunos que não conhecem os direitos deles enquanto alunos do campo, no entanto são alunos humildes, prestativos e concentrados (Professora E).

São alunos que necessitam mais de atenção como pessoa, são tímidas, retraídos (Professora F).

Como pessoas alegres, lutadoras, que passam por muitas dificuldades no campo, mas mesmo assim não se deixam abater (Diretora).

As falas das professoras mostram que os mesmos possuem uma visão simplista e reducionista da identidade do estudante do campo, revelando que ainda falta ao corpo docente da escola pesquisada uma compreensão mais profunda a respeito do conceito de identidade e

reconhecimento dos elementos culturais da comunidade campesina como constituintes da identidade dos estudantes desse espaço. De acordo com Lemos e Lage (2013, p. 2),

Conhecer o perfil destes educadores, levando em consideração as características fenotípicas, as instituições a qual pertencem, a sua função, a sua formação profissional e o seu ambiente de trabalho, tem importância, na medida em que contribui para uma melhor compreensão dos sujeitos que atuam na Educação do Campo, partindo de sua trajetória por meio dos diversos aspectos que definem sua identidade e o fazem parte do campo como um espaço de vida e luta.

O que fortalece a necessidade da existência de uma formação específica para os professores que atuam no campo. Isso porque, a educação brasileira ainda traz resquícios de suas origens aristocráticas, quando era destinada apenas à preparação da classe alta para continuar seus estudos em institutos superiores, enquanto a educação para as classe populares seguia a lógica da transmissão dos conteúdos curriculares, enxergando os estudantes apenas como alunos, deixando sua cultura e seus conhecimentos prévios aquém do processo de ensino e aprendizagem. Por muito tempo o povo do campo foi condenado ao silêncio, num processo de submissão aos paradigmas urbanos. O campo sempre foi concebido como lugar atrasado, espaço onde vivem pessoas ingênuas, o que contribuiu para que a educação campesina não tenha prioridade nas discussões políticas. E, assim, sem o apoio e o interesse governamental em desenvolver um modelo educacional para os povos do campo, a educação do camponês vem sendo pautada em paradigmas urbanos.

Segundo Arroyo (1999) é importante ter cuidado com os saberes que são colocados para o homem do campo. Neste sentido, é preciso questionar: qual a utilidade desses saberes para suas vidas? Tornando-se necessário desconstruir a idéia que o homem do campo precisa de alguns saber básicos com ler e escrever para sobreviver ou para adaptar-se às novas tecnologias. Nesse sentido, compreende-se que os elementos culturais dos estudantes do meio rural, sua identidade, historicamente negligenciada e suprimida, devem fazer parte do currículo escolar e agregar-se aos conteúdos universalmente produzidos pela humanidade. Para tanto, é fundamental a atuação do professor, uma vez que ele é o responsável pela concretização do currículo dentro da sala de aula. Diante desse fato, há a necessidade de criar momentos na escola de estudo e pesquisa, levando em conta que o ambiente escolar constitui-se espaço de manifestação de condicionates diversos da realidade sociocultural, que precisam ser interpretados, questionados e compreendidos para propiciar a formação e fortalecimento da identidade campesina. Assim, a respeito de como a proposta pedagógica contempla a identidade do aluno do campo, as professoras disseram que

Um pouco, porque os projetos desenvolvidos já estão sendo pensados na perspectiva da educação do campo (Professora A).

Sim. Porque pra elaboração do PPP tem toda uma discursão voltada pra realidade deles (Professora B).

Não. Falta um olhar pedagógico elaborado para reavaliar os educandos e assim inserir em seus planejamentos toda cultura da região em que atua (Professora C).

Sim. Porque os projetos que são feitos são voltados para a necessidade dos alunos e da comunidade (Professora D).

Ela não contempla pelos moldes da educação do campo, pois nossa proposta é unificada pelo município (Professora E).

Sim. Tanto por parte da direção como os professores e a SEMED (Professora F).

A proposta pedagógica é unificada para toda a rede de ensino do município, e embora o mesmo seja mais de 90% rural, a proposta pedagógica não contempla a identidade do aluno do campo especificamente (Diretora).

Diante dos depoimentos percebemos que não há um consenso entre os professores quanto ao diálogo entre a prática pedagógica e a identidade do aluno do campo, como foi observado, embora o PPP da escola discuta a respeito da construção da escola dentro das especificidades da Educação do Campo a escola não desenvolve projetos que contemple a cultura campesina. Ao serem perguntados sobre as características desejáveis ao professor da escola do campo, sobre como os professores que atuam no campo deveriam ser, eles responderam que:

Deveriam ter uma metodologia voltada mais para o incentivo, a valorização e as produções de agricultura e o meio em vivem (Professora A).

Acredito que deveriam conviver juntamente com a comunidade para entender melhor a cultura e a vivência de todos os alunos para melhor ensinarmos (Professora B).

Serem mais bem preparados para atuar com o público tão carente de direitos como os sujeitos do campo (Professora C).

Mais atualizados, mais informados, buscando mais e mais a tecnologia e metodologias, pois a cada dia há uma nova expectativa de coisas novas (Professora D).

Deveriam ser bem informados sobre esse modelo de educação do campo para melhor trabalhar na sua área de atuação (Professora E).

Ser mais humanos, compreensivos e sempre olhar pro aluno de valorização e amor (Professora F).

A proposta pedagógica é unificada para toda a rede de ensino do município, e embora o mesmo seja mais de 90% rural, a proposta pedagógica não contempla a identidade do aluno do campo especificamente (Diretora).

Diante das falas percebemos que os docentes possuem uma visão a respeito de como o professor da escola do campo precisa atuar e que necessita de formação específica para tanto, de modo a valorizar os saberes e a cultura do estudante do campo. Assim, segundo Arroyo (2006) um projeto de Educação do Campo tem que incluir uma visão mais rica do conhecimento e da cultura campesina. Diante desse desafio, os movimentos sociais lutam pela instauração de uma política de formação de educadores que conheçam a dinâmica cultural dos povos do campo, que desenvolvam sua práxis dentro do modo de vida campesino e faça das aulas uma continuidade da vida do aluno. É preciso que a proposta curricular incorpore saberes do campo, que habilite o homem para a produção e o trabalho, para a emancipação e questionamentos de seus direitos, para a luta pela justiça. Sobre como a escola pode promover a valorização da identidade do aluno do campo os professores responderam que

O sistema deveria oferecer mais recursos para enriquecer o trabalho tanto na teoria como na prática (Professora A).

Através de projetos com palestras para os alunos, ministrados pelos próprios pais com depoimentos dos mesmos sobre suas culturas de cultivo, e a participação de profissionais da educação do campo como, por exemplo, um técnico agrícola (Professora B).

Como citei antes, fazendo projetos e planejamentos que trabalhe crenças, valores e memórias da vida relativa a comunidade em que se atua (Professora C).

Através de debates palestras, demonstrando o valor de cada cidadão do campo, por meio de suas habilidades e competências (Professora D).

Trabalhar com projetos que enalteça essa valorização, como, trazer pessoas da comunidade que sejam contadores de história, pessoas que fazem artesanatos, os lavradores para palestrar sobre o tipo de cultivo, tipo de solo etc (Professora E).

Através da humanização. Porque quando se olhar por essa vertente se consegue desenvolver um trabalho voltado pra realidade deles (Professora F).

Pra começar com uma proposta pedagógica que contemple a identidade do aluno do campo, e a partir daí na execução de projetos, rodas de conversas, palestras, gincanas, etc. (Diretora).

Em consonância com as falas dos professores, entendemos que não pode haver separação entre o tempo da cultura e tempo do conhecimento, ou seja, entre a realidade dos estudantes do campo e os conhecimentos formais. Isso exige que a escola localizada no campo

se torne uma escola verdadeiramente do campo, que crie sua própria identidade, para que ao olharmos sua proposta pedagógica e PPP possamos enxergar o homem do campo identificado neles. Para tanto, é imprescindível que a escola estabeleça uma aproximação entre a realidade na qual está inserida e os conhecimentos por ela veiculados, estando mais aparelhada para participar e transformar efetivamente esta realidade. Assim, é importante conhecer o perfil e o comportamento dos estudantes para compreender como eles se identificam na escola; com base na prática diária, os professores foram questionados se o comportamento e a postura dos alunos dessa escola se encaixa no perfil de alunos do campo ou da cidade e eles identificaram que os estudantes se identificam

No comportamento eles se encaixam no perfil do campo, mas nos diálogos entre eles na questão de diversão compradas dentre outros é voltado mais para urbano (Professora A).

Da cidade. Porque estão mais rebeldes, alguns não têm interesse (Professora B).

Estão em um intermediário, são alunos do campo que vivem no campo, porém, se veem como pessoas da zona urbana, não aceitando assim suas origens (professora C).

Eles se vêem como alunos da zona urbana, na forma de falar de vestir e de se posicionar (Professora D).

Eles estão mais no perfil dos alunos da zona urbana. Porque eles não conhecem a própria cultura e nem sabem as medidas que podem tomar para o melhoramento de sua comunidade. E eles também estão muito conectados com as tecnologias (Professora E).

Alguns tem características de alunos da zona urbana e outros da zona rural (Professora F).

Sim, embora alguns não se identificam como tal, aos poucos estamos tentando mudar essa mentalidade dos mesmos (Diretora).

Essa visão reforça a importância de um projeto educativo pautado na cultura e na realidade dos alunos do meio rural no sentido de contribuir com a formação de uma identidade camponesa. Nesse contexto, tendo em vista que os estudantes passam uma parte expressiva do seu dia no espaço escolar, é importante que a escola estabeleça um relacionamento pautado no diálogo com esses estudantes, extrapolando a concepção que o processo de ensino e aprendizagem se faz alicerçado em regras, deveres e transmissão de conteúdos. Os estudantes chegam à escola repletos de anseios, de conhecimentos, de energia, de desejos e precisam ser ouvidos, precisando de um espaço para manifestação de sua cultura e expressão de sua identidade. Nesse sentido, o sistema escolar deve entender que ao frequentar a escola o estudante traz consigo elementos de seu cotidiano, de suas experiências para o ambiente escolar;

a escola, ao apresentar-se como um mundo cheio de regras, exigências e proibições, deixa de cumprir sua função que é a agenciamento de uma educação para a vida, contextualizada com as exigências da realidade do estudante e do mundo do trabalho, possibilitando a construção da sua identidade, autonomia e senso crítico. Esse impasse entre a escola e a realidade dos estudantes pode ser explicado, em parte, segundo Carrano (2000, p. 16), quando coloca que devido ao fato de que a escola apresenta dificuldades de lidar com a diversidade que caracteriza os sujeitos escolares, é “a homogeneidade muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou ética”.

Assim, vivenciando na escola um ritual diário, com vários professores que entram e saem da sala de aula, com o objetivo de repassar conteúdos, sem agregar a identidade e cultura dos estudantes, a escola vem atuando segundo a lógica da homogeneização, sendo que contrário do esperado da oferta da educação para todos, acontece a exclusão. Outro fator preocupante é que mesmo que os alunos permaneçam na escola eles não conseguem desenvolver as aprendizagens desejadas, nem tão pouco são instigados à construção de novos conhecimentos, ficando à margem do processo de ensino e aprendizagem e, ainda, lhes é atribuída a responsabilidade pelo seu ‘fracasso’ na escola. Isso acontece porque currículo escolar não contempla a diversidade cultural dos estudantes camponeses que preenche cotidianamente os muros da escola. A escola do século XXI ainda é pensada nos moldes da escola de séculos passados, visto que não possui um currículo que contemple a diversidade cultural dos estudantes camponeses nem tampouco cria espaço de formação e valorização de sua identidade. Nesse sentido, foi observado que a escola pesquisada embora possua um PPP que discute sobre a Educação do Campo, ainda não possui uma proposta pedagógica que norteie o trabalho docente a partir das especificidades identitárias do povo do campo, cada professor seleciona os conteúdos no livro didático e elabora seus planos de curso individualmente. Isso culmina em aulas descontextualizadas da realidade camponesa e que não contempla a cultura que constitui a identidade dos estudantes do meio rural.

Nesse contexto, para desenvolver uma prática pedagógica que dialogue de fato com a cultura e interesses dos estudantes do campo, a formação de educadores para o campo traduz-se como um ato importante no sentido de elevar os alunos do campo diante de si mesmos, podendo contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e produtores de sua própria história. Uma formação pensada dentro dessa perspectiva coloca a educação do campo como instrumento de transformação e libertação das comunidades rurais dos paradigmas urbanos, evidenciando que a cultura e os saberes produzidos no campo não são inferiores aos da cidade,

mas que merece respeito e são tão valiosos quanto qualquer outra manifestação cultural. Nesse contexto, segundo Freire (2005), está posto a necessidade de uma nova identidade de educador que precisa ser construída.

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (...) Já agora ninguém educa ninguém como tampouco alguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005, p. 79).

Freire deixa clara a importância de saber agregar os saberes da comunidade, do senso comum aos saberes científicos dentro da prática do educador. Sobre essa união entre os conhecimentos produzidos universalmente e os saberes tradicionais, Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 38), apontam que

Os trabalhadores do campo sempre produzem, pela prática, os seus conhecimentos e, esses, não podem, simplesmente, ser desprezados pelo saber acadêmico científico. O conhecimento advindo da experiência é, também, fonte de saber e não cabe apenas aos técnicos com conhecimento científico, numa postura de “educação bancária”, avaliar e validar ou não tais saberes.

O autor reforça em sua colocação a importância de uma práxis comprometida com a formação de sujeitos conscientes de seus direitos unidos pela luta em defesa de seu território e do direito à educação em seu espaço de vivência e construída pelos homens e mulheres que aí vivem. Segundo Antunes-Rocha (2011, p.41), “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”. Entretanto, o modelo educacional atualmente dispensado aos povos do campo não tem levado em conta a cultura desses sujeitos, nem tampouco os educadores que são mandados para o campo estão aptos a desenvolverem uma prática educativa que tenha o homem do campo como o centro dos debates, e não os conteúdos institucionalizados.

4.3 O diálogo entre a prática pedagógica e os elementos culturais dos alunos do campo no sentido de fortalecer a identidade do aluno do campo.

A educação destinada ao meio rural brasileiro, desde seu surgimento, tem sido um desafio a ser superado. Os problemas que permeiam a Educação do povo do campo sucedem da realidade socioeconômica e política do nosso país, que influenciam decisivamente no tipo de educação que é ofertada aos povos camponeses. Assim, apesar da Educação do Campo ter sido incluída na agenda política, ainda padece com a carência de investimentos. Os recursos disponibilizados pelos órgãos governamentais Federais, Estaduais e Municipais são

parcos e concorrem para a falta de infraestrutura nas escolas para acolher de maneira digna o estudante do campo e deficiência de profissionais capacitados para entender a diversidade cultural local.

Fruto de uma realidade excludente e gerida no cerne dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, a educação desse espaço apresenta uma nova visão de campo, homem e trabalhador do meio rural, contribuindo para o fortalecimento do sentido de classe dentro do contexto educacional. A educação construída no chão das escolas do meio rural, portanto,

Valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimentos sustentável, (SOUZA, 2008, p. 1090).

É nas atuações de valorização dos saberes culturais do povo do campo que se embasa a prática pedagógica nas escolas desse espaço. As particularidades dos sujeitos do meio rural pedem uma prática docente que seja desenvolvida de maneira dialógica, num processo contínuo de interlocução entre os atores sociais da escola e da comunidade, entre conhecimento formal e conhecimento construído pelas experiências do camponês. Quanto à essa compreensão, de educação do campo e de aluno como sujeito de direito, que os professores necessitam para desenvolver uma prática significativa na escola do meio rural, Arroyo (2004, p. 71), coloca que

(...) é outra compreensão e prática da educação básica: a escola tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando a educação rural aonde sempre deve se colocada, na luta pelos direitos. A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente.

A afirmação de Arroyo leva à compreensão de que cada povo, seja no campo, na cidade, nos quilombos ou na aldeia, tem direito a um modelo educacional pensado a partir de suas especificidades e construído com a participação de cada sujeito que faz parte dessa realidade. Ao vincular-se à realidade e fortalecimento da identidade dos estudantes a escola estará contribuindo com o processo de emancipação humana e de autonomia para atuar na sociedade. A respeito de como a escola e o professor podem desenvolver um trabalho que acolha as identidades dos alunos, os professores afirmaram que

Trabalhar projetos que demonstrem as culturas diferentes em nosso país e as diferenças entre elas e a valorização e o respeito mútuo (Professora A).

Através de trabalhos em grupos, cada um com suas responsabilidades, como em gincanas, ou em trabalhos sociais fora da escola (Professora B).

Fazendo um planejamento e realizando trabalhos que venham mostrar a diversidade que cerca os nossos educandos (Professora C).

Buscando sempre fazer um trabalho que acolha a todos sem discriminação racial, social e cultural (Professora D).

Através de projetos que contemplem as particularidades da comunidade onde a escola está inserida (Professora E).

Através de projetos, atividades palestras etc.(Professora F).

De diversos formas, como por exemplo, em um projeto, em uma aula específica para o tema, gincanas, etc. (Diretora).

Nesse contexto, é importante deixar claro que o que existe são espaços diferentes, nem melhor ou pior que o outro. As práticas pedagógicas da escola do campo não podem invisibilizar as especificidades da comunidade na qual a escola está situada; a singularidade cultural do povo campestre exige que essas práticas assumam o compromisso com uma formação crítica e cidadã, por meio do tratamento da realidade concreta dos estudantes, historicamente marcada pela exclusão e exploração. Com relação às particularidades e identidade da educação e da escola do aluno do campo, o artigo 2º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo discute que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001, p.01).

Vale ressaltar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo é decorrência das lutas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo e a partir dessas Diretrizes o campo passa a ser visto de outra forma, sendo entendido como espaço de diálogo entre pessoas e práticas que favoreçam a construção e reconstrução do modo de ser e existir no campo. Com relação às políticas públicas para educação do campo, Pinheiro (2007. P. 1), discute que

(...), a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade entre outros.

Com relação aos sujeitos do campo, a autora (2007, p. 1), coloca que

Quanto aos sujeitos que compõem esta realidade social, nos deparamos com uma infância, adolescência e juventude desorientada frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, e tem se agravado com o processo de alienação e pelo pensamento provocado pelas experiências vivenciadas pelos que residem em espaços urbanos. Nesse contexto, as famílias têm procurado

resistir na terra. Mas, a falta de condições dignas, necessárias à sobrevivência e de escolas tem dificultado a escolha entre permanecer ou não no campo.

Nesse contexto, para promover uma aprendizagem verdadeira com condições dignas e uma formação integral dos jovens, exige-se uma reorganização curricular, procurando articular cultura local e conteúdos formais. Sobre como a atuação docente, como pode contemplar a identidade do aluno do campo, os professores reconhecem que é necessário

Buscar capacitar-se mais em formações voltadas para a educação do campo (Professora A).

Incluindo no planejamento elementos voltados para a cultura local, levando-os para aulas no campo fora da sala de aula, trazendo recursos que favoreçam essas aulas (Professora B).

Fazendo valer (desempenhando) os projetos e planejamentos voltados para seu público alvo. Levando a identidade da comunidade para a sala de aula, que não fique só no papel (Professora C).

Através de palestras informativas, de dinâmicas respeitando a cultura de cada um deles (Professora D).

Através de pesquisas na comunidade para trazer para sala de aula (Professora E).

Através da humanização. Porque quando se olhar por essa vertente se consegue desenvolver um trabalho voltado pra realidade deles (Professora F).

Não só pode como deve por meio de uma prática voltada para a valorização da cultura, dos conhecimentos, dos saberes dos estudantes do campo. O professor precisa construir um conhecimento mais amplo a respeito do contexto no qual a escola está inserida e conhecer suas especificidades socioculturais para atuar de acordo com as mesmas (Diretora).

Assim, no que diz respeito à valorização da identidade dos estudantes do meio rural, do mesmo modo, a prática pedagógica precisa ser desenvolvida de acordo com os interesses, o modo de ver e estar no mundo desses sujeitos. Entretanto, isso exige que o professor estabeleça uma relação com o mundo do estudante não apenas por meio da sua prática pedagógica, pois é necessário ao profissional adotar práticas que dialoguem com a realidade dos estudantes ao mesmo tempo em que ele próprio assuma posturas e atitudes que o coloquem em estreito diálogo com os estudantes, “incorporando tal postura a sua identidade profissional”, (ALVES; HERMONT, 2014, p.13). Assim, um simples gesto, uma palavra do professor pode ter grande representatividade na vida do jovem, atitudes que estão além de um planejamento podem contribuir para a aprendizagem do estudante, com seu interesse pela escola e com sua formação de modo geral. Assim, ao questionar os professores como a valorização da identidade do aluno do campo pode contribuir em seu processo de ensino e aprendizagem, eles responderam

No tocante a formação dele, na valorização do local em que vive, futuramente ele vai conseguir desenvolver trabalhos dentro do campo que valorize essa cultura e ele perceberá que o campo pode oferecer oportunidade e qualidades de vida igual ao urbano ou melhor (Professora A).

Quando o professor conhece a realidade do aluno e faz seu planejamento voltado pro mesmo automaticamente o professor vai esta falando a mesma língua dos alunos facilitando seu aprendizado (Professora B).

Quando se conhece outra realidade passamos a fazer parte dela e assim herdamos um pouco dessa realidade e como somos sujeitos pensantes, ensinamos e aprendemos ao mesmo tempo (Professora C).

Formando cidadãos críticos capacitados para o mercado de trabalho, que é cada vez mais competitivo e que possam conseguir seus objetivos (Professora D).

A partir do momento que ele tiver conhecimento da cultura dele ,ele poderá contribuir e interagir buscando o melhor para sua comunidade (Professora E).

Sim. Pois assim eu me torno mais humana formando cidadãos para um mundo sem preconceito e destinação, seja ela, de raça, social ou de gênero (Professora F).

Com certeza, a partir do momento que se reconhece como sujeitos de direitos, com ego elevado, quando passa a ter uma consciência crítica sua, o aluno voa longe no seu processo de ensino aprendizagem (Diretora).

Nesse sentido, ao se falar em uma prática pedagógica que dialogue com os elementos da identidade dos estudantes do meio rural, não se refere apenas a materiais didáticos, equipamentos tecnológicos ou a espaços amplos. É verdade que uma escola equipada com recursos de qualidade é importante e necessária para a oferta de uma educação de qualidade, mas, mais que isso, a figura do professor enquanto ser humano, sua postura e atitudes com os alunos são mais significativas. O diálogo com o outro começa pela compreensão do seu universo, de como sua identidade é constituída, de sua cultura, de sua visão de mundo, e lidar com juvenestudentess do meio rural, que além de possuir uma identidade e cultura própria, paz parte de uma classe com especificidades socioculturais que precisam ser valorizadas no processo de ensino, exige do professor ações educativas idealizadas especialmente para os estudantes e com a participação deles. De acordo com Silva (2012, p. 96),

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

Assim, a identidade do estudante do campo se caracteriza pelo que tem valor para ele e que constituem sua formação. A respeito de como a identidade dos estudantes se manifesta na escola, os professores disseram que

Através do diálogo e do comportamento (Professora A).

Na forma de agir, no comportamento, atitude do dia a dia (Professora B).

A partir de datas comemorativas sem dar margem para que o educando exponha sua verdadeira identidade (Professora C).

Através do comportamento da postura e no dia a dia dentro e fora da sala de aula (Professora D).

Através do diálogo nas brincadeiras opiniões, dentre outros (Professora E).

Ela é construída com base nos valores e principalmente nos valores familiares (Professora F).

No dia a dia, no modo de ser e agir de cada um, no decorrer dos desenvolvimentos das aulas, na hora do recreio, nas festividades, etc. (Diretora).

As falas mostram que no processo escolar é necessário que se leve em conta tanto as particularidades de seu espaço de vivência, quanto os seus desejos, anseios, sonhos, necessidades do presente, projetos para o futuro e conflitos vivenciados diariamente. Assim, é importante que a prática pedagógica entenda os estudantes do campo como atores sociais com capacidade de contribuir com o desenvolvimento social, sendo preciso que seja explorado todo potencial dessa categoria, em vez de querer disciplina-los, enfileirados em uma sala apertada por um espaço de tempo diário e que absorvam os conteúdos do livro didático.

Para tanto, uma formação de professores para atuação específica na escola do campo é uma ação afirmativa de valorização das populações camponesas. Arroyo (2012) discute a respeito da precisão de uma formação mais complexa, plural nas palavras dele para dar conta do caráter político que se espera de um professor que atua numa escola do campo. Segundo o autor, essa formação deve possibilitar uma escola do campo que seja

[...] um espaço em que sejam incorporados saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude, as vidas adultas no campo sejam incorporados nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar (ARROYO, 2012, p.363).

Nesse contexto, é preciso que o professor identifique quem de fato são os sujeitos envolvidos em sua prática pedagógica, reconhecendo suas particularidades e a condição dos sujeitos no contexto sociocultural do qual fazem parte. Levando-se em conta que a os estudantes

do campo pertencem a uma faixa etária que é sempre associada a movimento, alegria, assim como, a uma maneira diferente de enxergar o mundo à sua volta e de interagir com o mesmo, é exigido da prática pedagógica ações dinâmicas para lidar com esses sujeitos em todas as suas especificidades culturais. Como afirma Caldart (2008, p.3):

Há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; ela se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação.

Desse modo, a escola, por meio da prática pedagógica, necessita valorizar os saberes, os fazeres, as atitudes, as capacidades, os sentimentos e os problemas dos estudantes camponeses, caso contrário eles sentir-se-ão invisibilizados no contexto escolar, culminando com atitudes que comumente são interpretadas como indisciplina e falta de interesse. Reafirma-se aí a necessidade da escola de enxergar os seus estudantes como jovens sujeitos que podem opinar, questionar, propor mudanças no ambiente escolar, assim como, delegar atividades dentro da escola e elogiá-los por seu trabalho.

É possível falar então em uma prática pedagógica dos estudantes do campo em toda sua especificidade identitária e cultural, reconfigurando os processos educativos para levar em conta as transformações porque passam esses sujeitos, em seu corpo, com seus sentimentos, afetos e desafetos. Portanto, o processo educativo precisa ser dinâmico e ir ao encontro dos anseios desses estudantes, ao mesmo tempo em que acredita na capacidade deles, valoriza sua criatividade e seus conhecimentos, transformando a escola em um ambiente de construção de conhecimentos, de relacionamentos e definição de ações.

Nesse sentido, é imprescindível uma formação profissional que permita aos educadores do campo enfrentar os desafios impostos pela realidade do campo, tanto no que diz respeito aos aspectos materiais, quanto aos aspectos culturais. Conseqüentemente, as discussões e reflexões acerca da educação dos povos do campo ganharam destaque tanto na ampliação da temática, quanto no que diz respeito às políticas educacionais criadas para o camponês. Nesse contexto,

A escola do campo demandada pelos movimentos sociais vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida.(...) O curso proposto, em seus objetivos e formas de estruturação, deveria buscar a formação de

educadores e educadoras compromissados com esse projeto educativo e com competência para levá-lo a cabo, com qualidade e responsabilidade social (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40).

A discussão a respeito da problemática da educação dos povos do campo envolve o abandono da lógica da adaptação do modelo educacional do meio urbano para o meio rural, viado que muitos professores que atuam nessa escola seguem um planejamento importado do meio urbano, visto que não levam em conta as características particulares do meio rural como a época de plantação, o significado do cultivo da terra, as condições de trabalho em que o camponês garante seu sustento, o modo de vida desses sujeitos, bem como, a maneira como a comunidade se organiza. Se os alunos não conseguem enxergarem-se dentro do assunto, se não reconhecem as práticas culturais, econômicas e sociais de seu contexto, eles não aprendem a valorizar seu meio. Fato que contribui para o esfacelamento do processo de formação da identidade do aluno do meio rural. Se o seu espaço de vivência é comumente associado à precariedade e à dificuldade, os estudantes acabam por buscar outros espaços para contruir sua vida, não querendo permanecer no campo. Claro que o objetivo da escola do campo não é a fixação do estudante no meio rural, mas dar-lhe condições de escolhas, de estudar para transformar o seu espaço em local de produção da vida de maneira digna.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, seja formal, não formal ou informal transmitida pela família ou pela roda de amigos, faz parte da essência da formação do sujeito. Entretanto, o ensino formal institucionalizado sofre fortes influências das esferas sociais, que os controlam em alguma medida, e que historicamente tem se relacionado com a solidificação da hierarquização da sociedade, onde uma cultura passa a ser reconhecida como superior às outras. Nesse sentido, há, por parte dos profissionais da educação, estudiosos e pesquisadores, a inquietação quanto à finalidade da educação, para 'que' serve e a quem ela serve.

Essa inquietação justifica-se pelo fato de que a educação tem papel central na constituição da sociedade moderna e o processo de formação institucionalizada, e ao longo do tempo, passou a ser vista como instrumento de ingresso no mundo do trabalho, assim como, de possibilidade de uma vida digna aos sujeitos. No entanto, a educação tem servido a um ideário de formação que não contribui com a autonomia dos sujeitos, uma vez que se organiza segundo os objetivos econômicos e políticos que visam a manutenção de um sistema de hierarquização social onde umas pequenas parcelas da sociedade detêm a posse dos meios de produção em detrimento da maior parcela da sociedade que é obrigada a viver com pouco.

No que diz respeito à educação do campo, tem se pautado num referencial urbano civilizatório, visto que não contempla a cultura e os saberes dos sujeitos do meio rural, assim como, não conta com políticas públicas educacionais desenvolvidas segundo as especificidades socioculturais do povo campestre. Como consequência, as escolas do campo sofrem com altos índices de distorção idade-série, desistências, ao lado de significativos índices de analfabetismo, infraestrutura precária, falta de materiais, falta de profissionais habilitados para atuarem na educação do meio rural e processos de nucleação de escolas do campo. Nesse cenário, instalou-se uma naturalização do processo de separação da vida no campo, das experiências cotidianas, e o ensino formal. Processo que tem afetado significativamente a Juventude do meio rural.

A falta de relação entre a vida vivida, a identidade e a vida escolar tem contribuído para que muitos estudantes acreditem que não possuem aptidões, que não ‘dão conta’ de aprender os conteúdos, que são difíceis e muitas vezes incompreensíveis, ou não encontram sentido entre as experiências vividas em seu contexto social e o contexto escolar. Essa ausência de sentido da escola para os estudantes campestres leva-os, muitas vezes, a buscar uma vida melhor na cidade, que para muitos é personificada na aquisição de um emprego que não seja relacionado com a terra.

Contrários a essa realidade, os Movimentos Sociais têm empreendido uma luta histórica em prol de uma Educação do Campo para o empoderamento do povo desse espaço e que esteja a favor da garantia dos direitos de seus sujeitos. Isso porque a educação também pode ser instrumento de transformação social, desde que seja pensada de acordo com as necessidades, valores e cultura do meio rural e construída com os sujeitos desse espaço, ao mesmo tempo em que promove o protagonismo dos estudantes do campo. Nas palavras de Freire (2000) a educação sozinha não muda a sociedade, porém não se pode prescindir dela para alcançar esse propósito. Assim, a Educação do Campo passa a ser sinônimo de construção do conhecimento, de apropriação de maneira crítica dos conhecimentos produzidos historicamente pela

humanidade, constituindo-se em uma ferramenta de fortalecimento da identidade campesina através da valorização da história, da cultura, dos saberes, dos desafios e as lutas do povo do meio rural.

No seio das lutas dos movimentos sociais do campo surgiu o Movimento Por uma Educação do Campo, que vem ganhando força, desde os anos de 1999, mas ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar a transformação da realidade educacional do meio rural em geral e a realidade dos estudantes desse meio em particular, sobretudo no que diz respeito à construção e efetivação de políticas públicas que garantam o acesso aos direitos humanos essenciais como educação e saúde. Nesse contexto, este estudo desenvolveu uma reflexão a respeito da relação entre a cultura do estudante do meio rural e o cotidiano escolar; de maneira mais específica, discutiu a respeito de como acontece, ou não, o diálogo entre os elementos da cultura do estudante rural e o cotidiano escolar no sentido de valorização da identidade campesina desses estudantes. No percurso da investigação objetivou-se também compreender os sentidos e significados que os estudantes atribuem à escola e à educação e como acontecem as relações entre eles mesmos e entre os jovens e os professores no contexto escola; como a formação docente pode contribuir com a Educação do Campo e como a prática pedagógica pode ser direcionada à formação e fortalecimento da identidade do estudante campesino.

Essa pesquisa evidenciou que a instituição escolar é um espaço fundamental na vida do estudante do meio rural; é um local de convivência, encontro e aprendizagens, onde os mesmos passam uma parte significativa do seu tempo e é onde constroem amizades, compartilham experiências, valores, saberes, projetos de vida e expressam sua visão de mundo. Apesar das dificuldades vivenciadas pela escola pública frente ao descaso dos governantes com a educação das classes populares, os jovens têm a expectativa de que a escola do campo pode favorecer seu futuro, contribuindo com a realização de cursos, ingresso em faculdades e inserção no mundo do trabalho. Expectativas que variam de acordo com a pluralidade de experiências e sentidos atribuídos pelos jovens à educação.

Nesse contexto, a presente pesquisa mostrou que a educação básica recebe uma gama de sujeitos com peculiaridades que precisam ser levadas em conta no cotidiano das práticas educativas no contexto escolar. Os estudantes campesinos que frequentam a escola estão experimentando um período de mudanças biológicas, psíquicas, cognitivas e sociais que vão se concretizando ao longo de suas experiências no cerne do seu grupo social. São comuns transformações no corpo, nos desejos para o presente e para o futuro, na maneira de agir e interagir com os outros. Do mesmo modo, esses estudantes são sujeitos que estão tendo contato com novas experiências, em processo de construção de sua autonomia com relação à família,

aos amigos e aos professores, e de estabelecimento de relações que os fazem pertencerem a um determinado grupo de jovens. Os jovens vivem, então, imersos em um turbilhão de emoções, desejos, escolhas e descobertas que muitas vezes os conduzem a erros, tropeços ou atitudes que muitas vezes provocam tensão e sofrimento.

E essa realidade confere à escola a função de atuar como suporte na solução de questionamentos como Quem sou eu? O que eu posso ser no futuro? Como alcançar o que eu quero? O que devo fazer para me preparar para realizar meu projeto de vida? Ou seja, questões inerentes ao processo de constituição de sua identidade. Do mesmo modo, os estudantes camponeses que constitui a escola exige que a mesma, por meio da prática pedagógica e da organização da rotina escolar, auxilie os jovens alunos refletirem criticamente sobre sua realidade e sobre ela atuar, construir sua autonomia, construir saberes e desenvolver as habilidades necessárias para ingressar no mundo do trabalho.

Nesse contexto, a pesquisa evidenciou que a relação que os estudantes estabelecem com a escola é pautada de acordo com suas experiências, visão de mundo, percepções e desejos para o futuro. O que exige uma reconfiguração da educação básica do campo, pois as demandas dos estudantes desse espaço no cenário atual exigem um modelo educacional articulado com suas peculiaridades e necessidades educacionais dessa categoria. Levando-se em conta que a educação básica é frequentada cada vez mais pelas classes populares, essa precisa ser delineada conforme as configurações socioculturais de seus sujeitos. Esse modelo educacional requer que os profissionais da educação reconheçam que a dimensão educativa não se limita ao espaço escolar, tampouco as propostas educacionais voltadas para os jovens precisam ser subordinadas à lógica da escola. Isso exige que a cultura dos jovens seja considerada como território educativo, garantindo ao estudante o direito de ser jovem e aluno ao mesmo tempo no âmbito do contexto escolar. Isso ficou mais evidente com as entrevistas dos professores, que demonstraram sentirem falta de atividades mais envolventes e dinâmicas, como gincanas, feira cultural, eventos com dança e música, assim como, projetos que tratem de temas relacionados às suas vivências, experiências e conhecimentos construídos por meio das relações estabelecidas no seio do grupo social dos estudantes.

Nesse sentido, as demandas dos estudantes que constituem a escola, impõem às instituições, seja no campo ou na cidade, a tarefa de permitir ao jovem o acesso a momentos de lazer, de encontro, de ampliação das potencialidades, de exercício da criatividade, de expressão cultural, de atuação em espaços públicos, possibilitando aos jovens alunos meios de viver sua condição juvenil no ambiente escolar. Assim, é evidente que não se pode adotar uma proposta educativa homogeneizante, com tempos bem determinados, regras e espaços rígidos, numa

perspectiva de educação disciplinadora, onde prioriza a formação moral e conteudista sobre a formação ética e cidadã; ao contrário, o trabalho com jovens deve ser pautado na dinamicidade, na flexibilidade e fluidez, respeitando as identidades plurais, as experiências e o conhecimento de mundo dos estudantes camponeses.

Os estudantes do meio rural, como foi observado, são sujeitos que trabalham, que se divertem, atribuem significados ao mundo que o cerca, amam, sofrem, odeiam e constroem elementos culturais a partir da vivência e das experiências em seu contexto social. Assim, os estudantes não querem ser tratados como iguais no contexto escolar, mas desejam que suas especificidades culturais sejam reconhecidas e valorizadas no cotidiano escolar. Isso implica acolher os jovens em sua diversidade e auxiliá-los em seu processo de construção de identidade, de mudanças corporais e psíquicas, de construção dos seus projetos para o futuro, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Essa realidade exige dos professores uma prática pedagógica que contemple todas as particularidades dos estudantes do campo e que adotem uma postura de ouvintes, tornando-se seus interlocutores em seus momentos de dúvidas, de crises emocionais e de incertezas e nas horas de embaraços ao trilharem os caminhos e encruzilhadas que formam sua trajetória de vida.

Em síntese, a pesquisa mostrou a necessidade de a escola do meio rural onde aconteceu a investigação atuar de modo a estabelecer um diálogo entre o cotidiano escolar e os elementos da cultura dos estudantes. Além disso, durante as entrevistas e as observações, ficou perceptível que a escola precisa investir em formação continuada específica para atuar de acordo com as especificidades da educação do meio rural. A atenção a esses fatores, constituem uma possibilidade da escola ampliar a qualidade do seu atendimento aos jovens do meio rural. Tendo em vista que os jovens alunos esperam da escola recursos e meios que os habilite a ingressar no mundo do trabalho e continuar os estudos, é perceptível a carência de estratégias que contribuam para a formação integral do sujeito. A escola precisa ser concebida também como espaço de socialização, para além da transmissão de informações, e para tanto é necessário que reorganize sua estrutura didática para agregar a cultura juvenil ao ensino formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M. M. et all. **A Estratégia de Triangulação:** Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF, 2013. Disponível em: www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf

ALVES, M. Z.; HERMONT, C. **Estratégias metodológicas de trabalho com jovens.** In: CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C. L. (orgs.). Cadernos temáticos : juventude brasileira e Ensino Médio . – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

ANDRADE, M. M.de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

ANTONIO, C. A.; LUCINI M. Ensinar e aprender na educação do campo: Processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n. 72, p. 184, maio/ago. 2007. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06.04.2019.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (organizadoras). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Caminhos da Educação do campo, 1).

ARROYO, M. G. e FERNANDES, B. M. **A Educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 2.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do: metas. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** *Caderno CEDES/Campinas - SP*, vol. 27, n. 72. mai/ago, 2007.

_____. Por uma escola do campo. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Formação de Educadores do Campo. CALDART, R. S.; PEREIRA, IB; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. **A formação dos educadores do campo.** Disponível em: [www.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/9_formacao_educadores_cp8](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/9_formacao_educadores_cp8). Acesso em 02de março de 2015.

BELING, H. M.; CUNHA, A. S. da. **Educação do campo e o fortalecimento da identidade camponesa:** o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, Viamão/RS. Revista OKARA: Geografia em debate, v. 10, n. 3, p. 574-593, 2016. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br>. Acesso em: 17.07.19

BRAGA, L. R.; MOREIRA, E. S. **Educação do campo, currículo e formação de professores:** retratos de uma realidade. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristovão-SE 2012.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

BRASIL. LDB 9394/96, disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 19/02/2019.

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

BRASIL. Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº196/96**.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Câmara de Educação Básica (CEB).

Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Brasília. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília, 2ª ed. 2005.

BOF, Alvana Maria (organização); MORENO Carlos Eduardo Sampaio ... [et al.]. **A educação no Brasil rural**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, p. 60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 26.07.19.

CALDART, R. S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. Trabalho Necessário. Ano 2. Número 2. 2004

CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTT, R. **Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006, out-dez.

CARRANO, P. C. R. **Identidades juvenis e escola**. Alfabetização e Cidadania, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n.10, p.16, nov. 2000.

COELHO, Leila Rocha Sarmiento. **A função social da escola na educação do campo**. Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, jul.-dez., 2011.

CASILIMAS, C. A. S. (2002). **Investigación cualitativa**. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda; Citado por NKUANSAMBU, Afonso. Tese de Mestrado pela UDS em 2015.

FERNANDES, I. L. **A construção de políticas públicas de educação do campo através das lutas dos movimentos sociais**. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 4, n. 8, p. 125-135, Jan./Jun., 2014 ISSN 2237-1451 Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo**: Identidade e políticas Públicas. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEITE, S. C. **Escola Rural**: Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARQUES, T. G. **Pedagogia da terra**: significados da formação para educadores e educadoras do campo. UFMG/FaE, 2010.
- MILITÃO, S. C. N. ; MIRALHA, M. F. . **Ensino fundamental: trajetória histórica e panorama atual**. In: XIV Semana da Educação da UEL, 2012, Londrina. Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2012. v. 1. p. 836-849.
- MEIRELES, A. M. B. **A formação de educadores do campo no PROAÇÃO II**: limites e possibilidades do programa de formação de professores em exercício. Feira de Santana, 2014. (Dissertação de Mestrado)
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOLINA, M. C. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.
- MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2008. (Coleção Por uma educação do campo, n. 5).

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores** – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014 <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa:** características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem / 1996.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1992.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias; **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** In: ANPAE, 2007, Ri Grande do Sul. Cadernos ANPAE. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Editora Porto, 1995.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. dos; (coord.). **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de Subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIOS, J. A. V. P. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: Edufba, 2011.

ROCHA, E. N.; PASSOS, J. C. dos; CARVALHO, R. A. de. **Educação do Campo:** um olhar panorâmico. 2011. In: GEPEC: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação do campo. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-docampo-um-olhar-panoramico/view>>. Acesso em: 20.07.19.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação Brasileira de 1930 a 1973.** Petrópolis, Editora Vozes, 1978.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SANTOS, F. S. do & LUCINI, M. **A formação de professores do campo:** diferentes aspectos de sua formação. Disponível no site: www.facela.com.br/revistas/rece/trabalhos-num5/artigo01.pdf; acessado em 06/01/2010.

SANTOS, R. B. dos. **HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL-** Eixo temático: Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais. In: Berenblum, Andrea & Oliveira, Lia Maria Teixeira de. Educação: diálogos do cotidiano. Seropédica (RJ): Outras letras Editora, 2011

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.73-102.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19.06.2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Serra do Ramalho/BA, ____ de março de 2018.

Ofício Circular Nº. 02

Instituição Cedente: Escola Municipal Marcos Freire

Nome do Dirigente: Raine Márcia Lopes Cavalcante

Função: Diretora

Prezada Senhora,

O acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade se faz necessário a todo ser humano, e a Educação, direito reconhecido pela Constituição Federal, faz parte do conjunto desses bens.

Assim, vimos através deste solicitar que a discente **Antonia Batista Freitas** regularmente matriculada nesta Instituição de Ensino no curso de pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em Ciências da Educação, possa realizar a Pesquisa de Campo nessa unidade escolar, com objetivos de colher dados para elaboração e construção de trabalho de conclusão de curso, necessários para integralização de seu curso de pós-graduação.

Neste sentido, solicitamos de Vossa Senhoria, que se digne conceder ao discente em questão o usufruto desse direito bem como o cumprimento da obrigação que lhe é inerente como estudante da Faculdade de Interamericana de Ciencias Sociales de Asunción - Paraguay

Atenciosamente,

Orientador(a)

APÊNDICE B



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO, BAHIA**, que tem como objetivo geral: *Analisar em que medida a prática pedagógica de uma escola do campo do município de Serra do Ramalho, contribui com o processo de construção e fortalecimento da identidade do aluno do campo*. Esse objetivo se desdobra em três objetivos específicos, que são: *Verificar como o processo de formação docente pode contribuir com o desenvolvimento de um trabalho de acordo com as particularidades da Educação do Campo; Analisar em que medida os métodos, critérios e as dimensões da prática pedagógica dos professores de uma escola campesina contribuem para a construção da identidade do aluno do campo; Investigar a existência do diálogo entre a prática pedagógica e os elementos culturais dos alunos do campo no sentido de fortalecer a identidade do aluno do campo*. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa participante do tipo estudo de caso.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos, revistas científicas ou livros. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o senhor/a pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista e questionário. A entrevista será gravada em no cleular para posterior transcrição – que será guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período. Sr (a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação do Campo. O Sr (a) receberá uma via deste termo onde consta o e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Antonia Batista Freitas
Email:

Orientador (a)
Email:

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____

Serra do Ramalho/BA, _____ de _____ de _____

APÊNDICE C



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ANTONIA BATISTA FREITAS

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO
DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO -
BAHIA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esta entrevista tem como objetivo analisar em que medida os métodos, critérios e as dimensões da prática pedagógica dos professores da escola da comunidade CSB contribuem para a construção da identidade do aluno do campo.

QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA (A)

1. Perfil dos sujeitos da pesquisa:

1.1. Gênero:

() Masculino

() Feminino

1.2. Grau de escolaridade:

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior Completo

Estado Civil:

() Solteira

() Casada

() Viúva

() Divorciada

1.4. Faixa etária;

() Entre 20 e 30 anos

() Entre 30 e 40 anos

() Mais de 40 anos

1.5. Classe socioeconômica (rende mensal):

() De 1 a 2 salários mínimos

() De 2 a 4 salários mínimos

() Mais de 4 salários mínimos

() Até 6 salários mínimos

() Mais de 6 salários mínimos

1.6. Moradia:

() Zona rural

() Zona urbana

1.7. Tipo de moradia:

() Casa própria

() Casa alugada

() Com familiares

() Outros

1.8. Sujeitos:

() Diretor(a)

() Coordenador

() Professor(a)

2. Qual sua concepção de educação do campo?

3. Em sua opinião, existe diferença entre a Educação do Campo e a Educação da Cidade? Como?

4. Como a sua escola trabalha a escolarização dos alunos do campo?

5. A sua escola possui Projeto Político Pedagógico? Se sim, como foi elaborado?

6. O Projeto Político Pedagógico da sua escola foi construído de forma a contemplar as particularidades da vida no campo, como previsto pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo?

7. Com relação aos professores, eles estão preparados para trabalharem com alunos do campo? Por quê?

8. Os professores da escola moram no campo ou na cidade?

9. Como é a relação dos professores com os alunos, os funcionários da escola e com a comunidade?
10. Existe alguma diferença na relação dos professores que moram no campo com os alunos, dos professores que moram na cidade?
11. Existe alguma diferença entre as aulas dos professores que moram no campo e as dos professores que moram na cidade?
12. Quais as dificuldades enfrentadas com os professores que moram na zona urbana? (Se houver)
13. Os professores que vêm trabalhar na escola passam por algum curso específico para atuarem nas escolas do campo? Quais?
14. Como os professores que atuam na escola do campo deveriam ser?
15. Em sua opinião, quais são as maiores deficiências dos professores no diz respeito a educação do campo?
16. Com base em sua prática, o comportamento e a postura dos alunos dessa escola se encaixa no perfil de alunos do campo ou da cidade? Por quê?
17. Como você conceitua identidade?
18. Em sua opinião como a identidade de uma pessoa é construída?
19. Como a identidade é manifestada na escola?
20. Como a escola e o professor podem desenvolver um trabalho que acolha as identidades dos alunos?
21. Como você conceitua a identidade dos alunos do campo?
22. Em sua opinião, quais elementos constituem a identidade dos alunos do campo?
23. Em sua opinião, a escola, por meio de sua proposta pedagógica, contempla a identidade do aluno do campo? Por quê?
24. Em sua opinião, como a escola pode promover a valorização da identidade do aluno do campo?
25. E a atuação docente, como pode contemplar a identidade do aluno do campo?
26. A valorização da identidade do aluno do campo pode contribuir em seu processo de ensino e aprendizagem? Como?

APÊNDICE D



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ANTONIA BATISTA FREITAS

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO
DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO-BAHIA**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Objetivo da observação:
2. Data da observação:
3. Horário da observação
4. Horário de entrada dos alunos na escola
5. Horário de entrada na sala
6. Caracterização do ambiente físico da escola:
7. Materiais didático-pedagógicos e tecnológicos:
8. Realidade socioeconômica da comunidade na qual a escola está inserida:
9. Como os alunos são recebidos na escola pelo porteiro:
10. Relacionamento dos professores com os alunos:
11. Metodologia de ensino utilizada pelos docentes. Materiais utilizados pelos professores durante as aulas. Os professores incentivam a participação dos alunos durante as aulas? Como?

12. A prática pedagógica dos docentes dialoga com a concepção de educação do campo?
13. Os professores desenvolvem suas aulas contextualizando os conteúdos com a realidade dos estudantes do campo e com as especificidades da cultura local? Ou seja, os elementos da cultura desses alunos são contemplados durante as aulas? Ou seja, os professores preparam suas aulas de modo a despertar o interesse dos jovens abordando temáticas de seu cotidiano?
14. Comportamento dos alunos durante as aulas:
15. Aspectos socioeconômicos observáveis:
16. Quais elementos da cultura própria dos estudantes podem ser observados no ambiente escolar?
17. O Projeto Político Pedagógico da escola é desenvolvido levando em conta as especificidades da escola do campo? O PPP apresenta alguma proposta de trabalho tendo em vista a valorização dos elementos da cultura local?
18. Aspectos que possam surgir durante a observação:



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ANTONIA BATISTA FREITAS

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO
DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO-BAHIA**

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

1. Analisar se o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar tratam da Educação do Campo.
2. Investigar, nas atas de reuniões, se há a participação de todos os membros da escola, representantes da comunidade na tomada de decisão.
3. Conhecer o PPP, quando e em que contexto foi construído, quem participou de sua construção.
4. Analisar se o PPP da escola fala sobre a construção e valorização da identidade dos alunos do campo.
5. Conhecer a concepção de Educação que a escola adota e se conhece o conceito de Educação do Campo.
6. Analisar se os objetivos do PPP contemplam os elementos da cultura juvenil.
7. Observar nas metas e estratégias do PPP se há alguma iniciativa voltada para o diálogo entre cultura dos estudantes do campo e a prática pedagógica.
8. Investigar se a escola tem algum projeto que objetive a inclusão da cultura dos estudantes no cotidiano escolar e na prática pedagógica do professor.