



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CARLA HELOISA DE SOUZA MARIANO

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

CAJAZEIRAS-PB
2014

CARLA HELOISA DE SOUZA MARIANO

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes

CAJAZEIRAS

2014

M333t Mariano, Carla Heloisa de Souza.
O trabalho docente na educação do campo: desafios e possibilidades
/Carla Heloisa de Souza Mariano. - Cajazeiras, 2014.
77f.
Bibliografia.

Orientadora: Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP,
2014.

1. Educação do campo. 2. Formação docente. 3. Prática pedagógica.
I. Lopes, Wiama de Jesus Freitas. II. Universidade Federal de Campina
Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

BS/CFP/UFCG

CDU – 37.018

Fichacatalográfica elaborada na fonte pela Bibliotecária-Docamentalista Denize Santos Saraiva Lourenço - CRB15/046

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

CARLA HELOISA DE SOUZA MARIANO

AROVADA EM: _____ / _____ / 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes
UAE/CFP/UFCG
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Maria Gerlaine Belchior Amaral
Examinador (a): UAE/CFP/UFCG

Prof^ª. Ms. Belijane Marques Feitosa
Examinador (a): UAE/CFP/UFCG

Prof^ª. Dr^ª. Risomar Alves dos Santos
Examinadora/UAE/CFP/UFCG
Membro Suplente

Dedico esse trabalho a todos os professores de escolas *do* e *no* campo, principalmente àqueles que adentraram em salas de aula de escolas do campo sem nenhuma formação acadêmica específica, e que mesmo assim fizeram o melhor acreditando nos educandos como capazes de progredirem e se desenvolverem humanamente e profissionalmente.

AGRADECIMENTOS

À Deus razão maior de minha existência, permitindo ir a fundo na realização de minha missão;

À minha mãe e meu pai que gerou em mim o interesse e coragem para ir sempre em busca de meus objetivos;

Às minhas irmãs que sempre tão presente me estimularam e colaboram no que sempre precisei para concretização desse curso, em especial a minha irmã Cícera que mais que companheira, foi colega de turma onde dividimos todos os sabores e dissabores da formação;

À meu esposo e companheiro pela compreensão e ajuda nas mais diversas situações enfrentadas ao longo de minha formação;

Aos meus colegas de classe, aos quais destaco Marta, Auricléia, Ésio e Jandilson, por termos sido mais que amigos e sim irmãos diante das dificuldades e nos momentos de glórias decorridos durante o curso;

À todos os professores que estiveram comigo durante minha formação e que de alguma forma permanecerão mediante suas marcas, exemplos e experiências;

Em especial ao Professor Wiama pela confiança, paciência e as pertinentes opiniões que ajudaram não somente na construção deste trabalho, mas na construção de minha identidade enquanto estudante e educadora.

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a
gente. Querida e organizada
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa
semeia
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia...

(Canção “Construtores do Futuro”,
Gilvan Santos)

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto analisar o processo do trabalho docente nas escolas do campo frente aos desafios e possibilidades *no* e *para* o campo refletindo sobre as dificuldades encontradas a partir da caracterização das estruturas pedagógicas de base para a docência em escolas do campo ainda relevando a formação docente em face ao aporte teórico e institucional que recebe para suas ações educativas. Para tanto levantou-se as possibilidades de organização pedagógica da escola do campo. Considerando que a educação do campo veio se constituindo ao longo do tempo na pretensão de excluir o ideário de uma educação rural pautada no assistencialismo urbano é que o presente trabalho buscou investigar de que modo se dá à docência na Educação do Campo frente as possibilidades de organização pedagógica da escola do campo? Foi desenvolvido uma pesquisa bibliográfica, em que foram revisados os principais conceitos teóricos, algumas leis voltadas para educação do campo, optou-se por uma pesquisa de campo do tipo descritiva numa abordagem qualitativa, também utilizou-se nesse estudo pesquisa participante tendo em vista a minha participação, envolvimento e aproximação com o campo da pesquisa permitindo assim uma análise mais qualificada dos resultados obtidos. Referentes aos instrumentos de pesquisa de coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada. Os dados coletados a luz do referencial teórico constituíram a base para o plano de análise e reflexão acerca dos resultados obtidos. Em relação aos resultados, a pesquisa revelou que os docentes apresentam dificuldades no desenvolvimento da prática pedagógica, tendo em vista a falta de saberes específicos, advindos dos cursos de graduação, para lidar com a organização da escola do campo, que entre outros fatores, ocorre pela falta de capacitação como a formação continuada, a precariedade das escolas na infraestrutura predial, na falta de apoio pedagógico, o desinteresse por parte do governantes municipais e da própria secretaria de Educação. Entretanto foi salutar nas respostas dos professores entrevistados perceber a preocupação desses com a educação procurando melhorar suas práticas de ensino e acreditam que a educação do campo deve ser valorizada em respeito ao povo que vive no campo que são sujeitos de iguais direitos e deveres. Contudo, também foi desvelado que os professores tem conhecimento que suas práticas precisam melhorar e que para isso devem se mobilizar para que as possibilidades de promoção de uma educação *do* e *no* campo possa acontecer promovendo a melhoria na qualidade de vida dos que ali vivem, mediante a parceria entre dirigentes municipais, universidades, escola, educadores e comunidades.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Docente. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present work aims at analyzing the process of teaching in schools of the field and the challenges and possibilities for reflecting on the difficulties encountered from the characterization of pedagogical structures as a basis for teaching in schools in the field emphasizing the field still teacher training in relation to the theoretical and institutional support they receive for their educational activities. For both rose the possibilities of pedagogical organization of the field school. Whereas education field came constituting over time in intention to exclude the ideas of a rural education based on urban welfare is that the present study sought to investigate how the teaching takes place in front of the Field Education opportunities for organization educational school field? A literature search, in which we reviewed the main theoretical concepts, was developed some laws aimed at the education field, we opted for a field survey of a descriptive qualitative approach was also used in this research study participant with a view to my participation, involvement and approach to the field of research allowing for a more qualified analysis of the results. Referring to research instruments for data collection, we used a semistructured interview. The data collected on the theoretical framework provided the basis for the plan of analysis and reflection on the results obtained. Regarding the results, the survey revealed that teachers have difficulties in the development of pedagogical practice, in view of the lack of specific knowledge, arising out of undergraduate courses, to give the organization of the field school, which among other factors, is due to lack of training as continuing education, the precariousness of schools in building infrastructure, the lack of pedagogical support, disinterest on the part of municipal officials and the secretary of Education itself. However it was salutary in the answers of respondents perceive the concern of these teachers with education looking to improve their teaching practices and believe education field should be valued in respect to the people living in the countryside who are subjects of equal rights and duties. However, it was also unveiled that teachers are aware that their practices need to improve and that it must mobilize so that the possibilities of promoting education in the field and can happen to promoting improvement in the quality of life of those who live there, through the partnership between municipal leaders, universities, schools, educators and communities.

Keywords: Rural Education. Teacher Training. Pedagogical Practice.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------------------|---|
| EMATER | Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural |
| DRP | Diagnóstico Rural Participativo |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PCC | Plano de Cargo e Carreira |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PRONACAMPO | Programa Nacional de Educação do Campo |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 | ESTRUTURAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS PARA A DOCÊNCIA EM ESCOLAS DO CAMPO..... | 16 |
| 2.1 | Educação do Campo: caracterização e análise de contexto..... | 16 |
| 2.2 | A constituição das turmas de multissérie..... | 19 |
| 2.3 | Desafios pedagógicos na estrutura de trabalho nas escolas do campo..... | 26 |
| 2.4 | Reflexões teóricas acerca do aporte legal da Educação do campo..... | 32 |
| 3 | FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DO CAMPO EM FACE AO APORTE INSTITUCIONAL NECESSÁRIO QUE RECEBEM..... | 35 |
| 3.1 | Da estrutura política, técnica e administrativa das escolas do campo..... | 35 |
| 3.2 | A necessidade da qualificação do professor do campo..... | 39 |
| 3.3 | A dificuldade de formação inicial pelo próprio quadro dos cursos de Pedagogia.... | 48 |
| 4 | NECESSIDADES DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DO E NO CAMPO..... | 54 |
| 4.1 | A organização pedagógica da escola do campo e suas adequações..... | 54 |
| 4.2 | Organização do trabalho pedagógico das escolas do campo mediante o trabalho docente..... | 60 |
| 4.3 | Organização do trabalho pedagógico: fundamentos da gestão..... | 66 |
| 5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 71 |
| 5.1 | Tipo de pesquisa..... | 71 |
| 5.2 | Sujeitos, universos e instrumentos da pesquisa..... | 72 |
| 5.3 | Instrumento de coleta de dados..... | 73 |
| 5.4 | Caracterização do <i>Locus</i> da Pesquisa | 75 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 77 |
| | REFERÊNCIAS..... | 82 |
| | APÊNDICE..... | 85 |
| | APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA..... | 86 |
| | APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO..... | 87 |

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo vem sendo tema de grandes discussões nos cenários de formação de professores atrelada ainda a educação rural, ainda mais precária e excluída por seu caráter dependente da educação urbana, sem articulação de meios próprios de subsistência. Com isso tomaremos como foco os investimentos que devem ser oferecidos a educação rural, no intuito de requerer para essas inovações metodológicas que ampliem o seu nível qualitativo no campo, com o campo e para o campo. Mediante as ações educativas que devem ser desenvolvidas a partir das particularidades do campo principalmente no que competem as turmas de multisseriado. Refletiremos como vem sendo e quais as possibilidades de ocorrer no campo um trabalho docente qualitativo.

A escolha desse tema se deu a partir de inquietações, de minha docência, sobre como tem ocorrido a educação na zona rural¹ em salas multisseriadas, no município de Cachoeira dos Índios – PB². Onde procurei entender de que modo e por quais fundamentos teóricos-metodológicos se constituem a docência a partir da experiência com a multissérie nas escolas do campo. As motivações em relação a esta pesquisa se deram, também, a partir de meu primeiro contato com turmas multisseriadas, após a realização de um concurso público em que fui designada a assumir uma turma multisseriada de Pré ao 5º ano, tendo no ano anterior, apenas, concluído o Curso Normal em Nível Médio. Essas motivações se fortaleceram ao estar concluindo o curso de pedagogia e em todo decorrer do curso não houve nenhuma referencialização à Educação do Campo.

Partindo dessa reflexão, o presente trabalho levanta a seguinte questão de pesquisa: de que modo se dá a docência na Educação do Campo frente as possibilidades de organização pedagógica dessas escolas. Com base neste questionamento, este trabalho buscou investigar o contexto da educação formal, mas especificamente a educação ofertada nas escolas do campo, referenciando as turmas de multisseriado. Observou-se

¹ Educação na zona rural numa perspectiva de considerar essa, ainda, como dependente da educação urbana sem uma estruturação organizacional de desenvolvimento autônomo, caracterizada como sendo “urbanocêntrica”, sendo assim, ainda mais subalterna e precária

² O nome do município não foi confidencializado por dois motivos; primeiro por que não há uma diferença estrutural relativa a educação do campo apresentada nesse município que não esteja preconizado em outros municípios e segundo motivo é por ter um caráter denunciativo não no sentido de punir, mas de suscitar o debate, reflexão e revisão das estruturas de funcionamento dessas escolas.

como vem ocorrendo as práticas educativas nessas escolas e como tem sido o trabalho docente mediante os desafios e as possibilidades de melhorarem suas práticas e consequentemente a educação no campo.

Portanto, como objetivo deste trabalho visamos analisar o processo de trabalho docente nas escolas do campo frente aos desafios posto no cenário educacional das escolas do campo, bem como analisar as possibilidades para a afirmação de uma educação do campo de qualidade. Para isso procuramos caracterizar as estruturas administrativas e pedagógicas de base para a docência em escolas do campo refletindo sobre a formação docente dos professores dessas escolas em face ao aporte teórico-metodológico e institucional que recebem para a concretização de suas ações educativas.

E ainda, refletir sobre o respeito para com os envolvidos nesse campo educacional considerando sua realidade local e aspectos socioculturais. Pois, o que tem-se percebido é que há uma certa exclusão desses alunos. Assim tecer reflexões e discussões, teorizando sobre esse campo educacional será também objetivo deste trabalho e das pesquisas realizadas, chamando atenção de professores, gestores e demais envolvidos a verem a educação na zona rural como àquela que requer a atenção necessária nos aspectos metodológicos, físicos, pedagógicos e formativo. De modo que será preciso reavaliar os estudos ao entorno da educação no campo como sendo de grande relevância, por se tratar de um espaço social historicamente excluído de uma educação autônoma. E, estudar sobre as possíveis melhorias educacionais para esse grupo, que é parte integrante de toda sociedade, é oportunizar aos mesmos vislumbrar caminhos de melhor vivência comunitária, porque a educação do campo propõe exatamente a emancipação integral do ser humano.

Portanto a presente pesquisa propiciará um estudo mais elaborado de como estar acontecendo a educação no campo, no município da pesquisa e, diante dos desafios encontrados seja no campo de formação dos professores, de suas ações educativas e do apoio das políticas públicas, estaremos discorrendo sobre os possíveis motivos desses desafios e propondo meios de se buscar melhoras educacionais que promova no campo uma verdadeira educação de qualidade. Pois, estamos tratando de um tema que vem aparecendo, timidamente nos espaço dos discursos teóricos e ainda pouco consolidado na prática. Assim no decorrer desse trabalho dialogaremos com diversos autores, tais como: BATISTA, (2003), FERREIRA, (2013), ROCHA, (2011), CARVALHO, (2010), LIMA, (2008) e HORN e FUGCI (2012) que em suas discussões teóricas procuram promover de

alguma forma a incursão do tema nos espaços acadêmicos e conseqüentemente nas instituições do campo, de modo que possa repercutir positivamente em todo sertão paraibano.

Para melhor compreensão das discursões teóricas levantadas nesse trabalho realizou-se além da pesquisa bibliográfica uma pesquisa de campo do tipo descritiva numa abordagem qualitativa, utilizando-se neste estudo a pesquisa participante, sendo essa escolhida pelo fato de eu ser profissional da área, contudo tomou-se o cuidado para que tal impressão pessoal não “contaminasse” as ideias aqui analisadas, no entanto é impossível que todas as inferências sobre o tema não revele um pouco das concepções pessoais sobre o debate posto a partir das teorias e falas dos professores entrevistados, porém numa nova perspectiva de uma nova compreensão pautada em estudos afins.

Desta maneira, buscando uma melhor compreensão acerca da temática em estudo, o trabalho foi estruturado em três capítulos que constituem um trabalho atípico devido sua extensão no número de páginas, mas isso ocorre devido serem muitas as dificuldades estruturais e em função da análise necessária que a educação do campo apresenta, mesmo sendo, ainda, mínima a análise uma vez que o estudo referente a estrutura da educação do campo demanda de sérios e vários fatores educacionais e sociais.

Nesse contexto, o primeiro capítulo aborda as estruturas administrativas e pedagógicas para a docência em escolas do campo através de sua caracterização frente a sua historicidade marcada por uma exclusão social, fazendo referência a um breve contexto histórico sobre a educação e a constituição das turmas multisséries, os desafios pedagógicos na estrutura de trabalhos dessas escolas e a estrutura política administrativa das escolas do campo. Isto posto a partir da discussão teórica sobre a compreensão de alguns autores relevante no processo de lutas sociais por melhorias na qualidade do ensino ofertado nas escolas do campo, bem como as conquistas nas políticas públicas educacionais e o impulsionamento na formação dos professores.

O segundo capítulo trata da formação docente dos educadores do campo em face ao aporte teórico que receberam e/ou recebem em formações continuadas conscientes de que tal formação constitui um dos fatores que implica na adequação e qualificação da educação ofertada nas escolas rurais atualmente vistas como escolas do campo por retratar as lutas de emancipação social. Ainda foi relevado nesse capítulo a falta de investimento na formação do professor do campo pelos gestores municipais e pelas próprias universidades, principalmente nos cursos de Pedagogia.

No terceiro capítulo, teceu-se algumas reflexões e proposições sobre a necessidade de uma organização pedagógica nas escolas do campo que atendessem a demanda do povo que ali residem sob a ótica de investimentos de governo, da Secretarias Municipais de Educação, dos educadores e da própria comunidade. Para tanto discutiu-se sobre a demanda de elaboração de um currículo específico para a escola do campo atendendo as necessidades reais a partir do trabalho coletivo e participativo entre gestão e equipe técnica, professores e comunidade

Na metodologia, situada No quarto capítulo deste trabalho, contendo o detalhamento sobre os tipos de pesquisas, sujeitos, universos da pesquisa, bem como sobre os instrumentos de coleta de dados e *locus* da pesquisa. De modo que possibilite uma melhor incursão ou compreensão acerca da estrutura teórica e de análise dos dados empreendidas nessa produção. Nesta perspectiva teórico-metodológica deve ser feita uma referência mais pautada à pesquisa participante, uma vez que segundo Gil (1991), "a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas".

Por fim, nas conclusões fazem-se algumas reflexões sobre os resultados encontrados, em particular, sobre a formação docente e suas ações educativas para a educação do campo como sendo um grande desafio que deve envolver a todos na busca de alternativas capazes de empreender uma educação no campo de qualidade, não nos moldes da educação ofertada na cidade, mas que seja particular e significativa no meio em que essa se faz. Por isso não se trata apenas de formar professores, mas qualificá-los adequadamente não somente para gerir aulas, mas principalmente no despertar de consciências em prol da melhoria na qualidade de vida no campo.

Portanto, considera-se que a contribuição deste trabalho pode ser identificada a partir do momento em que se oportunizou a discussão e reflexão sobre as questões teóricas e práticas da educação do campo no lugar onde ela ocorre, situando ainda as reflexões e debates sobre o contexto social, a escola, a atuação dos professores e a participação do povo camponês nessa busca pela melhoria na qualidade do ensino ofertado. Desse modo, o texto apresenta um embasamento teórico sobre a estruturação da educação do campo e seus processos constitutivos, bem como fundamentos sobre políticas administrativas governamentais e as prática de enfrentamento social como os movimentos sociais para propiciar a comunidade camponesa o acesso, permanência com sucesso à um ensino regular, democrático e de qualidade.

2 ESTRUTURAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS PARA A DOCÊNCIA EM ESCOLAS DO CAMPO

2.1 Educação do Campo: caracterização e análise de contexto

A educação do campo tem sobrevivido a um histórico de preconceitos e inferioridade em relação a vários aspectos sejam eles relacionados às estruturas físico-prediais, seja pedagógicos e metodológicos e principalmente aos aspectos políticos e administrativos. Isto, quanto à questão de investimentos em políticas públicas em prol do desenvolvimento do povo que vive no campo. As práticas de ensino no meio rural, ganharam ênfase devido ao movimento migratório (êxodo rural que fez despertar para a educação rural a atenção do poderes públicos). No entanto, o intuito não era uma devida preocupação com o bem estar e a qualidade de vida das pessoas que viviam no meio rural, mas fazer com que essas pessoas não migrassem para a cidade formando um aglomerado de pessoas e dificultando a vida na cidade, para todos! O objetivo, como diz Freitas (2013) era contenção do inchaço das periferias da cidade.

Mesmo sem ser intenção desse primeiro capítulo a historiografia da Educação do Campo é importante ressaltar que a partir da chegada em grande escala, dos imigrantes rurais à cidade, na segunda metade do século XX, começaram a surgir as primeiras práticas de ensino no meio rural. Inicialmente surgiu o que foi chamado de extensão rural no Brasil se tratando de uma equipe composta de uma enfermeira, um técnico agrícola e uma professora para ensinar noções de higiene, técnicas agrícolas e a alfabetização. Somente por volta dos anos de 1950 surge os primeiros Movimentos Sociais³ (ANTONIO E LUCINI, 2007) em prol de melhorias no campo.

As práticas educativas nas escolas rurais foram se constituindo precariamente e ainda encontramos muitas “escolinhas” rurais composta de uma sala de aula que reúnem as crianças das comunidades próxima que são ali atendidas por uma “professorinha”. Historicamente as “professorinhas” do campo eram filhas dos donos de fazenda que tinham melhores condições de mandarem suas filhas estudarem na cidade e ao voltar

³ Como exemplo de alguns desses Movimentos sociais podemos citar: Movimento Social Sem Terra – MST; pelo Movimento Estadual dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia – CETA; FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar; MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens; MMC - Movimento das Mulheres Camponesas;

assumiam a função de professora, somente para servir a própria fazenda, uma vez que estando os filhos dos trabalhadores sabendo ler e escrever poderiam servir a própria fazenda de modo melhor “qualificado”. Se tratava de uma educação oferecida num caráter assistencialista e intencional a favor próprio, e não por que estivesse preocupada com a educação e desenvolvimento daquelas crianças.

Como vemos o que acontecia eram práticas de escolarização no meio rural bem distantes das práticas educativas almejadas, para o campo, perpassando assim uma educação rural num sentido de dependência e de referencialização pela educação urbana. Pois, o que se vem atualmente discutindo sobre a Educação do Campo é que essa desconstrua esse cenário da educação rural dependente da educação urbana, e se construa a partir do princípio da “indissociabilidade” entre educação e desenvolvimento objetivando práticas de igualdade e da própria justiça social. A educação do campo deve-se comprometer com a comunidade rural e com as condições dignas de existência da população que vive e/ou trabalha no campo. Uma vez que a educação do campo surgiu para se contrapor a educação rural. Reflitamos sobre o que afirma Lopes (2013, p. 126)

Isto posto, voltando à distinção entre os conceitos *educação do campo* X *educação rural*, para ser mais específico, devemos lembrar toda a coleção⁴ “Por uma Educação do Campo” no que diz respeito aos registros dos acúmulos já constituídos pelos movimentos sociais no sentido de marcar na semântica da conceituação *campo* questões relacionadas a espaços de (re) territorialização, (des) territorialização, tensões agrárias, espaços coletivos de geração de trabalho e renda, lugar de temporalidades próprias, ocupações para produções, formação social e política de um povo e/ou segmento social, e lugar de muitos feitos a serem feitos. Enquanto que *rural*, no geral, em sua acepção da palavra, marca uma semântica dotada de iniciativas economicistas e agrárias, envoltas às demandas patronais e de existência de um espaço (agrário) em função da produção primária para o abastecimento de outras praças (urbano), numa relação em que se supere a contradição campo-cidade e que, por conseguinte, refute a ideia de núcleos administrativos do executivo municipal que conceba *funcionamento* das políticas sociais no campo em prol do lugar da ‘civilização’.

Ou seja, ao pensarmos no termo Educação do Campo o vemos como além de uma mera nomenclatura, mas pela sua própria semântica diz respeito ao envolvimento do povo camponês em lutas, na busca por seus direitos, na articulação por propostas de melhorias na sua condição de existência, no envolvimento comunitário, superando o caráter

⁴ Trata-se da coletânea bibliográfica publicada pela Editora Expressão Popular em parceria com o MST acerca dos fundamentos estruturais necessários para a educação no/do campo.

assistencialista e de comodidade que se identifica no termo Educação Rural. Essa apenas atendia os interesses da cidade e via a cidade como um espaço almejado, como o *locus* da civilização. Então essa educação rural não vislumbrava o desenvolvimento do homem do campo para o reconhecimento do seu valor e de seu espaço, mas se tratava de uma instrumentalização de saberes necessários apenas para seu possível “futuro” na cidade.

Nesse sentido tem-se debatido acerca de uma educação do campo por objetivar a emancipação e liberdade dos que vivem ali. Se contrapondo a educação rural, que se caracteriza como aquela que segundo Pinheiro, (2011, p.7) infere está

Relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito.

Nesse sentido há uma imposição da educação urbana sem considerar o que de fato interessariam em nível de aprendizagem para os sujeitos do campo, os mesmo são “coisificados” como declara Pinheiro (2011), ou seja, são excluídos, no sentido de não terem nenhuma autonomia de buscarem seus interesses e necessidades educacionais, as formas pelas quais eles poderiam aprender, se desenvolver melhor. Há, portanto um modelo educacional a ser seguido: aquele já instituído pela cidade que é reproduzido no meio rural, visto não somente como uma extensão da cidade, mas como os que estão às margens da sociedade.

Talvez por não se articular, não se mobilizar em favor de seus direitos, tenham vivido e em alguns casos ainda vivam esta conformidade de aceitação do que é imposto pela educação da cidade. Talvez haja uma falta de compreensão educacional, ou a falta de políticas públicas qualificada para perceber que o meio rural não pode ser nivelado de acordo com o modelo educacional da cidade. Onde há uma imposição de conteúdos para serem transmitidos e o professor do campo precisa planejar sua aula, numa divisão de três disciplinas por aula, divididos em um tempo de quatro horas, fora o intervalo, e ainda, para três ou mais séries. Isso porque geralmente no campo as salas de aulas são constituídas por turmas multisseriadas. Haja vista que multisserie é a junção de várias séries (turmas) num mesmo espaço, numa mesma sala de aula com apenas um professor para ministrar a aula.

2.2 A constituição das turmas de multissérie

As escolas com turmas multisseriadas estão bem presente no contexto educacional do campo, diferente das turmas seriadas existentes na cidade. A constituição das turmas seriadas na cidade estão fundamentadas a partir das influências que receberam da escolarização urbana e industrial quando se pensou primeiramente na formação em série comparadas ao modelo da esteira de produção departamentalizada das indústrias. Assim, produziam-se peças em série, então porque não formar pessoas também em série?⁵ Entretanto esse modelo de organização do ensino urbano não foi o mesmo adotado pela maioria das escolas rurais, que em sua maioria estão organizadas em turmas multisseriadas que podem ser melhor entendidas como:

A multisseriação ou multissérie pode ser caracterizada pela reunião em um mesmo ambiente pedagógico e, sobretudo, em uma mesma sala de aula de diferentes séries ou anos letivos sob a responsabilidade docente de um único educador. O que pode chegar geralmente ao agrupamento discente de até cinco grupos diferentes de alunos que em quantidades e faixa-etárias diversas que poder ir da educação infantil à 4ª série ou 5º ano. Este único educador incumbido por uma determinada turma multisseriada assume múltiplas funções tais quais a de faxineiro, a de professor, a de merendeiro, a de coordenador pedagógico (para a interação junto aos pais, responsáveis e comunidade escolar), a de secretário da unidade educacional em que exerce sua unidocência, a de cuidador (quando vem a ser o caso) e a de executor financeiro do PDDE, por vezes; além da tarefa de alfabetizador e docente de um grupo altamente heterogêneo em seus estágios cognitivos/formativos. (LOPES e NETO, 2013, p. 02)

Como podemos analisar as turmas de multisseriado se diferenciam e muito do modelo organizacional da educação urbana. Parece até contraditório e impossível de acontecer, pois a responsabilidade do professor até triplica indo além de sua função. Parece que toda assistência dada à escola compete meramente ao educador. Essa é uma realidade da maioria das escolas rurais onde professor assume essas múltiplas funções deixando por vezes de assumir seu real papel de educador. São condições que hoje discutidas são até desumanas. E, diante disso nos perguntamos onde fica o processo de

⁵ Esta análise é típica dos discursos e das lógicas denunciadas pelos sujeitos dos movimentos sociais engajados em lutas ligadas à terra para quem precisa dela. Os mesmos reivindicam dentre ou tros motivos o respeito a individualidade dos povos do campo, não aceitando assim a lógica da “homogeneização” entre a educação do campo e da cidade.

ensino e aprendizagem? Uma vez assumindo tantas funções o tempo para exercer seu papel fica resumido.

Essa realidade não é algo raro ou distante da realidade, podemos verificar nas falas de um grupo de professores que atuam e/ou atuaram em turmas multissérie em escolas rurais onde os mesmos afirmam já terem realizados atividade que não competiam a sua função enquanto educadores.

P.01 [...] A organização de materiais escolar, tem que ir buscar materiais escolar a questão do... da merenda tem que tá sempre perguntando assim quando acabar essa merenda, pra tá trazer essa merenda pra escola, assim questões de materiais.

P.04 [...] Assumir toda responsabilidade né de chegar alguém você responder, chegar conselho tutelar você responder, mostrar diário, receber merenda que isso não é de minha competência, mas tem que receber né porque chegou, eu não vou, por eu ser humana não vou deixar os alunos ficarem com fome porque se eu não receber uma merenda né, muitas vezes também já colaborei com festas, pra quê? Pra que aquelas crianças tenham as mesmas coisas que as crianças da cidade tem porque com elas a situação é bem diferente.

P.05 Exatamente porque assim, a escola como era anexo de outra fazia parte de outra escola não tinha a parte da direção, a responsabilidade caia mais pra cima do professor, a escola só tinha duas professoras, então era duas turmas multisseriadas que eu e outra pessoas então tinha muito assim essa questão de depender muito do professor pra resolver todas essas questão de materiais, de lanche, de problemas que o aluno, que os alunos apresentavam que as vezes traziam com fome de casa é.. Problemas da na.. é.. de dificuldade na aprendizagem, muitas vezes eu era quem tinha que... que... tentar levar, encaminhar mesmo pra... é...e... como é que eu posso dizer pro pessoas que fizesse né.. Um profissional pra detectar.

P.07 [...] não não tinha nada só eu mesma lá, as vezes eu até tinha que varrer a sala porque as vezes a auxiliar faltava né ai pra eu chegava não queria ensinar com a sala suja ia lá varria e pronto uma vez também fiz a merenda não tinha... não tinha ajuda de nada e não tinha coordenador diretor nada só eu os alunos e os pais que as vezes vinham lá pra saber como era que tava.

Em função da perspectiva da Pesquisa Participante em que foi delineado a abordagem de investigação neste trabalho, deve-se destacar aqui que, por vezes, houve o empenho pessoal enquanto profissional docente atuante também em escolas do campo, de assumir a tarefa de passar no próprio frigorífico e no mercado para pegar o “frango” e verduras para fazer o lanche. Além de conviver com esses problemas de ordem administrativa e funcional da própria escola, tendo em vista que se o educador não realizar

algumas dessas tarefas não teria como iniciar sua aula, o ensino em turmas multisseriadas enfrenta outros problemas de ordem pedagógica. Um grande problema encontrado é o modo como o processo de ensino e aprendizagem acontece, ou seja, há apenas uma reprodução da organização curricular da educação urbana sem se preocupar como o fato da turma ser totalmente diferente, principalmente por ser multissérie. Portanto, se torna ainda mais difícil o trabalho docente em turmas multisseriadas quando esse terá que administrar todos os conteúdos de várias séries e para vários alunos de diferentes faixas etárias.

São sérios e graves os problemas pelos quais passam o processo educativo em nosso País e, sobretudo na Educação *no e do* campo. Considerando que quase a totalidade das escolas do campo são constituídas de salas de aulas multisseriadas acarretando sérios problemas no cotidiano escolar tanto para professores quanto alunos, que tem o tempo de aula diminuído e o trabalho do professor dobrado. Evidenciamos isso a partir do conceito sobre a constituição das salas multisseriadas explicada por Pinheiro, (2011, p.10):

Multi= vários; **Seriado** = séries; logo, pode ser caracterizado por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula. “A palavra multisseriada tem um caráter negativo para visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia construir a escola seriada no campo”.

Esse caráter negativo persiste até os dias atuais uma vez que vem se prezando pelos “nucleamentos” das escolas rurais retirando os educandos de seu meio cultural e familiar para se deslocarem para a cidade, muitas vezes em condições precárias. Mostra-se um desejo de “destruir” as salas de multisseriado por as mesmas serem consideradas como algo negativo, se há uma vontade disso, então quais as reais dificuldades encontradas e quais as reais e possíveis mudanças a serem implementadas para melhorar o ensino nessas salas-escolas quando se poderia melhorá-las?

É de fato assim constituídas as turmas de multissérie, um conjunto de série, no entanto é como se essas séries não existissem, pois comumente os professores desempenham uma mesma metodologia e até as mesmas atividades sem considerar o nível cognitivo de cada criança. Fato esse bastante evidenciado na falas dos professores entrevistados, em que tem que procurar meios de “ocupar” um grupo de alunos enquanto dar a tenção aos outros.

Logo o professor do campo procura um meio de organizar seu tempo procurando atender a várias turmas, então muitos dividem a sala colocando parte dos alunos virados para um lado e outra parte para o outro lado, geralmente com dois quadros. Nessa perspectiva, o professor acaba negando-lhes o desenvolvimento de habilidades específicas a cada grupo de alunos que tem suas fases de desenvolvimento e interesses de acordo com a faixa etária e nível de conscientização e ainda negando as 800 horas e conseqüentemente os 200 dias letivos da lei federal 9394/96. Fato esse evidenciado na fala da **P.04**:

[...] a faixa etária dos alunos são diferentes, o tempo pra essas crianças para aprenderem também é diferente, (...) porque quando nós estamos numa sala seriada nós passamos quatro horas com aquelas crianças e a gente ainda encontra crianças com dificuldade de ensino e aprendizagem, imagina quatro horas que a gente passa com salas multisseriadas do Pré ao quinto ano.

Portanto, fica claro que o tempo efetivamente dedicado a cada série é infinitamente menor do que o proposto pela LDB, muito embora os professores garantam com os registros de aula os duzentos dias letivos. Visto que:

A LDB 9.394/96 estabelece, no Capítulo II da Educação Básica, Seção I das Disposições Gerais, Art. 23, parágrafo 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, **sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei**; no Art. 24, no item I, que **a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar**, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver; na seção III, que trata do Ensino Fundamental em seu Art. 34, que **a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula**, sendo progressivamente ampliado para o período de permanência na escola” (XIMENES-ROCHA, 2012, p. 35, *apud* LOPES, 2013, p.73 – Grifos no original).

Portanto, para que as escolas do campo garantam o cumprimento dessa lei relativo à carga horária proposta na mesma, um dos pontos a ser observado é a elaboração de um calendário escolar adequado, considerando essas perdas de tempo dado a cada série nas turmas multisseriadas. Porém a elaboração de um calendário específico para a multisseriação não é o que acontece na maioria das escolas com essa realidade e definitivamente o tempo proposto pela LDB não é cumprido. Entretanto os próprios professores têm consciência da necessidade de um calendário especial quando vemos em mais um dos relatos da **P.04**. “(...) ser elaborado junto com a comunidade o PPP de acordo

com aquela comunidade, um currículo especial até porque a gente sabe que tem é... período chuvoso, períodos não chuvosos ser elaborado um calendário,(...) de acordo com esses temporais.

Conforme constatado no processo da investigação desse estudo monográfico, essa situação relativa ao aproveitamento do tempo em sala de aula que juntamente com a dinâmica dos professores em saber lidar com os conteúdos programáticos interferem no processo de ensino e aprendizagem. Para conseguir “dar” sua aula, por vezes para conseguir fazer explicações para as séries maiores, considerando as mais importantes, encaminham atividades “fáceis” como cobrir ou pintar para os alunos menores, para que esses não necessitem tanto de seu acompanhamento, repetindo, negando-lhes o desenvolvimento das competências e habilidades específicas para Educação Infantil, tais quais como: participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar necessidades e sentimentos; interessar-se pela leitura de histórias, aprender a escutar textos e histórias; familiarizar-se com a escrita no cotidiano com livros, revistas, histórias e etc.; aprender a escutar textos e histórias; utilizar diversos materiais gráficos e plásticos, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação. Portanto, essas habilidades não serão desenvolvidas se a criança fica restrita apenas a “atividades escritas”.

Porém, o problema vai além dessa organização de tempo e espaço, as escolas do campo geralmente não dispõem de materiais didáticos que poderiam auxiliar o professor no melhor aproveitamento do tempo em sala de aula e de modo mais valorativo para a construção de uma aprendizagem. Vemos isso nos relatos das professoras:

P.1 (...) De materiais o professor vai além ele tem que tirar do bolso dele pra aprofundar aquilo que ele deseja que se não ele vai ser um frustrado(...). **P.5** (...) as condições financeiras falta materiais escolar, não tem um assim um... um... Muito apoio dos governantes a escola era muito carente sem muito... as condições físicas muito precárias não tinha essa questão de material didático muitas vezes eu tinha, eu tinha que levar os meus materiais pra que eles pudessem trabalhar.

Ou seja, se o professor quiser, tiver a preocupação e compromisso para com a aprendizagem dos educandos, ele improvisa, cria situações, chega a gastar de seu próprio salário para tentar “dar” sua aula, o que não é de modo algum justo ao que tange o pagamento pessoal do docente para materiais didáticos necessários para sua aula, para isso deve haver um compromisso e obrigação dos gestores municipais e Secretaria de Educação. A pesquisa da campo envidada por esta produção demonstrou que, geralmente,

não se tem livros didáticos, sendo que aula se resume a copiar olhando pelo quadro e a professora copiar nos cadernos dos alunos que não conseguem “tirar” do quadro. Atualmente muitos professores têm recorrido à reprografia de atividades tiradas da internet, muitas vezes sem uma sequência didática de conteúdo. As escolas do campo também não dispõem de estrutura de metragem cúbica em relação à espaço físico e de acabamento predial adequada para uma melhor organização desses alunos.

Dentre todas essas questões de ordem pedagógicas o professor do campo, geralmente, encontra-se numa escola em que ele está sozinho. O que agrava o fato de muitas dessas escolas do campo serem constituídas de apenas uma sala de aula. Hage (2005, p. 44) indica que “[...] a metade das escolas do campo ainda é de uma sala e 64% são multisseriadas”.

Considerando que nenhuma turma se constitui de modo homogêneo, as de multissérie são em sua essência exponencialmente heterogêneas, pois além de contar com as especificidades de cada aluno conta com as especificidades de alunos em várias faixas etárias. Evidentemente que numa escola o professor deve conhecer e respeitar o nível de desenvolvimento de cada aluno, nesse caso se torna quase impossível o professor saber lidar com esses níveis diante de um quadro altamente heterogêneo como acontece na multissérie.

O fato é que a constituição das turmas de multissérie parece ter acontecido de modo aleatório, pois se não se mudou a ordem dos conteúdos, as exigências de apreensão dos mesmos a estrutura de funcionamento das escolas. Então como seria possível o trabalho pedagógico nas turmas de multisseriado “render” os mesmos resultados das salas seriadas? Essa junção de série aconteceu aparentemente sem nenhum planejamento educacional, sem pensar nos possíveis problemas que acarretariam colocar num mesmo espaço alunos de diferentes séries e diferentes níveis de aprendizagens. É compreensível, portanto, o cenário atual da educação do campo, principalmente aquela que ainda se resume a uma educação rural.

Ainda é fato encontrarmos turmas de multissérie em que também estão inseridas crianças da educação infantil, o que torna ainda mais complicado o trabalho docente considerando aspecto da distorção de idade entre alunos da educação infantil com alunos até o 5º ano. Isso torna ainda mais difícil o cotidiano em sala, pois os níveis de aprendizagem são bem diferentes, então ao mesmo tempo em que alfabetiza o professor

tem que que cumprir com uma “carga” de conteúdos programáticos do ensino fundamental.

Muito embora já haja políticas organizacionais que defendem e até estabelece a separação entre educação infantil e ensino fundamental nas salas de multissérie. Está posto na **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008** “§ 2º que diz: Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”. Entretanto essa realidade ainda existe, pois em relato de uma professora que atuou no ano de 2011 numa escola com esta realidade em que a mesma diz: **P.09** “e assim bate às vezes aquela revolta, minha, minha turma quando eu ensinava nessa escola era do Pré ao quinto, terrível”.

Todos esses problemas acarretam uma preocupação de ordem social e humana bem maior do que está posto. Que é, como o ensino em turmas multisseriadas, está contribuindo para a formação de um cidadão crítico, reflexivo e consciente de sua atuação na sociedade e no mundo? E, de acordo com o que se obteve em investigação desse trabalho o ensino nessas turmas multisseriadas ainda não atendem a formação integral do indivíduo como deveria. Vemos isso no relato da **P.09** que referencia a realidade de um conjunto de professores entrevistados:

(...) mulher é assim aquela história, a pessoa tem que planejar muita atividade, levava atividades mimeografada ainda é do tempo do mi-me-ó-grafo (risos) que escola do campo a dois anos atrás com xérox acho que não tinha nenhuma não (...) era aquela dinâmica assim e... pra prender os do Pré é... os meninos de quarto e quinto ano tinham livros aí eu encaminhava as atividades do dos maiores tá aí depois eu ia dar assistência pro Pré as atividades já mimeografadas e era assim as vezes eu pedia até ajuda dos alunos do quinto ano pra dar assistência... pros meninos do Pré.

A partir desse depoimento a exemplo de alguns outros da mesma natureza encontrados na pesquisa de campo evidenciamos que muitas das vezes a dinâmica de sala de aula se resume a atividades mimeografadas ou em livros, o que mostra que as aulas expositivas e dialogadas que despertem o senso crítico e reflexivo do educando é praticamente negada. Dessa forma concordamos que a multissérie é um problema educacional fortemente presente na educação do campo.

Nessa perspectiva de vê-las como um sério problema é que tem-se optado pela extinção das turmas de multissérie. Entretanto, alguns interesses políticos aparecem

omitidos nesta intenção de seriar, ou seja, ao querer extinguir ou pelo menos diminuir o número de séries numa mesma sala, a exemplo desses interesses podemos refletir sobre: tais atitudes não seriam para ratificar esquemas fraudulentos para o benefício de empresas de transportes locais e arranjos familiares de promoção? Ou, até mesmo para geração de mais empregos a exemplo o de “cuidadoras” pessoas que acompanham os alunos nos ônibus. Empregos esses não oficializados sem nenhuma formação profissional assim seria mais um “cabide de emprego”. É preciso, portanto, atentar para o porquê e como está sendo feito essa “eliminação” das salas multisseriadas analisando o contexto histórico em que as mesmas foram se constituindo e se extinguindo.

No entanto há o que se discutir se de fato os problemas educacionais nas escolas do campo que lidam com a multissérie estar somente na organização de juntar várias séries num mesmo espaço ou se o problema pode está centrado na mal elaboração de metodologias de ensino que acontecem nas mesmas, e na estrutura administrativa. Evidentemente que aspectos positivos existem e são evidentes nas turmas seriadas, entretanto, os professores em muitos casos podem se acomodar e acreditar que por estarem em uma mesma série os alunos devem aprender e se desenvolver por igual, desconsiderando as potencialidades e ritmos de aprendizagens de cada aluno. Portanto, a seriação em si não constitui uma educação de qualidade.

2.3 Desafios pedagógicos na estrutura de trabalho nas escolas do campo

O pensamento de que a escola do campo não é boa é visto de modo contraditório, uma vez que a visualizam com um mal funcionamento, no entanto, não se pensa em resolver e ampliar a escola rural, para que ela tenham condições de funcionar em boas qualidades físicas e pedagógicas, restringindo-se ao pensamento arcaico de que ela não “presta”, e as soluções vislumbradas são, no máximo, dos nucleamentos, pensam-se mais em desmobilizá-las ou transferi-las de localidade estratégica do que (re)construí-las.

Nesse sentido, ao refletir sobre como se dar à formação das crianças do meio rural recordamos que “a população da área rural, sem perceber, apenas disponibilizava a mão de obra para o mercado em expansão no Brasil durante todo o século XX e o sistema educacional foi organizado para lapidar a mão de obra produzida e disponibilizada pelas famílias” (FERREIRA, 2001). Foi, portanto, durante muito tempo, esse o modelo de ensino em escolas rurais. O objetivo educacional das escolas rurais era “lapidar”, “moldar” o aluno do campo de acordo com o perfil de alunos da cidade para servir ao

mercado de trabalho que crescia cada vez mais. Com isso não estavam preocupados com a qualidade do ensino em melhorias estruturais dessas escolas.

Entretanto, fatos históricos como esses são apenas uma face da historicidade dos povos do campo. Atualmente muito de conquistas vêm (re)construindo a identidade dos povos do campo marcados pelas lutas através dos movimentos sociais, atrelados as lutas por terras esses movimentos objetivavam também, um melhor investimento educacional. Contudo, ainda são muitos os desafios encontrados na estruturação das escolas do campo. Ainda é possível observar que a maioria das escolas rurais, mesmo mediante a constituição da educação do Campo ainda enfrentam problemas principalmente de ordem estrutural nos aspectos físicos como professora **P.06** relata:

A estrutura da escola era bastante precária como eu disse, no início logo quando eu fui primeiro pra uma escola que era bem esquecida mesmo, então a escola só tinha uma sala não tinha banheiro, o piso tava afundando porque tinha um formigueiro de baixo da escola e ninguém fazia nada, fui procurar a secretaria da educação, fui procurar assim várias formas de solucionar o problema e não consegui daí fiquei lá uns três anos e sempre foi da mesma forma, vieram os computadores pra escola e acabaram se estragando porque não tinha onde colocar e os alunos nunca usaram esses computadores, e a escola acabou caindo e eu acho que a um ano atrás ela caiu não sei como não caiu em cima de nós (risos)

Problema dessa natureza muitas vezes estão resumidos a uma má administração política. Pois sabemos que verbas federais são destinadas para o melhoramento das escolas tanto urbanas quanto rurais. O que aparenta é ter acontecido uma acomodação em relação a essa situação em que se encontra as escolas do campo ao longo do tempo, por parte de todos, inclusive dos professores que ali atuam, dos próprios alunos e da população, principalmente da comunidade ao entorno da escola.

Ninguém reclama ficando de certa forma acomodados com a situação. As mudanças para serem evidenciadas na escola do campo precisam antes acontecer no pensamento e nas ações das pessoas e em contexto e realidade social dos que constituem a escola do campo. Não há fiscalização dos órgãos públicos nessas escolas, os gestores municipais não se preocupam em melhorá-las, geralmente não há cobranças dos professores que trabalham nestas escolas. Desse modo, dificilmente o mínimo será feito. E, se não houver reivindicações sistematicamente duradouras da comunidade rural certamente as melhorias não chegarão.

Nessas condições da escola apresentada acima não há como o professor exercer seu trabalho, sem materiais, sem espaços adequados. O que fazer, então? Porém caso haja algum tipo de avaliação para esses alunos a culpa do fracasso escolar dos mesmos geralmente é atribuída à responsabilidade dos professores. Esses enquanto sujeito consciente não pode aceitar nem contribuir com essa situação que demonstra uma desvalorização para com o trabalho do professor

Entretanto, essa precariedade de material escolar, de condições na estrutura físico-predial da escola, da desvalorização dos professores são complementadas pela falta de salas auxiliares como laboratórios, bibliotecas e outras, é uma realidade de muitas escolas rurais, fato esse lastimável que acontece em todo País, de acordo com as informações postas pelo Censo Escolar/2011, do INEP:

Laboratórios de informática na zona rural, realmente parece ser bem mais difícil, no entanto não é pois há sim condições desse meio tecnológico chegar as comunidades Do total de escolas no campo, no país, de 76.229 unidades – com o total de matrículas de 6.293.885 – 67,5% não possuem computadores ou laboratórios de informática (53.250 escolas); 90,1% das escolas do campo não possuem internet (68.651 estabelecimentos de ensino); 94,1% não possuem banda larga (o que equivale a 71.759 escolas); sem energia 31 elétrica estão 15% (11.413 escolas), enquanto 10,4% não contam com água potável (7.950) e 14,7% não apresentam esgoto sanitário (11.214 escolas). (LOPES, 2013, p. 30-31).

Essas informações constataam que ainda há uma falta de compromisso por parte dos governantes relativa aos investimentos que deveriam ser feitos nas escolas, pois espaços como estes de laboratórios são necessários e colaboram com a melhoria na qualidade do ensino. O que é bem pior quando retrata a falta de energia e a falta de água condições mínimas para um bom funcionamento de uma escola. As escolas do município de Cachoeiras do Índios-PB, muitas delas chegaram os computadores e equipamento, no entanto os mesmos em algumas escolas nunca foram montados e nem utilizados pelos alunos como relatou acima a professora **P.06** Fica a reflexão sobre outra questão lamentável como nesse caso, se tem o material e o mesmo tem condições de serem instalados, o que acontece então?

Felizmente, muito já vem sendo feito no nível de iniciativa governamental contamos com leis, resoluções, decretos, artigos e incisos que já tratam da educação do

campo numa perspectiva de ampliação e qualificação⁶. Enquanto sociedade civil tem observado muitos grupos que se organizam enquanto população camponesa, enquanto cidadãos que acreditam que ainda se pode ir mais longe do real, que não pode continuar com esta história constituída ao longo do tempo de exclusão, de dominação de descrença do potencial do sujeito do campo.

As escolas do campo já vêm sendo visualizadas num quadro social de melhoramentos. Atualmente algumas escolas do campo têm recebido uma demanda muito boa de materiais didáticos pedagógicos, como por exemplo, programas de livros específicos para a educação do campo, coleções de paradidáticos, kits escolares, jogos didáticos e outros. Muitos desses avanços são evidenciados bem diferentes do que ocorria no início do século XX, e que relata Carvalho (2008, *apud* FERREIRA, 2011, p.05) constata

Que, “até 1930, o Brasil era predominantemente agrícola”. O senso de 1920, por exemplo, registrou que “apenas 16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...] e 70% se ocupavam de atividades agrícolas”. A evidência é tal que as reformas ou tentativas delas, que existiram no início do século – inclusive a Constituição de 1934 – não beneficiaram os que residiam e trabalhavam nas áreas rurais, à exceção dos filhos das elites agrárias.

Mas como relatado anteriormente nessa produção, já contamos com estratégias e dispositivos legais que subsidiam a educação do campo no sentido de uma ascensão da educação rural. No entanto, a prática ainda se desenvolve lentamente. Apontar culpados parece simples, pelo que se observa podemos dizer que a culpa é do governo por não disponibilizar recursos didáticos metodológicos, pela falta de infraestrutura, por não favorecer a formação inicial e continuada dos professores para atuarem no campo entre muitos outros aspectos.

Entretanto, a educação do campo já vivenciou experiências educacionais bem piores do que as postas atualmente, pois em meio a todo um contingente de pessoas que

⁶ Art. 7º da **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008**; trata da oferta de uma educação em condições de infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local. **Resolução CNE/CEB Nº04/2010** – Diretrizes Gerais da Educação Básica (institui a educação do campo como modalidade, nos artigos 35 e 36); **Lei nº 11.947, de 16 de Junho de 2009** -Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola(...);

viviam no campo, somente uma parte bem pequena desse grupo tinha acesso à educação sistematizada, ou seja, podiam ir à escola. Ademais pessoas bastavam-lhes a produção agrícola. Atualmente podemos dizer que todos têm acesso à escola ou pelo menos tem o direito, e não somente a elite. Porém, o problema agora é a permanência com sucesso no cotidiano das escolas *do* e no campo.

Para que haja essa permanência é preciso algumas mudanças no currículo das escolas do campo a exemplo do que preconiza o inciso 4 do DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010:

§ 4º 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).

Se de fato tivéssemos tudo que propõem esse inciso muito de uma educação de qualidade os camponeses já tinham alcançado, no entanto se até os livros didáticos só chegam ao campo caso sobrem dos alunos da cidade o que dizer sobre os laboratórios. A situação ainda é crítica e requer muito mais da população que deve cobrar do poder público, esse sim, exerce grande influência nos aspectos positivos e negativos que decorrem da qualidade da educação do campo. Soluções referentes ao deslocamento dos professores para chegarem às escolas do campo são negligenciadas de tal modo que causa revolta nos professores como vemos em relato da professora **P.10**:

O acesso a gente não pode esquecer do acesso muitas vezes a gente tem que ir é... nós passamos já esse ano por grandes dificuldade para evitar faltar as aulas porque as crianças vinham pra aula, porque estuda moram do outro lado da escola as crianças vinham muitas crianças também moram na comunidade, mas o professor que precisa chegar até lá enfrentar rios, enfrentar uma estrada péssima, que a gente... a arriscando a própria vida, arriscando a vida então também criar políticas públicas que der acesso ao professor chegar aquele local porque muito pode ser feito agente nós não somos engenheiros, mas a gente olha, assim vai pra estrada e diz: não isso aqui poderia ser feito uma passagem molhada tão simples isso, aqui poderia ser colocado mamilas isso aqui poderia ser diferente. Então criar políticas públicas de acesso.

Infelizmente essa é uma realidade bem comum muitas vezes, enquanto educadora, nas funções de magistério, antes de iniciar esta pesquisa, vivenciou-se andar parte do caminho percorrido até se chegar à escola em que desempenhava a função de docente, de

moto mas, em determinados trechos, ter que descer do veículo e seguir a pé, para não cair da moto. Isso em épocas chuvosas em que era alto o risco de deslizamentos na estrada. Sobretudo com veículos pequenos como são as motos. Atitudes como essa mostra uma consciência política por parte da professora em relação a seu compromisso para com aqueles do campo. Isso ocorre por vezes devido ao *Feeling* que alguns desses profissionais demonstram pelo trabalho.

No entanto deve haver uma consciência política para além em que ao mesmo tempo que esse profissional busca se empenha em realizar sua função que busque e cobre ao dirigentes políticos condições seguras e dignas de chegar na escola. Pois, “a educação tem uma essência política como uma de suas características fundantes”. (BATISTA, 2003, p.01). Mas esse *político* não se concentra nas “mãos” dos nossos governantes. Trata-se, pois, de uma política de caráter social em que todos nós devemos agir, entendendo realmente que a educação é um direito de todos e de igual qualidade, mesmo que a educação urbana também ainda esteja caminhando em busca de uma qualidade efetiva a educação do campo tem que priorizar a sua qualidade específica para o campo. E, cobrar medidas dos governantes faz parte da formação política cidadã dos próprios professores, da comunidade e conseqüentemente dos alunos.

“A educação do campo tem conquistado espaço no debate acadêmico nacional principalmente a partir da década de 1990, do Século XX, quando houve importantes conquistas dos movimentos sociais organizados em defesa de uma escola que atendesse às demandas dos povos trabalhadores do meio rural”. (ROCHA e COLARES, 2013, p. 91). Como vemos o termo Educação do Campo está atrelada a movimentos sociais de emancipação e de lutas ligadas à terra, como próprio nome diz: emancipação social e essa tem grandes possibilidades de ser alcançada estando relacionada a educação seja ela informal, de onde parte o interesse por se tornar sujeito ativo na sociedade, ou a sistematizada que garante uma igualdade social mediante direitos e deveres sociais garantidos pela legislação educacional brasileira. Que, por sua vez, desdobra as prerrogativas da Constituição Federal.

A educação do campo no município de Cachoeira dos Índios- PB ainda reflete fortemente a educação rural, “moldando” a formação dos indivíduos com base no modelo educacional proposto da zona urbana, requerendo dos mesmos apenas uma formação produtivista conforme as necessidades do mercado de trabalho ou, no máximo, exige-se

tão somente que os alunos aprendam a ler e escrever. Situação essa que se contradiz aos aportes legais que vêm gerindo a educação do campo.

2.4 Reflexões teóricas acerca do aporte legal da Educação do campo

Ao se problematizar sobre a educação do campo precisamos nos remeter aos dispositivos legais propostos pelas políticas educacionais brasileira formulada junto ao Estado em decorrência das lutas históricas dos movimentos sociais ligados à terra, como a do MST, por exemplo. De modo que possamos identificar a relação entre essas políticas e as práticas pedagógicas de ensino quem vem ocorrendo na educação do campo. São vários os dispositivos legais que regem a educação como um todo. A exemplo, temos Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 que regulamenta a educação em seus vários aspectos a partir de incisos, parágrafos e artigos.

No entanto, ao que concerne aos dispositivos legais que tratam sobre a Educação do Campo, destacamos a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nessa resolução está instituída as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo aprovadas e homologadas no Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001. Onde podemos observar no Art. 2º algumas das proposições desse plano demonstrada a partir da **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Como vemos o referido artigo, acima citado faz uma ênfase no que concerne essa adequação ao projeto educacional das escolas do campo, porém, não se pode entender esse adequar no sentido de “fazer” uma educação do campo baseados no modelo educacional da cidade. Pois, também como dispõe a própria lei a educação, proposta para a população rural⁷, deverá sofrer adaptações necessárias à sua adequação de acordo com as peculiaridades da vida rural e de cada região. Os próprios conteúdos curriculares e

⁷Infelizmente em alguns contextos de referencialização, ou seja, em muitas realidade educacionais ainda se é população **rural**.

metodologias devem se adequar às reais necessidades dos interesses dos educandos da e na educação do campo, sem contudo negligenciar os conteúdos curriculares obrigatórios que direcionam também aos alunos do campo a adentrarem em universidades e concorrerem igualmente com os alunos da cidade no mercado de trabalho.

Outra grande necessidade é essa adequação do calendário escolar, como visto anteriormente, que muitas das vezes devem sofrer alterações devido às condições climáticas das regiões, lugares que chovem muito e não dão acesso na passagem das estradas para a chegada dos alunos, alguns têm que passar por rios que enchem nas épocas de chuvas etc. Em muitos caso os professores para não faltar com os alunos que por morarem na comunidade, mesmo diante da chuva vão para a escola, e até mesmo por cobranças da Secretaria de Educação vão para as escolas arriscando a própria vida com as estradas em péssimas condições com isso, diz a professora **P.09**: “o que a gente sabe que quando a gente está na zona do campo do perigo que a gente corre nas estradas”.

E ainda há que se considerar às fases dos ciclos agrícolas que podem gerar a falta dos educandos na escola por estarem junto a seus familiares participando de colheitas, como por exemplo. Fatores como esses muitas das vezes não são considerados, os educandos ficam dias sem ter aulas devido à chuva e essas aulas não são repostas. Então além de sofrer com o *déficit* de tempo em sala de aula como acontece principalmente em turmas multisseriadas que o tempo dedicado a cada série não é o definido pela LDB, os educandos perdem muitos dias letivos, tanto quanto a subtração das horas em sala de aula, quanto ao total de dias letivos, que comumente não são repostos.

Contudo, vemos que apesar de haver alguns estratégicos dispositivos legais que regem e garantem uma educação de qualidade para o campo, ainda não há em muitos municípios um real interesse em melhorar esse ensino como acontece no município de Cachoeira dos Índios-PB que conta atualmente com um forte sistema de nucleamento. Das 14 escolas do campo restaram apenas três, também nucleadas, sendo que essas receberam dos sítios vizinhos os alunos das escolas que foram fechadas.

Proposta essa da Secretaria Municipal de Educação em consonância com os governantes objetivando “melhorar” o nível de aprendizado desses alunos, tendo em vista que os resultados eram considerados insatisfatórios. No entanto, em momento algum pensou em se buscar uma nova proposta de ensino considerando a realidade de cada sítio,

não se pensou em investir em formação continuada dos professores da zona rural⁸, considerando principalmente as salas de multisseriado fortemente presente na história educacional do município.

Esta realidade contradiz o que está disposto no DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010)

Portanto, que está acima estabelecido no Plano Nacional de Educação, a maioria dos municípios que tem escolas *no* e *do* campo não concretizam as metas estabelecidas, à exemplo do município acima citado, tratou de uma ampliação, mas que talvez não atendesse aos reais problemas educacionais das escolas rurais do município. Foi pensado numa “ampliação” numa perspectiva de nucleação das escolas trazendo os alunos da zona rural para a cidade ou juntá-los em sítio vizinhos. Dessa forma termina negligenciando as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação que propõe não fechamento das escolas, mas sim sua ampliação e qualificação.

⁸ Professores rurais, assim chamados por serem entendido como meros trabalhadores, que vende sua mão de obra, ou seja não estão preocupados com a situação da realidade educacional a qual está inserido, e se resume a aplicação de conteúdos programáticos.

3 FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DO CAMPO EM FACE AO APORTE INSTITUCIONAL NECESSÁRIO QUE RECEBEM

No primeiro capítulo foi feito uma síntese de como a educação do campo foi se estruturando ao longo do tempo frente aos investimentos ou a falta desses por parte dos gestores municipais e pelas próprias iniciativas dos grupos sociais, tendo em vista, no geral, interesses da elite econômica no processo de escolarização de proletários. Refletimos sobre a diferencialização e construção do termo educação do campo que veio empreender uma árdua luta para substituição do termo educação rural.

Nesse segundo capítulo o objetivo é discutir sobre a formação docente, critério esse extremamente relevante para a concretização de melhorias na educação do e para o campo. Veremos essa formação como fundante para uma melhor organização didático pedagógica nas salas das escolas postas no campo, mediante a ampla negligência principalmente nas estruturas administrativas, para com a formação desses educadores que atuam no campo. Para analisarmos as falhas em relação a mal e/ou não qualificação do professor do campo levantaremos estudos acerca de como as universidades têm se posicionado sobre o tema e como as Secretarias Municipais de Educação têm se articulado ou não para a qualidade do ensino do campo inclusive ou dentre outros fatores via formação docente.

3.1 Da estrutura política, técnica e administrativa das escolas do campo

As escolas do campo desde quando eram entendidas enquanto escolas rurais traz uma bagagem de desestruturação na infraestrutura físicas das escolas e nas ações pedagógicas de sala de aula. Essa é uma realidade, um fato que existiu e ainda existe em alguns lugares. São escolas funcionando de modo inadequado, em precárias estruturas, mesmo também sendo fato que o Brasil aumentou seu IDEB. Parece contraditório tal realidade de um mesmo país, onde parece que os investimentos educacionais só acontecem nas escolas urbanas.

Fato esse, que certamente, não passa despercebido por nossos Dirigentes públicos governamentais, por suas representações por meio das Secretarias de Educação e pelos gestores escolares das escolas do campo, quando há a presença desses. Então permanece a contradição. Se todos sabem dos problemas, por que esses não são resolvidos?

Muitas das vezes as soluções dos problemas precisam partir mais dos poderes políticos do que da própria escola, no entanto, é essa quem deve buscar junto aos administradores as melhorias precisas através das reivindicações. A conscientização de que o campo necessita de um reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico estende-se para as necessidades culturais, seus direitos sociais e requer bem como a educação da cidade uma formação integral dos indivíduos desde que esta integridade abarque o que lhes é significativo.

A precarização do ensino do campo parte desde as ações precárias das Secretarias de Educação que, por vezes, não parecem preocupadas com elementos que indiquem uma qualidade do ensino como a formação inicial e continuada dos professores, que não se interessam nem promover uma assistência pedagógica didática do dia-a-dia em sala de aula, não se mobilizam para uma simples reforma nas escolas do campo que passam anos com a mesma pintura até.

Muito embora a própria equipe técnica de monitoramento das escolas do campo não tem um preparo adequado, não tendo condições de auxiliar os trabalhos nas escolas rurais. Como subsidiar os professores se eles mesmos não têm condições para isso? As escolas rurais passam a ser vistas como dependentes da cidade no sentido mais humilhante da palavra, pois a escola do campo só recebe livros se sobrar da cidade, só recebem mobiliário se a cidade comprar um novo, o lanche em muitas escolas são os mais simples, pois, em algumas escolas não tem energia e conseqüentemente uma geladeira não tendo como armazenar alimentos perecíveis e favoráveis ao preparo de melhores lanches.

Nessa perspectiva, os professores sentem a falta de atuação de políticas públicas que promova essa estabilidade do homem do campo, fato esse comprovado na fala de algumas das professoras entrevistadas:

P.06. Eu acredito que seja políticas públicas que possam assim fazer com que o educando ele permaneça no campo ou seja ele terminou os estudos ne nele lá no campo e que haja uma formação entre continuar no campo pra que ele não tenha que se deslocar da sua localidade pra outro lugar então que tivesse lá mesmo no campo que ele pudesse se formar e continuar lá.

P.08. Materiais disponíveis, os materiais didáticos, os profissionais da educação atuando na escola, os orientadores, coordenadores, diretores, totalmente engajados na luta pela educação, a estrutura física adequada, um ambiente onde acolha os alunos, as famílias dos alunos, o acompanhamento para as famílias como psicólogos nas escolas entre outros

P.10 Então assim muitas vezes é... não sei se é por ser do campo mais as vezes a educação do campo ela é um pouco esquecida como se a educação girasse em torno da cidade. Eu ficava pensando assim mas a escola que eu trabalho não pertence ao município não é a mesma educação então porque tanta diferença. Então o professor encontra muitas dificuldades nessa questão de apoio em questão de.. de... de... a o município ter pessoas que que até por conta do talvez do acesso da locomoção há essa dificuldade dessas pessoas (essas pessoas são as coordenadora e supervisoras, *grifo nosso*) saírem da cidade e irem até a escola então é bastante complicado

Esses relatos mostram o descaso da presença da Secretaria de educação que deveria investir em parceria com os dirigente governamentais estratégias educacionais a exemplo da presença de uma equipe multifuncional dentro das escolas, investir na formação continuada do professor do campo. Afinal, como mesmo questiona a **P.10** as escolas do campo não fazem parte do município? Mas, como já evidenciada tal situação em meio as experiências já enveredadas em turmas no campo, essas escolas ficam completamente esquecidas até o dia que a supervisora apareça geralmente para cobrar o preenchimento de alguma ficha de aluno para fins burocráticos na secretaria.

Obviamente que a realidade vem mudando, no entanto, não convém permanecer com esse conformismo, pois temos observado mudanças significativas, embora ainda precise melhorar. Um dos grandes desafios da educação do campo é a desconstrução de muitos modos de pensar das pessoas do campo e da cidade A dicotomia da escola frente a essa realidade social é muito grande, por vezes a escola no campo tem funcionado como um aparelho reprodutor ideológico do estado como já retratava Passeron (1975). Ainda é bem presente no campo, o caráter assistencialista, a gratidão aos políticos achando que as ações que são feitas por esses são favores.

Os políticos se aproveitam da situação em que vive o povo do campo, como a seca, a situação econômica a própria falta de informação das populações rurais para pregarem discursos alienantes de investimentos nestas suas maiores necessidades e não os fazem tendo em vistas que os discursos são os mesmos a cada campanha eleitoral. Outro fato marcante nas comunidades rurais tem sido a própria compra de voto, talvez mais que na cidade, e exatamente pela falta de formação e/ou informação e ainda a falta de organização de base sindical e comunitária, que pode surgir numa comunidade através da própria escola.

Então, a escola ao invés de colaborar com o campo tem colaborado com as ações desconexas vinda dos gestores das secretárias de ensino reproduzindo um sistema de

organização educacional, imposto socialmente. Falta um acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação e os professores, pais e a própria comunidade sentem falta desse acompanhamento por vezes se sentem discriminados. Atualmente as escolas do campo contam com alguns Programas que as vezes ainda chegam nas escolas precariamente. Temos como exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que oferece:

As escolas localizadas no campo de maneira geral funcionam em prédios pequenos e muitas vezes em condições inadequadas de ventilação, iluminação, cobertura e piso. O mobiliário escolar desses estabelecimentos de ensino – carteiras, mesas, quadro de giz, armários, estantes, etc., muitas vezes é inapropriado ou não dá condições adequadas ao trabalho dos professores e ao desenvolvimento das atividades educativas com os estudantes. A adequação desses espaços de aprendizado, sem dúvida, pode contribuir à segurança e à saúde das crianças, adolescentes e jovens e servir de estímulo a sua permanência na unidade escolar. Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) propôs a destinação de recursos financeiros, por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a escolas públicas localizadas no campo, para contratação de mão de obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas. (BRASIL, 2013).

Como vemos a realidade das escolas do campo não é um fato isolado do município em que existe. São bem reconhecidos os problemas enfrentados pelas escolas do campo. Esse Programa PDDE interativo visa efetivar essas melhorias, no entanto, elas não acontecem efetivamente, infelizmente muitos desses programas que visam melhorar a educação do campo não atingem seus reais objetivos por serem mal administrados pelos representantes dessas escolas.

O Programa ainda é recente e com isso tem gerado alguns entraves para sua efetivação nas escolas, tendo em vista que para sua aquisição há todo um processo como a elaboração de uma plano de ação, da participação dos gestores, o que em muitas escola do campo não tem. Ainda há os “manejos” da Secretaria de Educação que fica a cargo de fazer esses Programas chegarem as escolas rurais, isso pode fazer com que o dinheiro do programa chegue, mas não como deveria. As exigências do MEC para que a escola seja beneficiada com o Programa são muitas e quem poderia evidenciá-las melhor é a comunidade escolar que conhece a escola e sabe de suas reais necessidades, porém, em muitos casos os próprios professores que são os maiores representantes dessas escolas

não chegam a acompanhar a implementação do programa, não acompanham as obras, as compras dos materiais e nem a prestação de contas.

O Próprio guia de orientação do PDDE Interativo elaborado mediante a RESOLUÇÃO CD/FNDE nº 32 de 02 de agosto de 2013, afirma que “a destinação a ser dada aos recursos deverá atender as finalidades às quais se destinam e ser decidida pela comunidade escolar, ou seja, professores e outros profissionais da escola, estudantes, pais de estudantes e moradores da comunidade a que a escola pertence”. Se essa atitude não acontece o Programa não atenderá plenamente as necessidades da escola e acaba de certa forma sendo “mascarado” até nas prestações de conta.

A ideia do Programa é demasiadamente necessária, pois sabemos que um dos maiores problemas das escolas do campo e a falta de infraestrutura adequada. A estrutura físico-predial é extremamente importante. Pois, a escola precisa está em boas condições para que a aula possa acontecer. Temos como exemplo escolas com pisos esburacados, salas de aula com formigueiros, telhado cheios de buracos com isso chove dentro da sala de aula molhando os cartazes e até o material didático dos alunos, são cozinhas pequenas e ainda armazenam livros ou outros materiais funcionando também como dispensa. Enfim, são muitas as situações em que o dinheiro do PDDE interativo ajudaria a resolver.

Programas como esses já sinalizam melhorias para com a educação do campo e deve se tornar uma “ponte” de reivindicação dos próprios professores para com as Secretarias de Educação, que devem tomar conhecimento do que vem se investindo a nível federal nas escolas do campo para que possam cobrar atuação dos gestores municipais. Outros programas como o livro didático para a educação do campo também fazem parte desses investimentos dentre outros que em alguns casos não se concretizam devido à falta de compromisso, ao despreparo profissional e a falta de conhecimento dos professores.

3.2 A necessidade da qualificação do professor do campo

A necessidade de termos na educação do campo profissionais qualificados tem sido cada vez mais uma exigência das leis e da própria sociedade que requer desses profissionais uma consciência e atitude para agir diante do quadro educacional vigente em espaços não-citadinos. De fato não há como discutir seja no campo educacional, empresarial ou industrial ou em qualquer outra área de trabalho há uma exigência de uma

formação, uma qualificação dos profissionais para o alcance de bons resultados em seus trabalhos. Na educação não é diferente seja ela urbana ou rural. Se faz necessário discussão acerca deste tema a formação específica para educadores do campo, uma vez que na realidade é possível constatar que tal formação ainda é bem negligenciada.

Infelizmente os investimentos na formação dos professores do campo ainda deixam muito a desejar, como por exemplo, no município de Cachoeira dos Índios, podemos verificar isso mediante entrevista retratada nesse estudo onde dos 10 professores entrevistados que atuam ou já atuaram no campo, nesse município, todos afirmaram não terem tido em suas licenciaturas estudos voltados para o campo e que não estão e nem participaram durante o tempo que lecionaram ou até o momento em que alguns ainda lecionam no campo, eles nunca participaram de uma formação continuada na área. Esse fato torna ainda mais difícil o processo de ensino aprendizagem, pois diante de tantos outros percalços que atingem a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ainda temos este grave referente à formação dos professores. Daí a grande necessidade não somente de discutir, mas de levantar possibilidades por parte das Secretarias Municipais de Educação e das Universidades para tornar real cursos de formação inicial e continuada.

Em relação as análises e discussões sobre a formação dos profissionais da educação *no* e *do* campo ainda encontramos um silenciamento por parte dos professores, dos gestores e conseqüentemente da própria Secretaria de Educação bem como das Universidades onde muitas não tem implantadas uma formação adequada para o professor do campo. Isso pressupõe a necessidade da implementação de políticas públicas educacionais que busquem oferecer essa formação inicial com perspectivas de formação contínua. Tal formação deve valorizar e reafirmar a ação e identidade junto aos educadores(as) do campo.

A educação do campo necessita de um professor cujo perfil seja aquele capaz de entender as contradições sociais, culturais e históricas enfrentada pelo homem do campo ao longo de sua trajetória educacional e social. Que vá além da compreensão teórica, mas que seja capaz de construir com os sujeitos do campo práticas educativas de enfrentamento e superação dessas contradições. De fato o perfil do professor do campo assume características específicas para sua atuação. Nesta direção, em falas de professores entrevistados neste estudo eles afirmam que:

P.01. Primeiro que tudo comprometido, porque se não for comprometido...ai, ai, as coisas não andam porque é compromisso, criatividade como já foi falado desenvoltura, paciência mais ainda do que numa sala normal por que não é fácil, é complicado, só na prática para perceber.

P.02. Em parte sim ele tem que... é... saber lidar realmente com as coisas do campo, por que tem uma certa diferença entre o campo e a cidade, na questão de ser mais, então algumas coisas ele tem que ser mais criativo em relação a dinâmica da sala de aula.

Nos excertos acima averigua-se que esse ser comprometido está relacionado a assumir o que é de específico para o campo, é ter um compromisso de não fazer uma educação de qualquer jeito. Esses professores reconhecem a necessidade de agir de modo diferenciado no contexto educacional das escolas do campo, desde o fato de atuarem em salas multisseriadas, até o modo como os conteúdos devem ser desenvolvidos, quando destacam a criatividade que devem ter devido é pela própria dinâmica em sala de aula por lhe dar com várias séries e pela carência de material didático. A paciência acima relatada não está só para a sala de aula em si, mas para todo sistema educacional, uma vez que a educação do campo ainda padece de apoio pedagógico, da disponibilidade de material didático, da precariedade e da própria falta de um espaço físico adequado e de investimento em formações continuadas, bem como a precarização dos planos de cargos e carreiras dos educadores do campo.

Para isso faz-se necessário uma formação inicial de qualidade e adequada aos saberes do campo. Os cursos de licenciaturas precisam adequar seu currículo de modo que garantam um perfil de um educador do campo frente às lutas sociais de questões ligadas à terra que perpassam o contexto educacional. É preciso também deixar explícito do que o professor do campo deve ser capaz de intervir na realidade a qual passará a atuar, a qual estará inserida. Deve ir além do garantir o acesso aos conhecimentos científicos pré-estabelecidos pelo currículo educacional nacional, que é a base comum postos na LDB Art. 26.

O educador do campo deve produzir junto a seus saberes necessários a sua vivência e permanência no campo, saberes que lhes garantam o direito e dignidade de buscar sua emancipação política. Para isso:

A SECADI⁹/MEC criou, então o programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). A

⁹ SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão.

proposta visava estimular nas universidades públicas a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação de educadores para atuação com as populações que trabalham e vivem no e do campo. Nesse sentido, constituía-se como ação estratégica e uma experiência ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública. (MOLINA e SÁ, 2011, p. 19-20)

Essas iniciativas proposta pela SECADI, contribuem com as melhorias educacionais das escolas do campo tendo em vista que ao estimularem as universidades públicas para a criação desses projetos de ensino, pesquisa e extensão estarão formando o educador do campo de modo qualificado a estarem no campo, onde precisarão de fato estudar a historicidade da educação do campo, pesquisar meios para melhorar sua estrutura e praticar a extensão num sentido de ir além da sala de aula, do que já vem previamente elaborado. Estará qualificando esse profissional assegurando de fato o educador do campo saiba lidar com as especificidades desse local, mediante a diversidade encontrada corroborando para a concretização dos direitos universais, como relatada na citação acima, dos povos do campo a uma educação pública de qualidade.

Excelente iniciativa que faz-nos ver as possibilidades de implementações de formações superiores condizentes com o perfil de um educador que as escolas do campo necessitam. Trabalhos como esses levam a expansão das discussões sobre os avanços educacionais que vem ocorrendo em relação às escolas rurais. Essas estão reconstruindo suas identidades a partir dos enfoques em estudos e pesquisas que estimulam e chamam atenção para os investimentos educacionais e financeiros para o melhoramento educacional das escolas do campo.

Experiências como essas servem de exemplos para as demais universidades que devem investir nesse campo de conhecimento e formação. Em 2010, cerca de 30 (trinta) universidades brasileiras desenvolveram o curso como projeto experimental de licenciaturas ligadas ao campo (BRASIL, 2006). É possível imaginarmos que até pouco tempo tínhamos comunidades rurais completamente desprendidas de qualquer forma de educação sistematizadas e atualmente muitas já contam com programas de desenvolvimento bem elaborados. Entretanto para tais mudanças e acontecimentos foi preciso iniciativas de lutas populares que reivindicavam melhorias em suas condições de vida, principalmente relativos a moradias.

A experiência em formação de turmas especiais para educação no campo ainda é recente e poucas universidades vêm se articulando para esta realidade. Desse modo os cursos “comuns” de Pedagogia que não ofertem em sua base curricular licenciaturas

voltadas ao campo, deveriam a partir de tais experiências que vem sendo desenvolvidas pela SECADI e universidades reformularem seus Planos de Cargos e Carreira (PCC's) em função de contemplarem algumas das necessidades, bases mínimas para a formação de pedagogos ou licenciados com aportes teóricos-metodológicos na direção do campo. Pois a maioria dos educadores que estão no campo fizeram uma formação superior em que nada relativo à educação do campo foi contemplado em nenhuma das disciplinas que compõem o curso

A educação faz parte de um quadro de melhoramento de vida e é de fato via primordial para tal que não pode se constituir numa educação desprendida da realidade campesina, que sobrevivem das “sobras” dos acontecimentos e financiamento de ações advindas da cidade. Não se trata, portanto, de povos atrasados em inteligência, mas atrasados em função do recebimento e valorização enquanto sujeitos inalienáveis em seus direitos, a exemplo da educação. Mesmo estando a passos lentos a educação do campo vem ganhando seus espaços como vimos até no meio acadêmico. A própria consciência dos educandos ainda é pouca em relação à importância dos estudos para sua emancipação social, muitos deles não veem o real significado dos estudos e até os rejeitam ou se sentem forçados a irem para a escola.

Os alunos do campo precisam reconhecer no estudo uma oportunidade de desenvolvimento dentro de sua própria comunidade, acreditando que podem se desenvolver e progredir mediante conhecimentos que são construídos na escola. Eles precisam se sentir e serem capazes de utilizar esses conhecimentos a favor das próprias atividades que realizam no campo, melhorando-as cada vez mais em prol da sua qualidade de vida, como por exemplo, na implantação de cooperativas, de trabalhos comunitários e outras formas de se desenvolverem. Entretanto esse pensamento ainda não está concretizado na mente de muitos educandos como afirma um dos professores entrevistados neste trabalho:

P.02. [...] teve uma ocasião de eu falar para o aluno, e ele falou pra mim pra que estudar pra que aprender a ler? se é pra trabalhar na roça, ai eu falei... ai a gente precisa de um certo conhecimento do que é também trabalhar no campo se lidar com o solo pra ter mais condições de trabalhar dentro da roça”.

Esse pensamento precisa ser desconstruído e quem pode colaborar na construção de um pensamento de emancipação econômica, financeiro e do próprio estilo de vida do camponês é sem dúvida o professor. Somente mediante a oferta de uma educação promotora de cidadania é que essas pessoas que vivem no campo pertencentes à

comunidade que muitos anos ficaram impossibilitados de terem uma educação de qualidade poderão superar uma alienação posta ao campo durante muito tempo.

Sabe-se que o desenvolvimento de uma região, de um povo, de uma comunidade passa pela educação de seus habitantes, entretanto, para a concretização de desenvolvimento esse processo educativo precisa estar sintonizado com a realidade existente e ao que comumente presenciamos é a acomodação das consciências dos povos rurais. Porém, não se trata de uma acomodação culposa que justifique o descaso e a falta de investimento para com esse povo, se trata exatamente do que vem se objetivando nas discursões desse trabalho da oferta de uma educação, mediante a qualificação profissional do professor que possa se contrapor a esse grau de alienação que qualificou o povo do campo durante muito tempo com uma realidade e que leve informação e formação para o campo oportunizando o desenvolvimento regional focado na conscientização desse povo e na promoção de práticas recorrentes de busca por melhorias constante e efetivas.

Diante dessa realidade, mesmo ainda estando em processo de edificação das licenciaturas para o campo, é preciso assim como fez o professor **P.02**, acima, em depoimento, que mesmo sem uma formação adequada em saberes referentes a pedagogia da terra, fez esclarecimentos para seu aluno de que os conhecimentos da escola devem ser úteis também para suas atividades no campo. Deve ser esse o objetivo educacional para o campo oferecer condições para que a comunidade rural se desenvolva sem precisar por vezes sair de suas terras ou não saber como fazer uso destas terras.

O professor pode procurar construir e desenvolver projetos que busque a parceria de outras instituições como por exemplo a EMATER¹⁰, das Secretarias Municipais de Agricultura, com as associações de moradores de comunidades camponesas, Movimentos Sindicais ligados à luta pela terra, projetos governamentais de assentamento e de infraestrutura de vida no campo. Todas estas instâncias, juntas, devem estar balizadas por um projeto de sociedade cujo o ideal é o empoderamento e à elevação das potencialidades de organização social dos povos do campo. E, o professor, é um agente de mobilização desse projeto, dessas ações onde poderá contribuir para o empoderamento dessa conscientização e com a facilitação do ligamento entre a comunidade e essas instâncias, ou seja dar condições para o povo do campo, que são os principais sujeitos desse processo,

¹⁰ EMATER- Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural com objetivos e finalidades específicos. Sua missão é apoiar produtores e trabalhadores rurais.

irem buscar os investimentos para concretização das ações vinculadas às melhorias educativas nas escolas do campo.

Todo esse trabalho deve ser feito para ir além da realidade posta no depoimento do professor acima, para superar a conformidade dos educandos de que os estudos não lhes são úteis. Para isso é preciso haver significativas mudanças desde a estrutura teórica, metodológica e conteudistas até as iniciativas peculiares do professor de ver a necessidade de sair dos muros das escolas, de se desapegar de seus livros didáticos para que o ensino no campo se torne mais “vivo” e tome seu real sentido para à vida das pessoas que vivem naquele ambiente de relações culturais e sociais de produção de vida.

E, a implantações de projetos nas universidades para o investimento na formação dos professores do campo é extremamente importante. Muito embora, ainda seja preciso uma série de mudanças político-administrativas que tornem os cursos acadêmicos como viáveis para uma boa formação do educador do campo, adaptando seu quadro curricular. O que não pode e nem deve ocorrer de modo aleatório, é preciso procurar entender, por exemplo, como os representantes de movimentos sociais, sindicais, governantes e não governantes referencializam o desenvolvimento dos povos camponeses e a partir de então organizem as licenciaturas voltadas para um fim similar dessas instâncias. Do contrário estar-se-ia apenas inventando um modismo que nas práticas futuras desses professores não renderiam os resultados esperados.

Considerando que a maioria dos professores que atuam no campo não possuem uma formação específica, muitos não possuem nem graduação, é que os investimentos na formação para os professores do campo deva atender *a priori* os educadores que já atuam em salas no campo como vemos na citação abaixo descrita.

A segunda turma do curso de licenciaturas em Educação do campo organizou-se em uma lógica de habilitação, em nível superior, destinada a pessoas que não possuem graduação, nem possibilidades de frequentar uma faculdade regularmente. O grande desafio era a apropriação de conteúdos e metodologias em um processo de valorização da práxis construída pela história de vida e de trabalho dos educadores e educadoras do campo no diálogo com saberes produzidos no modelo científico. (ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA 2011, p. 21).

Investir nesse grupo de professores que até então estava atuando no campo sem o mínimo de formação foi uma iniciativa preponderante uma vez que os maiores problemas para com a educação do campo foi, e em muitas realidade ainda é, de fato a formação dos professores. Durante muito tempo perdurou uma aceitação de um professor do campo

sem uma formação específica, bastava querer, morar perto da escola, saber alfabetizar. Como no caso da professora **P.03**, ela afirma “(...) não, eu nunca escolhi ensinar em turmas multisséries a minha entrada em turmas multisseriadas deu-se pela falta de professores, que ocupasse esse cargo na época, que eu comecei a dar aula”. Essa professora atua no campo há vinte e sete anos e sua formação é o pedagógico, o antigo LOGOS. E, até então nunca teve uma formação voltada para o campo, mas, como ela mesma relata em entrevista “eu já alfabetizei muita gente”. Em outros casos, aceitam por se tratar de um concurso público o que garante uma instabilidade financeira, tal como foi a minha inserção na Educação do Campo.

Alfabetizar, meramente, foi uma prática que persistiu na educação rural, função essa muito resumida diante do real papel do educador. Torna-se, portanto, um grande desafio propor uma educação em nível superior para pessoas que já atuam no campo, pois, pela a lógica em que se constituiu a educação rural durante muito tempo, esses professores estariam acostumados apenas com suas “cartilhas”, a ministrar aulas objetivando somente a alfabetização dos alunos, ou seja, que eles saibam ler e escrever. Ao ingressar numa instituição de ensino superior as dificuldades encontradas serão muitas, como por exemplo aprimorar e/ou intensificar seu nível de leitura, repensar em suas práticas metodológicas. E, conseqüentemente desenvolver um ideário de educação comprometido com a “desalienação” e contribuir com a formação sociocultural dos educandos do campo, ultrapassando o ideário de um professor meramente alfabetizador, essa função já não atende mais as necessidades dos povos que vivem no campo.

Há, portanto, todo um processo de desconstrução de saberes, para que só então haja a construção dos novos conhecimentos e aquisição de valores da base de formação humana politicamente referencializada. Trata-se da educação integral proposta na LDBN 9394/96, educar dando bases epistemológicas científicas e humanas, forma o cidadão para a vida, para atuar conscientemente na sociedade em que vive. E, para que haja essa construção o reconhecimento dos princípios básicos que norteiam a educação campo se faz necessário, principalmente respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracionais e de raça e etnia. É preciso, portanto, desconstruir a mentalidade de que a Educação do Campo se resume ao trabalho de professores que sozinhos atuam naquelas escolinhas dos sítios.

Haja vista que a manutenção ou não desse quadro depende e muito das ações políticas de cada município de como as Secretarias Municipais de Educação estão se

articulando com as universidades para construção de um projeto de formação continuada à luz do que são preconizadas às licenciaturas do campo. Pensar em novo quadro educacional para a educação do campo pressupõem-se investimentos financeiros, apoio pedagógico e um reconhecimento que extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos, vistos consecutivamente com pouco ou nenhum avanço e desenvolvimento social do ponto de vista político-organizacional.

Daí a grande relevância das Universidades que sejam em respostas à demanda de Secretarias Estaduais ou Municipais, ou não, investirem na formação desses professores que durante muito tempo atuaram sozinhos. A educação do campo é de responsabilidade de todas as esferas políticas federais e estaduais e municipais e essas não podem se esquivar de dar sua contrapartida relativa, também aos investimentos à formação docente nas escolas do campo. Porque a própria desqualificação do professor conduz a um quadro de aceitação e conceituação que as pessoas das comunidades rurais têm sobre educação.

De modo, que é bastante comum pessoas dos sítios atribuírem um único sentido a educação formal, que é saber assinar o nome. É, portanto, outro fato importantíssimo a se resgatar nas novas perspectivas de educação para o campo, o valor devido que tem a educação para que a população do campo redefina suas expectativas sobre a mesma. É preciso modificar as ideias dos camponeses, o desejo de quererem vir para cidade “arrumar” emprego, por que no sítio não tem. Muitas pessoas que vivem no campo optam por se desprender de suas terras, de suas casas próprias para viverem na cidade e/ou sobreviverem, em alguns casos, miseravelmente, nas “ruas” das cidades.

No entanto, já está em tempo de fomentar uma nova cultura camponesa. E para isso o papel do professor é fundamental, por isso ele precisa estar consciente que “a realidade do campo exige um educador que tenha compromissos, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjam o meio e a escola rural”. (ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011, p. 23). Ou seja, não se admite mais um educador conformista, alienado da própria realidade nas escolas do campo. Exige-se um profissional consciente e qualificado para atuar em tal espaço entendendo as necessidades dos povos do campo não mais como aquele pensamento de inferioridade como sendo matutos engraçados como posto durante muito tempo na figura do personagem “Jeca Tatu”. Vê-los com necessidades próprias e não como desiguais, pois, assim como os povos da cidade os camponeses merecem um professor competente e comprometido com a educação adequada a cada grupo.

3.3 A dificuldade de formação inicial pelo próprio quadro dos cursos de Pedagogia

Para que o professor do campo assuma verdadeiramente o compromisso para com o povo do campo ele precisa estar consciente de sua função, precisa saber que nesse seu *locus* de trabalho deverá assumir atitudes de respeito e parceria com a emancipação do povo do campo. A formação inicial é o primeiro passo, no entanto, deverá contar com a formação continuada ofertada prioritariamente pelas Secretarias Municipais de Educação, para que tenha condições e conhecimento capaz de continuar atuando mediante reflexão e práticas que colaborem com o desenvolvimento educacional e social dos povos camponeses.

Faz-se necessário uma análise e reflexão em torno das questões que norteiam a educação do campo, sobretudo, acerca das enormes dificuldades que os docentes desse meio encontram para investir numa formação inicial qualificada, justamente pela falta de cursos específicos para formação de educadores para o campo, faltam universidades e/ou instituições de ensino superior preocupadas e empenhadas a oferecerem uma formação inicial aos professores do campo, bem como movimentos sociais propositivos também nessa direção e políticas educacionais locais alinhadas na parcerias com as Universidades no sentido dessa formação de docentes para o campo. Vale ressaltar que essa formação inicial deve ser ofertada nos cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas respeitando os espaços de atuação do educador do campo possibilitando através de sua formação uma ferramenta de transformação da localidade em que o ensino estar posto.

É comum encontrarmos nas escolas do campo professores pouco qualificados e mal remunerados, tornando a educação do campo ainda mais precária e desigual. Essa falta de investimento em estratégias de ampliar melhorar o ensino rural contribui para a amplitude dos problemas que atingem o campo. Para Socorro (2005, p.35 apud, CARVALHO, SILVA e NETO, 2010 p. 03) “além de questões de infraestrutura, pessoal e outros, há uma herança mais cruel: a escola rural desrespeita a realidade onde está inserida, destrói a autoestima dos camponeses, não se coloca a serviço do seu crescimento”.

Como vemos os problemas educacionais atingem o modo de se viver no campo em seus vários aspectos atingindo principalmente a autoestima, a moral, a própria identidade do homem do campo. Para que se mude essa realidade, a formação dos professores é um passo importantíssimo, uma vez que o professor estando qualificado o padrão de qualidade do ensino das escolas irão melhorar, contribuindo para a melhoria de

vida da comunidade. Com um ensino de qualidade haverá um resgate da própria autoestima do povo campestre, o reconhecimento de que são merecedores de uma educação de qualidade e transformadora do seu entorno social.

O educador do campo não precisa assumir nem ser reverenciado como melhor do que os educadores da cidade, mas ele precisa ter uma formação e postura qualificada para o trabalho no meio rural, com isso exige-se do poder público uma seleção adequada desses profissionais, os concursos públicos deveriam ser específicos para o ingresso desses profissionais exigindo-se a formação necessária para os educadores que almejem ensinar no campo, tendo em vista que isso também deveria ser reverenciado nos planos de cargos e carreiras. A necessidade de se ter uma formação qualificada para o trabalho nas escolas do campo é compreendida pelos próprios professores. Como assinala a professora **P.06**:

Eu acredito que hoje, atualmente o professor do campo ele tá procurando sim formação, porque antigamente era mais só aquele professor que só tinha o ensino médio praticamente, hoje não! Ele tá procurando mais se formar fazer uma graduação em pedagogia especialização, então eu acho eu acredito que o professor do campo está se especializando sim, está procurando uma formação até mesmo porque ele sente necessidade né? E quando ele vê que aquele ensino que ele traz já não tá surtindo mais efeito é porque tá faltando alguma coisa então ele está procurando formação pra poder ele avançar com os alunos

É necessário que o professor reconheça, busque melhorar sua prática e a formação superior contribui de fato para isso, muito embora os cursos ofertados na região onde atua essa professora bem como os demais entrevistados não oferecem uma formação voltada para o professor do campo. Sendo que a formação desses profissionais se resumiu fazerem um curso de Pedagogia em institutos Superiores que acontecem quinzenalmente, na busca de uma formação superior. Paralelo a essa busca em grande escala ouve a “explosão” de se formar e se especializar logo após a reformulação do Plano de Cargos e Carreiras dos professores em prol da implantação do piso salarial que especifica um maior salário para quem possuir graduação e especialização.

Mas, a consciência de que é preciso buscar, melhorar sua prática, verificar que o modo como as aulas estão ocorrendo está deixando a desejar, ou seja, essa auto avaliação já demonstra e muito a preocupação dos professores. Eles reconhecem a necessidade de melhorar sua prática e conseqüentemente a educação que está sendo construída ali no campo. Então, o professor sabe que tem que fazer algo, tem procurar algum investimento em sua prática.

Essa conscientização pode ser estimulada exatamente nos cursos de formação em meio ao currículo proposto, durante a sua formação ele refletirá essa tomada de decisão de ensinar ou não no campo, consciente de que não pode estar no campo e fazer uma educação de qualquer modo e descompromissada com a escola e com a comunidade consequentemente.

Essa é uma realidade que vem mudando, os próprios camponeses sejam pelo engajamento nos movimentos sociais ou pela própria dinâmica social onde a informação vem se propagando mais frequentemente, muitos deles já são capazes de perceber e exigir o que é melhor para educação de seus filhos. Os próprios educandos já têm suas curiosidades seus anseios acerca do novo como as tecnologias da informação, por meio dos próprios computadores, tablets, celulares e outros. Muitos deles já têm acesso a internet e querem usufruir dessas tecnologias como, por exemplo, os computadores e a escola deve oferecer esses novos meios de buscar conhecimentos de forma mais inovadora.

Os cursos de licenciaturas têm o compromisso de oferecer uma formação focada num educador capaz de transformar a realidade perspectiva em seu campo de trabalho. Além de que deve garantir ao educador em formação uma concepção de ser docente integrando-o durante sua formação com as diversas áreas de saberes inerentes a sua futura prática, dando a oportunidade de também escolher que caminhos seguir para atuar na diversidade encontrada nas escolas rurais.

Alguns cursos de licenciaturas usam critérios de seleção para o ingresso das pessoas nos cursos superior, dentre eles está o de pertencer a alguma comunidade rural, seja sertaneja, camponesa, quilombola ou ribeirinha. Tal critério não propõe uma decisão permanentemente fechada, mas indica a necessidade de formar pessoas com esse sentimento de pertença ao grupo, que entenda e veja as possibilidades de contribuir com o desenvolvimento de seu povo. A princípio é bem coerente, é lógico que o interesse de contribuir parta dos mais interessados com a educação do campo. No entanto, não é interessante fechar um círculo em que somente os das próprias comunidades possam se formar e formar os seus. É preciso uma dispersão por parte dos povos do campo e ao mesmo tempo interação entre campo e cidade.

Conforme já defendido a necessidade de cursos específicos para a formação do professor do campo Jesus e Santos (2011, p. 85) diz:

Baseado no recorte político, geográfico, cultural e social da turma, pode-se afirmar que o curso é marcado por uma diferença fundamental em relação aos demais cursos de licenciatura da universidade. A concepção política que se expressa na sua grade, na sua construção, na sua proposta pedagógica e na sua organização revela uma intencionalidade pedagógica diferenciada.

Tal verificação se deu nas turmas de licenciaturas formadas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Essa diferença deve ser objetivo e meta do curso, uma vez pensado em transformar a realidade social do campo a formação dos educadores desses espaços devem ter uma formação vinculada a realidade, compromissada para com a emancipação do homem do campo, na superação da discriminação para com os contextos político, geográfico, cultural e social são outros, merecendo assim uma atenção diferenciada nas formas de estudos e discussão.

São contextos que serão presenciados pelos professores em seu cotidiano. Levando esses contextos para o dia a dia em sala de aula podemos dizer que, enquanto para o professor da cidade convém levar seus alunos para uma visita ao cinema ou museu, o professor do campo pode levar a turma para uma visita a uma cooperativa, julgando está trabalhando com a realidade dos alunos. Entretanto em ambos os caso o professor deve implementar sim essas práticas como para com visitas à teatros e aos cinemas, patrimônios artísticos, porém, deve ir além delas de modo que não limite os educandos do campo a um universo acrisiolado no trabalho, por si, mas permitir-lhes conhecer outros contextos culturais.

Atentando para não tornar as aulas limitadas e até preconceituosas, considerando que os educandos do campo não podem e/ou não devem conviver com outros contextos sociais. São enfoques que não poderiam passar despercebidos nos cursos de formação do professor do campo que devem estruturar seu currículo pensado em como colaborar com essa formação na perspectiva de levá-los a verem seus alunos do campo como pessoas sociáveis capazes de interagirem com a diversidade social. Assim os educandos serão capazes de verem além de sua realidade ao mesmo tempo valorizá-la para isso cabe, também, ao professor valorizar a comunidade onde a escola estar inserida.

A intencionalidade explícita no quadro curricular do curso em Sergipe pode ser a mesma nos demais cursos de licenciaturas, baseada na pedagogia da Alternância embasada na reflexão contínua ao longo de sua formação. Tal pedagogia da Alternância é definida por Jesus e Santos, (2011, p. 85) como aquela que “pretende formar educadores reflexivos com vistas a estimular uma intervenção em sua realidade, buscando uma

transformação que respeite o universo cultural e socialmente construído”. Exatamente o que se espera dos professores formados postos a aturem no campo. Refletir induz a mudança mediante as formas de reflexão passa-se a ter conhecimento do real. E mais o professor reflexivo contribuirá na formação de alunos reflexivos.

Tendo como princípio a reflexão esse professor não se conterà em continuar com práticas arcaicas conteudistas, apenas alfabetizando seus alunos, aplicando conteúdos desconectados com a realidade local. Suas práticas partirão de conteúdos que se inter-relacionam com a realidade onde os educandos estão situados historicamente e socialmente. Estabelecendo relações entre eles e as situações vividas cotidianamente utilizando-os para resolver problemas locais, articulando-os numa rede de intervenção cada vez maior em seu meio, sendo capaz de enfrentar os problemas sociais que os cercam mediante o conhecimento construído na escola.

É preciso haver as mudanças precisas no quadro educacional de professores do campo, onde muitos não têm nenhuma formação de nível superior e atualmente devido às elaborações, conforme já mencionado em nível de elemento para instauração dos planos de cargos e carreiras¹¹ dos profissionais da educação que vêm sendo implantado por muitos municípios com objetivo de melhoria de salários, muitos professores estão “correndo” para faculdades particulares ‘aligeirando” um processo formativo ainda mais desvinculado de sua prática profissional no campo. Para isso precisaria de interesse da administração junto à órgãos estaduais e federais que poderiam propiciar meios de uma formação superior de qualidade, e adequada as escolas do campo, bem como investir em formações continuadas.

Como vemos muitos problemas educacionais são de ordem administrativa e poderiam ser facilmente resolvidos se houvesse uma articulação entre secretária de

¹¹ Os planos de Cargos e Carreiras referenciam e organizam as ações, funções e objetivos da profissão, para os professores convém a elaboração desse plano, uma vez que esclarece seus direitos e lhes dão suporte de atuação e reivindicação dos mesmos, no entanto a invisibilidade nos planos de cargos de carreira para o professor do campo ainda é bem presente necessitando de uma atenção e orientação qualificada referenciando e reajustando-o de acordo com as necessidades da Educação do Campo

ensino, prefeituras, universidades, professores, movimentos sociais e comunidade, todos pensando juntos para a construção de uma nova educação do campo.

Portanto as Licenciaturas em Educação do Campo são extremamente relevantes para solidificar uma nova fase de “redescobrimto” dos povos do campo. Em especial um redescobrimto feito por eles mesmos. Por isso precisa-se ter claro os motivos e objetivos que impulsionam às demandas dessas licenciaturas. Motivos esses que são diversos dentre eles podemos refletir: a aceitação de que o campo faz parte da mesma nação onde a cidade está inserida, a falta e/ou a pouca articulação alienantes dos projetos governamentais destinados ao homem do campo, a necessidade de buscar a expansão do campo sem ser preciso reproduzir os modelos educacionais da zona urbana e principalmente impulsionar debates sobre a organização das escolas do campo demandando o compromisso para com uma formação efetiva e adequada aos profissionais que atuam e/ou atuarão no e com os povos *do* e *no* campo em prol da qualificação do ensino e ofertado e conseqüentemente da melhoria na qualidade de vida dos camponeses.

4 NECESSIDADES DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DO E NO CAMPO

4.1 A organização pedagógica da escola do campo e suas adequações

No capítulo anterior discorremos, sobretudo, acerca da necessidade de os dirigentes públicos investirem, de modo qualificado, na formação dos professores do campo certos de que esses devem ir além de uma profissionalização “enquadrada” apenas na graduação, mas oportunizando sua profissionalidade¹² docente. Vimos que o perfil do educador do campo deve assumir características que vai ao encontro das necessidades reais dos educandos que buscam uma formação para seu desenvolvimento social, para isso foi ressaltado que as universidades, também, devem investir em cursos de formação superior possibilitando a esses profissionais a construção de uma base formativa adequada para o professor do campo, objetivando através dessa formação as “ferramentas” necessárias para transformação da localidade campesina em que a educação está sendo desenvolvida.

No entanto, não se trata apenas de cobrar um currículo diferente do currículo da cidade, mas que esse possa contemplar o conteúdo programático universal; o prosseguimento nos estudos; a apreensão de conhecimentos de modo a garantir sucesso nas seleções para cursos superiores, o mundo do trabalho, o mercado de trabalho, o que domina os dominadores, rendimento acadêmico sob a aquisição de competências e habilidades reclamadas pelas diretrizes e parâmetros curriculares. entretanto que todos esses aspectos de um currículo sejam desenvolvidos no campo de modo contextualizado às especificidades da Educação campesina.

De modo que é preciso ir além de uma “universitarização”, pois se os desafios de formação do professor do campo ficar centrado nas universidades os reais interesses e objetivos dessa educação podem não ser efetivamente atendidos. Não convém atribuir toda responsabilidade de formação as universidades. É preciso, portanto, que haja a parceria e presença dos ideais de melhorias advindos dos Movimentos Sociais de Base,

¹² Destacamos aqui que profissionalidade docente é “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Já o termo profissionalização “refere-se à constituição do estatuto profissional do professor”. Sendo que “estatuto” reporta-se “à condição de um segmento profissional na sociedade”. (GUIMARÃES, 2006, p. 132)

da parceria com as Secretarias de Educação e com órgãos públicos que lidam com as ideias de desenvolvimento dos camponeses, a exemplo, da EMATER devem trabalhar coletivamente e cada um desses dando sua colaboração para concretização de uma educação sólida e significativa de melhorias para o campo.

Neste capítulo discorreremos sobre a organização do trabalho pedagógico do trabalho docente do educador do campo, tendo em vista que essa organização deve acontecer para tornar o processo educativo efetivo e significativo a sua própria existência. Essa organização envolve rotinas, planejamentos, adequações no currículo e as funções e atribuições do gestor e equipe pedagógica, o trabalho da secretaria de educação e administração como um todo. Considerando o que diz Barbosa (2010, p.01) “o trabalho pedagógico constitui-se como uma forma específica de atividade humana que se realiza em um contexto determinado – a instituição educacional – e envolve processo de apropriação, reprodução e criação”, é que se deve pensar cada vez mais como a educação do campo vem se fazendo, numa perspectiva de construção, apropriação e criação de uma nova organização pedagógica.

Portanto, neste estudo, um dos focos foi a observação dos modos pelos quais se dá a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo entendendo que “a organização da Escola é coletiva - requer o concurso de especialistas que atuem coletivamente”. (PIMENTA, 1992 p. 80). Pois para que a escola do campo erga-se em um novo modelo educacional, com uma nova organização todos que a constitui devem atuar mediante um trabalho efetivo a ser desenvolvido na escola, permeando principalmente o interior da sala de aula, mas que não fique só na competência do professor, mas que surja uma nova organização a partir das ações advindas do projeto Político Pedagógico que deve existir na escola.

Retratando a Educação do Campo podemos refletir sobre a necessidade da organização do trabalho pedagógico voltados para o contexto de lutas como retrata Araújo (2007, p. 46)

O trabalho é entendido como princípio educativo e a escola se articula com os interesses de classe, com a proposta de unidade de ensino para todos os homens e trabalho produtivo, através da educação politécnica. A escola é, portanto, um espaço de lutas onde se confrontam forças contraditórias.

O que implica dizer que a educação do campo deve assumir em sua organização pedagógica esse caráter de articulação entre os interesses de classe, do povo do campo, tendo a escola como esse espaço de lutas em prol da melhoria na qualidade e de vida do povo do campo. Ressaltamos que a escola do campo é por excelência esse espaço de lutas, e deve fomentar a capacidade de participação e articulação da comunidade como todo, em relação à consciência, autonomia e auto-organização. Portanto a escola não pode se resumir a uma organização pedagógica que atenda somente aos interesses específicos de sala de aula, mas atender sobretudo aos interesses de ordem social de produção da vida de modo mais humanizado em que esses educandos estão inseridos.

É evidente pelo que tem sido refletido neste trabalho, ainda há a necessidade de uma organização ou reorganização do trabalho pedagógico nas escolas do campo tendo em vista que a mesma veio se constituindo nessa primeira década do século XXI como sendo um espaço legítimo de construção de um novo perfil da identidade do homem do campo descaracterizando aquela educação rural que foi e ainda é em muitas realidades. Atualmente vêm-se priorizando as políticas públicas de qualidade voltadas para o desenvolvimento das estruturas de vida do homem campestre como geração de trabalho e renda, como emancipação em direitos e deveres, na promoção da justiça social.

Para que a escola do campo venha alcançando essa nova realidade em educação é preciso que haja uma organização do trabalho pedagógico na escola que envolva programas, sujeitos e projetos que conseqüentemente produzirão sentidos e que podem conduzir uma prática de educação inovadora. Isso implica dizer que as pessoas que vivem ali no campo precisam participar das mudanças que vem ocorrendo, para que não torne a acontecer um processo de alienação vinda de uma administração governamental e/ou de iniciativas capitalistas vinculadas à latifúndios ou agronegócios sem nenhuma relação com o contexto social do campo.

A partir da organização do trabalho pedagógico de uma escola entendemos qual a concepção e modelos de homens que vem se formando na instituição. Essa organização está diretamente atrelada aos objetivos propostos pela escola, na sua organização curricular e quem são esses sujeitos envolvidos no processo.

A escola tem como objetivo central a formação de cidadãos para atuarem socialmente, tendo em vista suas potencialidades de participação nos rumos de desenvolvimento de sua territorialidade. Os ideários educacionais para a constituição de

um novo modelo educacional *no e do* campo parte exatamente das lutas sociais que objetivam exatamente a afirmação de sua territorialidade a partir dos princípios de democracia. Para isso, evidenciamos a necessidade de se investir na educação tendo em vista que essa pode ser vista como uma “porta” para uma mudança social¹³. Desse modo oportunizará aos educandos meios de compreender a realidade em que vivem e poder interferir nela em favor de seu desenvolvimento intelectual, cultural, pessoal sendo capazes de participarem da vida econômica, social e política do País iniciando pela vida comunitária de onde vive construindo assim uma sociedade mais justa e igualitária seja no campo ou na cidade.

Assim sendo, é também função da escola garantir uma aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários em prol da luta pela qualidade de vida no campo. O público de educandos do campo anseia por essa nova formação educacional, algo que vá além do decifrar símbolos; que os torne capazes de decifrar os desafios sociais que os cercam favorecendo lhes sua participação em relações sociais, cada vez mais amplas, ou seja, o aluno também não deve esperar dos estudos apenas condições de viverem ali em sua comunidade seus estudos devem oferecer condições dele estabelecer relações sociais cada vez mais amplas inclusive vivendo na cidade. Pois, a educação do campo não se arroga à condição de fixação dos sujeitos do campo no campo.

No geral o educando do campo necessita ser estimulado a ter consciência de que ele está inserido num contexto social muito mais amplo, tudo que ocorre mundialmente direto ou indiretamente chega até ele. As mudanças ocorridas atingem positivamente ou negativamente em sua qualidade de vida. Então, as redes de interdependência, entre o povo do campo e da cidade, ultrapassam os limites geográficos. Por isso a educação que se espera é aquela que possibilite a leitura e interpretação das informações e mensagens que surgem constantemente na sociedade vigente. E, questões como essas são amplamente veiculadas e fazem parte do processo formativo preparando assim o educando não somente para o mundo do trabalho, mas também para intervenção crítica e consciente na vida pública.

¹³ Ou seja, é somente por meio da percepção do *ontos* (essência da realidade) que o homem pode refletir e agir conscientemente para mudança da realidade, pois se a estrutura social é obra do homem, a sua transformação também o é. [...] A realidade pode, portanto, ser mudada; não é algo utópico, inacessível, a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles.(FREIRE, [1979] 2008, p. 50).

Nessa perspectiva, entendemos segundo Kuenzer (2002) que o trabalho escolar, conforme a forma como está organizado desempenha diferentes funções, as quais estão comprometidas com dimensões diferentes. Portanto, as funções desempenhadas numa escola, no caso da escola do campo, dependem de como a educação na escola no campo vem sendo organizada, de como estar sendo pensada a estruturação de um currículo de aporte formativo para a realidade campesina, de como a organização pedagógica destas escolas do campo estão contribuindo para um efetivo desenvolvimento do povo do campo¹⁴.

Para que a educação do campo atinja essa organização de empenhar-se no melhoramento da qualidade de vida do povo do campo precisa contar com outras formas de organização a exemplo do diagnóstico rápido participativo que é ser definido como sendo:

O Diagnóstico Rural Participativo (DRP) é um conjunto de técnicas e ferramentas que permite que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e a partir daí comecem a autogerenciar o seu planejamento e desenvolvimento. [...] O objetivo principal do DRP é apoiar a autodeterminação da comunidade pela participação e, assim, fomentar um desenvolvimento sustentável (VERDEJO, 2006, p. 06).

Assim havendo essa possibilidade do levantamento das reais necessidades das comunidades campesinas a escola pode atuar em parceria com esse programa articulando seu currículo a partir do que foi diagnosticado pela própria comunidade. A fomentação desse desenvolvimento sustentável proposto pelo DRP, está nitidamente atrelado a função da escola que deve atuar na preparação do educando e da comunidade para o reconhecimento da suas necessidades e buscar solucioná-las a partir da relação com os conteúdos programáticos escolares. Esse é o sentido da escola servir para o desenvolvimento da comunidade de modo mais significativo e eficaz atendendo as demandas na qualidade de vida, que passe pela geração de trabalho e renda, do empoderamento na busca de alternativas para melhorar suas atividades rurais, na reivindicação pelos seus direitos, na prática da politização, dentre outros.

¹⁴ Pois optar por permanecer ou não no campo deve ser uma questão de escolha para o educando do campo, o que não se admite é que a escola colabore com a expulsão desse sujeito da cidade deixando se pensar que o homem do campo não tem condições de viver na cidade em mesmas condições de vida. E escola do campo deve acioná-lhes o direito de optar viver fora de lá, também.

As ações do DPR levantadas a partir do potencial de articulação da escola impulsionam a comunidade a refletir e decidir o que realmente precisa de modo a alcançar as metas propostas. E, em meio a articulação da escola com a comunidade buscar as soluções das demandas que formam o DPR. Assim os educandos já vão sendo formados na perspectivas de criarem meios de buscar o que lhes falta para viverem melhor. A educação *do e no* campo deve acontecer em torno dessa realidade de reconhecer o que falta e trabalhar para alcançar, jamais deve se pensar numa educação do campo desvinculada da proposição da qualidade de vida para o campo. O objetivo maior é fazer com que a escola do campo se organize na mobilização e articulação ou na internalização das tecnologias de produção e organização da vida no campo.

E, para que a escola chegue a esse fim a articulação de uma nova organização curricular é precisa e, para isso, o empenho e trabalho coletivo da gestão escolar junto aos professores e às secretarias de educação devem ocorrer efetivamente e ativamente, ou seja, que não se resumam a projetos “mortos” em papéis, mas que ganhem “vida” no dia a dia nas salas de aulas das escolas do campo oportunizando aos educandos e a comunidade a contrapartida da escola para concretização de uma vida melhor. Afinal, como afirma Lima, (2008, p.17) “seres humanos vão à escola com vários objetivos. Mas, a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie (...) resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade”.

Para nós seres humanos vemos que o adulto tem a função de garantir essa continuidade da espécie com a transmissão de valores, costumes, crenças da cultura em que vive, a escola seria como esse adulto da sociedade é dela obrigação de garantir a continuidade da espécie mediante o ensino sistematizado que caracteriza o desenvolvimento social é através das ciências e das artes. Portanto, qual seria a utilidade da escola do campo se não garantir uma continuidade de existência em prol do seu desenvolvimento?

Cada aluno que vai à escola tem uma expectativa sobre a mesma, no entanto o objetivo final é comum a todos, e esse objetivo advém da estruturação de um currículo escolar que pode colaborar na formação cidadã desses educandos da zona rural. Para isso é preciso ver o currículo como “como processo vivo, em constante movimento, constituindo-se como forma de materialização do trabalho pedagógico”. (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2010, p. 03). Essa materialização do trabalho pedagógico se traduz

no que a escola está promovendo de concreto para a vida do aluno, não apenas em termos de informações, mas em como essas informações se transformariam em práticas vividas pelos educandos.

As práticas educativas da escola do campo têm que atender as realidades postas pelos sujeitos que vivem no campo e que dependem da educação como um meio essencial de promover sua emancipação libertadora que envolve desde a escolha do conteúdo até a implantação desses, em suas práticas de trabalho futuros como: melhorar na agricultura, nas criações de animais, no melhor uso da terra, na própria implantação de novos projetos de vida como criação de associações, trabalhos comunitários e principalmente dominando aquilo que dominam os dominadores, entre tais elementos: o conteúdo programático universal da educação básica, as teorias científicas, as práticas de pesquisas, os conhecimentos socialmente elaborados¹⁵ extinguindo assim o preconceito de que, quem vive no campo não vive bem.

A educação do campo também pode ser vista como uma educação popular e objetiva antes de tudo melhorar o modo de se viver no campo. De nada adiantará um aluno no campo que saiba ler, mas não saiba usar essa leitura para investir em seu modo de viver. O currículo da escola do campo deve se diferenciar e muito do currículo da escola da zona urbana considerando que o currículo de uma escola de abranger diferentes dimensões e apresentar as peculiaridades de acordo com o local em que a escola está inserida, ou seja, ir ao encontro ao que seria necessário desenvolver naqueles educandos que vivem naquela comunidade, algumas delas bem esquecidas e isoladas. O movimento devido do currículo em uma escola inclui a presença do contexto social, é flexível e dinâmico, impõem seu aspecto legítimo de que está atento às transformações, as necessidades que vão surgindo na comunidade.

4.2 Organização do trabalho pedagógico das escolas do campo mediante o trabalho docente

¹⁵ “(...) Assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para libertar-se, necessitam igualmente de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação, necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e refaz.” (FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987).

Temos discutido ao longo desse trabalho a necessidade de um educador qualificado para atuar na educação do campo, considerando que essa formação abrangeria a dinamicidade e peculiaridades das escolas do campo. A atuação desse educador deverá promover às práticas necessárias de aprendizagem para o educando que vive no campo. A formação inicial de um professor acontece em média durante cinco anos esse período é onde o educador deve assumir suas responsabilidades profissionais de ingresso de carreira e de continuidade da mesma. O que implica dizer que ao estar se formando enquanto educador deve ter clareza de sua função e da relevância da mesma sobre a vida de seus educandos.

No caso do educador do campo é preciso que já durante sua formação fique claro os elementos comuns e particulares na organização de seu trabalho nas escolas camponesas. Há todo um aparato de relevância na atuação do educador do campo que deve oportunizar uma organização de sala de aula desde as rotinas diárias pois as mesmas:

Concretizam uma concepção de **educação** e de **cuidado**. Sintetizam o **Projeto Político Pedagógico** das instituições e apresentam as concepções e a proposta de **Ação Educativa** dos Profissionais. As rotinas são dispositivos **espaço-temporais**. E podem - quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução - facilitar a construção das categorias de tempo e espaço. (HORN e FOCHI, 2012, p.08, **grifos no original**)

Os autores deixam claro que as rotinas devem ser reproduzidas no dia a dia em sala de aula com o objetivo de organização do espaço, dos conteúdos selecionados, das ações dos sujeitos que ali a vivenciam. Essa sintetização do projeto político pedagógico por meio da rotina demarca sua relevância, a rotina prever um planejamento do que e do como se dará o processo educativo de cada aula. Nas salas de aula do campo essas rotinas preveem justamente o que em uma aula será útil para o educando do campo, daí a necessidade de todos interlocutores participarem da elaboração da rotina.

O professor pode sim contar com a ajuda dos alunos para elaboração da rotina de sala, rotina essa que pode ultrapassar os limites da sala de aula. No campo as possibilidades de realização de estudo de campo são muitas e diversificadas. É através de uma rotina previamente elaborada que esse estudo pode ser programado, como por exemplo, uma vez por semana realizar com a turma uma visita à horta de uma associação da comunidade para estudos dos vegetais desde seu plantio até a colheita. Tal atividade

demanda planejamento e uma organização de uma rotina assim como a visita a um teatro ou um ponto turístico ou outro, na cidade.

Esse tipo de prática não passa despercebida pelo professor que estar no campo, muitos professores reconhecem essas possibilidades de aula envolvendo os alunos em seu meio, é preciso, pois, pô-las em práticas. Verificamos isto na fala do professor **P.02** entrevistado que diz: “no campo [...] é tem mais um vasto conhecimento nas coisas diretas né? Eu gostava muito de fazer aula de campo eu achava bom até porque eles tinham mais um conhecimento, um conhecimento mais prático”. Essas aulas práticas, estudos de campo já propõe ao professor uma articulação entre os conteúdos programáticos e a realidade do educandos. Evidentemente que os estudos devem oportunizar um aprofundamento do que eles já conhecem para a construção do novo e do necessário. Ao organizar seu trabalho o professor deve ter um conhecimento da comunidade e, esse conhecimento já pode estar previsto em seu planejamento em suas rotinas, para então pensar em formas de explorar o que essa pode oferecer que enriqueça a aula, que articule melhor a aprendizagem dos alunos. Vejamos alguns exemplos de oportunidade de se trabalhar com os alunos do campo aproveitando seu meio a partir do relato da professora **P.10**:

A gente também tem um espaço no campo nós podemos fazer coisas muito... atitudes pequenas que geram grandes aprendizagens. Nós temos é... espaço para fazer piqueniques, por exemplo, nós temos espaço para sair fora da escola tipo sair. A escola não é a comunidade? então sair dos muros da escola e viver aquele espaço que o campo também nos oferece de visitar o açude que abastece a cidade, então é... é... é muito bom também mostrar pra eles isso nós estamos aqui, o que nós temos aqui é uma aprendizagem que muitas vezes os alunos que estão na cidade é...eles não conhece. Mostrar a diversidade de plantas as nossas crianças passam ver isso quando a gente sai da... e eles também já tem esse conhecimento então é muito bom trabalhar, trabalhar com eles isso trabalhar aquilo que o campo oferece não ficar preso lá dentro dos muros da escola entre portões, mas sair além portão e... e mostrar que o campo tem sim muita coisa boa pra oferecer além das... além das dificuldades.

Muitos motes podem ser ressaltados na fala dessa professora! Pode-se mostrar que ela não se acomoda, se na escola não tem livros, por exemplo, para trabalhar as plantas, por que não trabalhar com as próprias plantas? Ela mostra ainda que se pode estudar sobre a água para além de suas características que é o que geralmente os livros propõem é possível explorar no estudo da água a sua utilidade real no contexto do dia a dia do educando. A realização de um piquenique pode culminar um estudo sobre alimentação

saudável e ainda ser uma excelente forma de interação entre os educando e professor. Embora não seja hábito do campesino, nem do próprio nordestino, mas que é possível. E mais, é extremamente importante ver a educação do campo para além das dificuldades, enxergar os desafios vislumbrando possibilidades para superá-las.

Evidentemente que notamos o esforço dessa professora em querer melhorar sua prática tornando o ensino mais significativo e vendo as possibilidades de explorar o espaço dos alunos, entretanto não evidenciamos em sua fala uma relação com a organização comunitária do lugar em que a escola está sediada, com as possibilidades de trabalho e renda, com a demanda de cooperativa em potencial, com a cultura, com a religiosidade, com mutirões, etc. Pois, no decorrer desse trabalho enfatizamos que o ensino do campo extrapola os limites de sala de aula e a lista de conteúdos programáticos à educação do campo deve se interrelacionar com as questões relativas ao desenvolvimento da comunidade.

Durante a experiência vivida em turmas no campo em salas multisseriadas procurava dinamizar as aulas com atividades práticas, no entanto pelo desconhecimento da relevância social que deve prezar na educação do campo, da necessidade da escola estar em parceria com a comunidade de modo mais amplo e efetivo, as aulas não atendiam aos reais anseios da comunidade e certamente também dos alunos, muito embora houvesse um respeito e parceria dos pais onde sempre que convidados a irem a escola eram receptivos ao convite e “participativos”.

Ao assumir a responsabilidade de ser um educador do campo esse profissional deve estar preparado para os possíveis desafios, mas também para muitas expectativas e possibilidades de fazer uma educação de qualidade. Os desafios postos na educação do campo, já bastante discutidos e revelados nesse trabalho são muitos, mas o educador não pode se deter a reproduzir os mesmos discursos de que é difícil e de que não pode fazer nada para mudar, “pois uma andorinha só não faz verão”. Uma andorinha só pode não fazer verão, mas pode instigar, convidar, servir de exemplo para que as demais a acompanhe. O professor do campo é um agente promotor da oferta na qualidade de vida do povo do campo. Ele deve se articular com a comunidade e colocar seu trabalho docente a disposição dos anseios da mesma.

Para a organização do trabalho pedagógico o professor precisa de um planejamento, nesse planejamento ele já deve ter certo conhecimento da realidade que vai

encontrar nas escolas do campo, então precisa se organizar para as dificuldades, para os desafios. Bem sabemos que muitos professores não escolhem ensinar no campo principalmente em turmas multisseriadas, isso fica evidenciado na fala da professora **P.01** que condiz com os depoimentos de um grupo de nove professoras onde a mesma relata “não foi uma escolha minha, porque na verdade professor nenhum escolheria uma turma multisseriada pela complexidade que tem o trabalho na turma multisseriada. É... foi através de um concurso público, fui designada para essa escola e estou lá até agora”.

Mas, uma vez aceito é preciso assumir o compromisso e fazer o melhor e, para isso exige trabalho, pesquisa, estudo, coletividade, redes profissionais, aportes institucionais dedicação. Não convêm mais ficar nas lamentações de que os poderes públicos não investem na educação do campo, convêm sim pensar em estratégias para junto com comunidade escolar cobrar do poderes públicos que cumpram com sua parte e em muitos casos é preciso saber usar o que vem de investimentos para as escolas do campo.

Muitos professores chegam até em pensar em desistir quando tomam conhecimento de que vão para o campo, outros não desistem, mas também não se empenham em fazer o melhor, e fazer o melhor não é comprar materiais do seu bolso como vimos em relatos anteriores, é ter consciência de seus direitos, é conhecer as normas e leis que regem a educação do campo e saber o que lhes compete e o que compete aos administradores; é cobrar da Secretaria de Educação um devido apoio e acompanhamento, como por exemplo, exigir uma formação continuada que é um direito do professor, posto inclusive nos planos de cargos e carreiras, então que seja um formação continuada na área de educação do campo, em turmas multisseriadas que existem e não podem ser extinguida aleatoriamente, essas salas são consideradas por leis que faz as devidas implicações para seu funcionamento.

Portanto, compete a alguns educadores do campo tomarem consciência, e mais, ter conhecimento do que seja realmente a educação do campo. Esse conhecimento pode acontecer de forma devida em grupos de estudos específicos, em participação em webgrupos direcionados, assinando boletins eletrônicos ou revistas especializadas, participando de congressos e seminários (ou afins) no âmbito da educação do campo e nos cursos de formação para o professor do campo, mediante as condições teóricas e metodológicas que são articuladas nesses cursos, onde também é retratado com evidência as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais que existem no campo e de como

a escola devem se articular a essas dimensões. Paralelo as universidades devem oferecer cursos de licenciaturas para formação de professores para as escolas do campo, entretanto, esse tem sido um grande desafio para os administradores e responsáveis pelas universidades devido às exigências para formação de um currículo específico, pela dificuldade de permanência e até mesmo no ingresso de professores que almejem e interessem-se pela educação do campo, pois,

Não podemos deixar de situar que todo esse trabalho, por meio de um curso especial, continua se desenvolvendo na contramão de uma lógica de acesso que não tem como se manter se as universidades não tomarem medidas de uma abertura política pedagógica para atender aos diferentes, de modos também diferenciado, isso ocorre desde a forma de acesso que não pode ocorrer pelo exame nacional do Ensino Médio (ENEM) ou por um vestibular gera, pois a tendência é de formarmos professores para o campo – que jamais conheceram – ou que irão atuar no campo. Os riscos de evasão das turmas já é uma realidade em algumas universidades que estão com ingresso de estudantes sem origem no campo e muito menos em organizações sociais e sindicais. (JESUS e SANTOS, 2011, p.90)

Sabe-se que por trás dessas formações há objetivos e intensões políticas de elevação partidária, no entanto, se está havendo a oportunidade é preciso aproveitá-la da melhor maneira possível, isso implica dizer que o professor do campo tem que assumir seu compromisso sua responsabilidade com aquela educação ofertada. Pois a organização do seu trabalho em sala de aula, na escola, na comunidade inicia desde a sua formação acadêmica e vai se fazendo ao longo de sua prática, sua formação profissional é talvez o primeiro passo para construção de sua profissionalidade docente.

Uma vez consciente de que sua formação é necessária o professor deve procurá-la de alguma forma, mas o desejo de querer contribuir com a qualidade do ensino ofertado no campo também é necessário, não adiantará um professor participar de uma formação acadêmica que se articula de modo diferenciado para tentar atender a demanda das escolas do campo e o professor não se assumir como tal, é preciso assumir seu compromisso, sua responsabilidade. A intenção aqui não atribuir alguma e/ou toda culpa ao professor, mas atentar para necessidade de que esse assuma sua função apesar de todo o contexto de complexidade que ele encontrará mediante sua prática nas escolas do campo.

Geralmente as escolas do campo não contam com uma equipe pedagógica e os professores do campo têm que planejar com os professores da cidade, no planejamento, por vezes, não é considerado as realidades distintas entre campo e cidade. É obrigação do

professor não aceitar isso, porque ele tem consciência de que a realidade é diferente e que se ele tenta colocar esse planejamento em prática sem nenhuma adequação a possibilidade de fracasso de sua aula é grande.

4.3 Organização do trabalho pedagógico: fundamentos da gestão

Uma escola para que desempenhe um bom trabalho necessita desenvolver uma organização pedagógica positiva e efetiva se faz necessário a presença de uma gestão escolar qualificada e comprometida com o desempenho da instituição. É gestão de uma escola em trabalho conjunto com coordenadores e supervisores, professores, demais funcionários e a própria comunidade que torna esse desempenho possível. No senso comum, no dia a dia de uma escola é comum ainda encontrarmos pessoas que relacione o conceito de gestão atrelado a alguém que administra algo numa ideia de hierarquia funcional, um superior que administra seus subordinados. Esse pensamento talvez se dê porque, segundo Anderson (1995, p. 05)

Em geral, na língua portuguesa, não há definições entre administração e gestão, do ponto de vista de suas definições, uma vez que os dois vocábulos podem ser considerados sinônimos por designarem o mesmo fenômeno social. Todavia, uma suposta distinção entre esses dois termos foi introduzido recentemente, após a Década de 1990, pretendendo demarcar um campo próprio para a gestão, a qual seria uma forma de administração mais aberta e democrática, enquanto que o termo administração seguiria designando uma atitude mais autoritária e diretiva.

Portanto, não se admite mais no âmbito escolar a ideia de administração nesta perspectiva autoritária, no controle de produção. Embora sejam tidas como sinônimas nos conceitos, na prática o termo gestão vem ganhando novas definições e conceitos indo além do trabalho de gerenciamento como é posto nas empresas. No âmbito escolar o termo gestão ganha essa nova semântica num sentido de democracia, em que o trabalho e participação de todos tem sua relevância. O gestor, termo melhor empregado, sabe que é de sua competência oportunizar a participação de todos na tomada de decisões que busque melhorar a escola, ele estar à frente não como o que dita as ordens, mas como o que articula o trabalho de modo dinâmico, interativo e conseqüentemente democrático.

Portanto a função do gestor é ampla e abrange a escola num sentido de organização e articulação entre todos que trabalha na escola objetivando o processo de ensino e aprendizagem. Seu trabalho inclui o gerenciamento de recursos humanos, o saber trabalhar com pessoas, o empenho principal do gestor é facilitar um ambiente

organizacional harmônico o clima da instituição escolar deve promover a confiança, compreensão cordialidade entre os que trabalham na instituição, só assim todos os demais aspectos pedagógicos como o financeiro e administrativo serão contemplados, serão gerenciados com eficácia.

De fato evidenciamos a necessidade de uma gestão, mediante os reais significados e sua plena atuação, no entanto, nós retratamos a presença da gestão na educação do campo, tema estratégico nesse trabalho, refletimos que infelizmente a maioria das escolas no campo não tem um gestor e uma equipe pedagógica. Ou quando tem essa pessoa assume o cargo sem nenhuma qualificação. Nas escolas do campo esse é mais um problema de ordem administrativa que afeta a organização do trabalho escolar. Como já retratado anteriormente é comum encontrarmos escolas em que só há uma sala de aula e uma auxiliar de serviços, a parte administrativa dessas escolas ficam a cargo da Secretaria de Educação ou de uma escola maior geralmente a da cidade.

No entanto, a escola não procede sem uma organização de trabalho mesmo que se resume a atuação do professor mediante um pequeno contato com a própria Secretaria de Educação. Nos casos em que há a presença de uma pessoa indicada para o cargo de gestora, mas comumente chamada de diretora, essa pessoa até pela própria falta de formação e informação tende a não desempenhar bem a sua função, pois estão ali mais para manter um contato entre o que acontece na escola e passar para a Secretaria de Educação. Esses diretores passam atuar na escola sob um ponto de vista de uma administração que apresenta aspectos de uma corrente de estudos nos princípios tayloristas, onde a gestão é demarcada por atender as demandas da educação dos trabalhadores e dirigentes; controle da produção em série; dimensão empresarial da gestão escolar; divisão de tarefas. (KUENZER,2002).

A pessoa designada a exercer o cargo de diretora está ali para cumprir ordens da Secretaria de Educação e cobrar dos que trabalham na escola os horários de entrada e saída, atividades, planos de aulas e executar atividades burocráticas de material de secretaria, até porque a gestão das escolas do campo geralmente se resume a essa pessoa que atua sem a colaboração dos trabalhos de uma supervisora, coordenadora, secretárias, agentes administrativo. Quando na verdade o conceito de gestão ultrapassa os aspectos burocráticos e administrativos da organização a escola é a gestão a responsável pelo clima de trabalho que contempla os aspectos pessoais que se apresentam na escola, a formação

para a cidadania envolve mais do que a aplicabilidade de conteúdos e tarefas e o diretor ou gestor deve estar à frente dessa organização que vise o humano e o social.

Para isso é preciso, primeiramente, que haja gestores nas escolas do campo descentralizando toda responsabilidade da escola das mãos dos professores, pois enquanto esse gestor não chega

O trabalho do professor passou a abranger, desde então, um conjunto de atividades que se estendem para além da sala de aula, o que repercute sobre a identidade profissional desses trabalhadores. Percebe-se que, à medida que a escola se reorganiza e toma decisões consideradas mais democráticas e participativas, incorpora ao trabalho docente novas funções e responsabilidades. (ARAÚJO, 2007, p.08).

O professor passa assumir uma função que não é sua de fato e que até poderia ser. Nesse caso em que ele está atuando como professor não convém se sobrecarregar com funções extras, que pode desqualificar ou deixar falhas em sua função enquanto educador. O ideal seria esse posto por Araújo (2007) que o professor acompanhe a organização da escola e colabore com as decisões democráticas e participativas, em parceria com o gestor e toda equipe pedagógica, como já mencionado, a organização do trabalho pedagógico de uma escola não compete somente ao professor como comumente, de modo exponencializado têm-se aplicado as escolas do campo.

Não havendo esse profissional na escola o professor deve fazer sua parte, mediante seu trabalho com os alunos e seu compromisso com a escola e, ao mesmo tempo lhe compete o trabalho de cobrar, de buscar junto a Secretaria soluções para esse problema, pois sabemos que se torna bem mais difícil a organização de uma escola sem a presença de um gestor e uma equipe pedagógica isso foi bastante evidenciado nas falas dos professores entrevistados, como vemos abaixo:

P1:[...] é outro desafio eu tenho que ser tudo, diretor, supervisor tudo que deveria ter numa escola o apoio pedagógico, o apoio pra dirigir outras coisas não há, eu sou tudo, aliais só não sou cozinheira porque ai já é demais.

P3: [...] apenas um auxiliar de serviço, e a gente tinha um atendimento das meninas que trabalhavam na secretaria, mais era muito difícil elas irem no local que a gente tava trabalhando.

P5: Porque as vezes a gente sabe que quando se tá numa escola que ver a algumas dificuldades nós levamos para.... Um trabalho em conjunto com a diretora né? Um coordenador pra ver o que se pode fazer. Lá não tinha esse amparo tinha que ser eu mesmo e.... procurar encaminhar para um...um... profissional.

P6: [...] não tinha não tinha ajuda de nada e não tinha coordenador diretor nada só eu os alunos.

P7: É justamente isso que eu andei sentindo falta no decorrer dos anos, esses últimos dois anos nesses 14 anos, tinha uma gestão uma diretora na escola bem participativa também, bem aberta, bem democrática, então assim facilitou porque diminuiu a nossa carga de professor, mais a questão do apoio pedagógico não chegou esse apoio.

Esses relatos confirmam o que vem sendo discutido nesse trabalho sobre a necessidade da presença de uma direção e coordenação pedagógica numa escola. Os professores reconhecem a relevância desses profissionais e sabem que seu trabalho pode fluir melhor, o próprio funcionamento da escola será melhor. E como relata a professora **P.07**, que diz: “em 14 anos de trabalho em escolas rurais somente nos dois últimos anos foi que teve a presença de uma diretora”. Portanto mostra que essa presença é bem recente e ainda preocupante.

Mediante o conhecimento dessa realidade a experiência não foi diferente, e ainda há outro agravante, como; se um aluno se acidentasse ou precisasse ir para casa por motivo de saúde por exemplo, em uma determinada situação foi preciso levar um aluno em casa e para não deixar os demais sozinhos houve a ajuda a uma moradora próxima da escola para que ficasse olhando os demais.

Talvez, pelo fato de muitas escolas do campo funcionarem com pequeno número de alunos os gestores públicos argumentem que seria gastos, embora haja verbas para isso, com gestores e equipes pedagógicas. Entretanto algumas alternativas poderiam acontecer para que essas escolas fossem atendidas por esses profissionais como, por exemplo, para escolas com menos de 20 educandos poderia haver uma estrutura de direção concentrada com visitas técnicas em grupos de até cinco escolas, sendo visitadas semanalmente ou talvez uma vez por mês, possibilitar a presença de pelo menos um supervisor pedagógico que faria um levantamento das questões e levaria para análise e discussões em uma unidade administrativa, poderia ainda realizar encontros entre os professores e uma possível “comissão” pedagógica que seria formada para atender um grupo de três a cinco escolas dependendo do número de alunos. Enfim, o objetivo é mostrar que é possível uma organização que possibilite a presença desses profissionais também nas escolas do campo, depende dos interesses das Secretarias de Educação em parceria com os governos municipais.

A presença de uma gestão nas escolas do campo deve se articular junto com as Secretarias de Educação, considerando as reais necessidades da comunidade e trabalhar na elaboração de um Projeto Pedagógico adequado. É a gestão da escola responsável pela materialização de um ensino qualificado para as comunidades camponesas, é a gestão quem faz essa ligação entre as escolas e Secretarias Municipais, que deve buscar e cobrar as propostas de formação contínua para os professores do campo, implementar ideias para melhorias nas dependências físicas da escola, na aquisição de materiais didáticos dentre outras necessidades de ordem administrativas e pedagógicas. A gestão trabalha junto com os professores e acompanha como o conteúdo programático está atendendo as necessidades daqueles educandos, pois a gestão tem a obrigação de focar e priorizar o processo de ensino aprendizagem e para isso deve buscar e propor as medidas que alcancem esse fim.

Para que a gestão de uma escola funcione devidamente, é preciso que essa atue mediante os princípios democráticos e participativos e, sobre esses princípios Libâneo, (2001, p. 98) assevera:

A concepção democrática-participativa (grifos do autor) baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assumam sua parte no trabalho [...]

Evidentemente no que concerne as escolas do campo é preciso primeiramente que haja uma gestão e que essa seja qualificada, depois que a mesma se comprometa com esses ideais de participação e democracia, em que a gestão sozinha não poderá decidir o “destino” de uma escola, mas que pode articular todos da escola em prol desse fim. E o destino dado às escolas do campo pode ser bem melhor dos destinos tão evidenciados que ainda traz resquícios de uma educação rural. Investir na implementação de gestão nas escolas do campo é de fato investir nas ações efetivas de promover seu avanço e conseqüentemente a melhoria do ensino ofertado e da qualidade de vida das pessoas que vivem no campo.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Tipo de pesquisa

Considerando que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realizam a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc.”. (SEVERINO, 2007, p. 122) é que optou-se por essa com a finalidade de estudar a fundo a temática educação do campo e, consultar monografias já elaboradas, infelizmente, pela escassez, não em educação do campo, mas para se levantar os modos pelos quais forma procedidas, em outras produções monográficas, o modo pelo qual foram empreendidas as leituras, seleção, análise de textos relevantes a estudos exploratórios e de conclusão de curso. Haja vista que a pesquisa bibliográfica permite aprofundar e ampliar o grau de conhecimento sobre determinado tema, ou área de estudo.

Para a pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa que visa como principal fundamento entender para além da informação posta, mas por meio de seu caráter transdisciplinar que abrange tantos as ciências sociais como humanas, ou seja, qualifica as informações dadas pelo sujeito e o próprio sujeito ao mesmo tempo. Há pois uma relação dinâmica entre a realidade do sujeito e objeto de estudo, numa interpelação objetiva e subjetiva influenciadas pelas opiniões dos entrevistados, sendo possível uma análise dos discursos que forma direcionada e compreensiva sobre o tema em estudo. Uma vez que, sobre a abordagem qualitativa, Oliveira (2008, p.60) enfatiza que:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para obtenção de informações.

Ou seja, tem um caráter extremamente fiel ao que está sendo analisado, pelo seu estudo detalhado como afirma o autor acima citado, o que pode qualificar o estudo e tomá-lo como referências para estudos posteriores. Com este tipo de abordagem se buscou desenvolver um estudo detalhado acerca dos saberes e práticas educativas dos professores do campo em relatos sobre sua experiência e construção de suas identidades docentes. Além de discutir os aspectos relativos as dificuldades de lecionar no campo mediante a organização pedagógica e administrativas das escolas do e no campo.

Para uma melhor compreensão e análise de dados foi abordado também a pesquisa participante que como próprio nome sugere indica exatamente a participação do pesquisador para garantir o estranhamento e sua incursão em uma área de atuação profissional. Ou seja, o pesquisado encontra-se em condição de pesquisar e ao mesmo tempo produzir informações sobre o objeto de estudo, uma vez sendo esse conhecedor de tal realidade. Bem como propiciará a auto (re) construção de seu conhecimento.

Neste sentido é que Severino (2007, p. 120) conceitua a pesquisa participante como sendo:

Aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelo sujeito.

Considerando esse caráter de participação junto aos pesquisados foi possível analisar as informações mediante sua legitimidade e conhecimentos de causa uma vez que foi possível articular entre o que foi dito e o que pode ser observado e convivido no dia a dia com os professores entrevistados; favorecendo a articulação entre as teorias estudadas e as reflexões feitas sobre a prática docente dos professores do campo.

Com esse tipo de pesquisa buscou-se desenvolver um estudo fidedigno as experiências dos professores, nesta postura de identificação com as práticas relatadas pelos sujeitos entrevistados, dando assim credibilidade ao que foi explorado ao longo deste trabalho.

4.2 Sujeitos, Universo e Instrumentos da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com dez professores, que para salvaguardar suas identidades foram denominadas de: **P.01, P.02, P.03, P.04, P.05, P.06, P.07, P.08, P.09, P.10**. Dentre esses nove são do sexo feminino e 01 do sexo masculino, entre uma faixa etária de 27 e 47 anos. Nove desses professores lecionam na cidade de Cachoeira dos Índios-PB e 01 na cidade de Cajazeiras- PB. Desses, apenas cinco estão atualmente ensinando em escolas no campo e outros cinco já tiveram essa experiência até pouco tempo. Apenas 02 desses não tiveram experiência em turmas multisseriadas. Desses professores 09 são concursados e uma contratada, sendo que essa faltando apenas 02 anos para aposentadoria.

Em relação a formação desses professores apenas a professora P3 não tem formação superior tendo apenas concluído o logotipo, a professora P6 concluiu o Curso Normal em Nível Médio e está concluindo o curso de Pedagogia. Cinco dos demais tem o curso Normal Superior realizado em uma instituição particular, 02 professores tem o curso de Pedagogia realizado numa instituição federal pública e 01 tem o Normal em Nível Médio e está concluindo letras. Todos os professores, exceto as 02 que estão concluindo tem especialização em psicopedagogia com exceção do 01 professor que fez especialização em geólogo crítico em história.

Como vemos os professores tem formação a maioria superior e especialistas, no entanto, como discutido ao longo do texto são formações que não estão atendendo as necessidades educacionais desses profissionais e não estão suprindo as metas de aprendizagens necessárias para os educandos, daí a necessidade do investimento em turmas especiais que atendam a demanda da educação do campo bem como o investimento em formação continuada. Todos esses professores reconheceram que o investimento em licenciaturas para o campo contribuiria para o melhoramento da prática docente.

O universo da pesquisa foi constituído por características bem semelhantes, sendo pois que todos os professores já vivenciaram a educação no campo, os que estiveram em turmas multisseriadas reconhecerem quase que a mesma dificuldade de lidar no dia a dia com uma turma totalmente heterogênea devido as várias turmas, os diferentes níveis de aprendizagem e principalmente o tempo de aula necessário para cada turma que se torna efetivamente inferior ao que é proposto pela lei. Do grupo de professores entrevistados somente 02 residem na zona rural, portanto 08 são da zona urbana, 04 não ensinam dois turnos os demais sim. Dos professores entrevistados 09 são concursados e 01 contratada, mas por já estar a vinte sete anos no cargo a mesma efetivou-se no quadro de professores do município.

A partir das investigações feitas procurou-se refletir sobre as dificuldades encontradas pelo professor no trabalho em escolas do campo, bem como as possibilidades de se sentirem realizadas ao trabalhar no campo, onde me fala a professora relata que apesar de todas as dificuldades ela se sente realizada

4.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Para a concretização dessa pesquisa foi realizado uma gravação em áudio, investigando por meio do diálogo com os professores buscando investigar acerca de suas práticas pedagógicas mediante os desafios encontrado na educação campesina. Para tanto os professores foram convidados a participarem de uma entrevista semiestrutura, como parte das técnicas de coleta de dados. A escolha pela entrevista semiestrutura deu-se pelo fato de essa ser um “excelente instrumentos de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”. (OLIVEIRA, 2008 p.86).

Isto por se tratar de uma entrevista onde o entrevistado fica livre para acrescentar qualquer outra informação e o entrevistador pode acrescentar outras pergunta mediante o diálogo que vai se fazendo proporciona essa interação oportunizando um maior dados de informação. No entanto, os instrumentos abordados não pretenderam trazer nenhum tipo de constrangimentos nem pressão sobre os entrevistados, pois os mesmo são deixados livres para expressarem tranquilamente suas respostas, no entanto ainda foi demonstrado, esclarecido e solicitado a assinatura no termo de livre esclarecido contido nos apêndices desta monografia.

As entrevistas foram previamente elaboradas, contemplando os principais conteúdos temáticos propostos neste trabalho mediante análise das informações teoricamente discutidas. Para tanto foram apresentados sete quesitos de pesquisa que vieram de estudos bibliográficos e das incursões da pesquisa na fase de uma primeira observação para formatação e testagem do formulário de entrevistas. Sendo tais quesitos: as estruturas administrativas das escolas do campo; as políticas públicas municipais estaduais e federais; a formação dos professores; a constituição de turmas multissérie; a organização do trabalho pedagógico; as dificuldades e possibilidades do ensino no campo, no intuito de ampliar a visão sobre as melhorias educacionais nas escolas campesinas no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento social e emancipatório de todos que vivem no campo.

O referido instrumento oportunizou para a pesquisadora levantar com precisão a realidade dos sujeitos e serviu para responder aos objetivos previstos no roteiro elaborado, a fim de diagnosticar a realidade na qual a educação do campo no município pesquisado está sendo estruturada e como vem ocorrendo as práticas educativas do professores em meios aos desafios e as possibilidades de melhorias.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, mantendo a originalidade da fala dos sujeitos investigados para posterior análise do trabalho, utilizando trechos das falas dos professores em respostas às questões teóricas refletidas ao longo desse trabalho, a fim de alcançar os objetivos, ou seja as questões importantes a serem conhecidas. Em seguida as falas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdos, que segundo a perspectiva definida por Severino (2007, p. 121) é definida como,

Uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Trata-se de compreender criticamente os sentidos manifesto ou oculto das comunicações.

Tal metodologia se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências relatadas pelos professores entrevistados em que todo tratamento e análise deve ser feito de forma objetiva e ao mesmo tempo considerando a subjetividade dos sujeitos envolvidos vendo-os como pessoas em constante processos de transformação e adaptações. Por isso a análise crítica de suas falas devem ser tratadas criticamente e de modo compreensível para os fins as que as mesmas estão sendo usadas.

Por fim, os resultados da investigação referentes as experiências do docentes na perspectivas de uma educação do campo que vem se revelando como uma educação promotora da cidadania e da emancipação pessoal e social. Que apesar das dificuldades encontradas os professores tem consciência e buscam melhorar suas práticas para esse fim, entretanto, a participação dos governos com as políticas públicas municipais ainda precisam enveredar ações mais concretas.

4.4 Caracterização do *Locus* de Pesquisa

A pesquisa de campo focalizou a identificação e análise das práticas educativas dos professores que atuam ou já atuaram em escolas rurais do município de Cachoeira dos Índios-PB. O município contou com 14 escolas rurais até 2009, após foi havendo o fechamento de algumas dessas estando atualmente o município com apenas com 03 por ter acontecido o nucleamento das demais sendo os alunos distribuídos nessas três escolas concentrando um maior número de alunos na escola da cidade. Medida essa que objetiva melhorar as condições educacionais da escola do campo, mas que não considera o contexto rural que a comunidade está inserida portanto talvez não seja uma atitude de

real valor qualitativo para essas escolas e conseqüentemente para os alunos que tem que se deslocarem para outras comunidades ou para a zona urbana do município.

No entanto tal realidade não limita-se a este município ao que foi discutido neste trabalho monográfico é que os desafios estruturais nas escolas do campo são comuns em outros municípios. A educação do campo como um todo apresenta sérios desafios em sua estruturação física e aporte institucional para o planejamento, formação docente e condições materiais de trabalho dos educadores e educandos em escolas. Trata-se, talvez de uma falta de articulação entre política governamental em parceria com os municípios e escola pela busca de superação de tais desafios que envolve desde a precariedade de recursos materiais até a própria organização pedagógica destas escolas.

Concomitante a essas questões há o reconhecimento da necessidade de superação, busca-se as possibilidades de melhorar essa educação possibilitando aos educandos do campo mais do que melhorias na estrutura físico-predial, ou na aquisição de materiais didáticos, luta-se por uma educação do campo que tenha a ver com vida dos camponeses, que propicie a busca por melhores condições de vida, revelando-se assim através da educação a melhoria no padrão de vida dos camponeses.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui proposto está apenas para o levantamento de breves reflexões de como tem ocorrido o ensino no campo ao longo do tempo, de como o mesmo ascendeu, ou melhor, está em processo de ascensão de uma educação rural para uma educação do campo empenhada numa melhor estruturação em nível de aprendizagem e de consciência dos sujeitos ali inseridos. Optamos por analisar mediante breve histórico como veio se constituindo a educação do campo ao longo do tempo em face as turmas de multissérie. A princípio procuramos diferenciar a educação rural da educação do campo no intuito de que, em meio a atribuição de um novo termo houvesse o investimento necessário para a transgressão além dos moldes da educação da cidade.

De modo que faz-se necessário discutir a liberdade, primeiro da educação ofertada e conseqüentemente a liberdade, por meio da conscientização, dos envolvidos direto ou indiretamente com essa educação. Retratamos alguns aspectos legais que firma a educação do campo como merecedora de direitos e deveres devidamente adequada a seu espaço e ao povo que é atendida pela mesma.

Como relevância para os melhoramentos educacionais destacamos a formação inicial e continuada dos educadores do campo, ressaltando que essa deve ter seu currículo adaptado para atender aos interesses que regem a educação do campo que vão para além da sala de aula, para além dos conteúdos programáticos. Tal formação recebe a incumbência não somente das universidades, mas dos gestores públicos sendo parceiros nesse investimento. Dispomos por meio de depoimentos relatos e reflexões que os desafios encontrados são diversos indo desde a infraestrutura física das escolas, passando pela decadência em materiais didáticos até a falta de uma organização do trabalho pedagógico.

No entanto, em meios as análises observamos que a possibilidade de busca pela afirmação de uma educação do campo que proponha a melhoria na qualidade de vida do sujeito do campo, trata pois uma luta antes social que passa pelo âmbito educacional dando à escola do campo uma função determinante e específica para o desenvolvimento social dos homens e mulheres do campo.

Vimos também, que mesmo diante de um quadro que vem se articulando legalmente para o desenvolvimento educacional no campo ainda é mínimo o investimento efetivo e real por parte dos administradores políticos, principalmente por parte dos governantes

locais, para que aconteça uma educação verdadeiramente qualitativa. As políticas públicas não parecem se preocupar de fato com particularidades da educação rural perdurando ainda uma dependência do currículo ofertado na cidade. Assim, além dos discursos políticos o que observamos na prática são ações reprodutoras de uma educação “urbanocêntrica” que em muitos casos, essa também não está verdadeiramente voltada para a formação cidadã.

Os desafios para com a educação do campo são muitos, apesar dos marcos legais e em muitas práticas inovadoras feitas inclusive pelos próprios professores essa educação vem enfrentando um processo de fechamento das escolas ao mesmo tempo em que esses marcos garantem legitimamente para experiências inovadoras simultaneamente se reduz cada vez mais o número de escolas no meio rural, em vez de investir otimizar propostas de construção de escolas do e no campo.

Mas, felizmente, paralelo a tantas contradições legais para com a prática evidenciamos avanços para implantação das escolas do campo por meio dos movimentos sociais, que a princípio reivindicam a luta por terras e que está diretamente ligado a educação, bem como organizações não governamentais na luta por uma educação do campo num melhor padrão de qualidade.

Como exemplo dessa luta por uma educação campesina mais eficaz tem o Movimento dos trabalhadores Sem Terras que se situam no campo das lutas do trabalho, da cooperação e da educação, atuando numa relação em que se avaliam o sentido atual do contexto em que a educação se insere visando possibilidades de uma educação voltada para as populações do campo, respeitando as particularidades de cada povo em seus diversos contextos e considerar que cada conhecimento produzido preservado e transmitido tem sua relevância no contexto social e educacional do indivíduo. Pois, ainda é preciso relevar o homem do campo como sendo trabalhadores dignos, sujeitos de direitos assim como todos os seres, que merecem uma vida digna. Assim, espera-se que as discussões sobre a busca de uma educação para o campo verdadeiramente qualitativa sejam perseverada e principalmente edificadas em práticas, mas para isso é preciso o empenho efetivo toda comunidade escolar, dos nossos governantes e da própria sociedade civil.

Este estudo monográfico registrou inquietações pessoais acerca da educação do campo, de como essa ainda acontece atrelada a educação rural e dependente da educação

da cidade. Foram analisadas também os saberes docentes e a organização pedagógica dessas escola contando com a colaboração de dez docentes que compartilharam com a investigação, na qual se constatou que as práticas pedagógicas a foram como a escola do campo está organizada ainda, não é visível a qualidade do ensino no campo e que a estrutura física predial de uma escola, o material didático adequado, a formação inicial e continuada dos professores influenciam decisivamente, na atuação com os alunos em prol de uma educação do campo de qualidade.

Nas situações observadas ou relatadas, nessa investigação referente à concepção de educação do campo, os educadores entrevistados tem opiniões semelhantes sobre a organização pedagógica das escolas rurais que já lecionaram e/ou lecionam, reconhecem a falta de apoio, de matérias e de políticas públicas de investimentos para com essa educação, apontando que o descaso com a educação do campo se dar exatamente pela falta de interesse dos dirigentes municipais em ampliar, melhor o acesso e permanencia de melhorias sejam no âmbito estrutural como pedagógico.

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados diz respeito à contribuição da formação dos professores para trabalhar com essa educação, destacando a falta de formação inicial e continuada em que nenhum desse professores tiveram a oportunidade de participar. Para esses os educadores devem estar preparados para lidar um contexto educacional específico como o do campo, reconhecem que o atendimento relativo ao construção de aprendizagem dos sujeitos deve ter aspectos específicos a suas necessidades de convivência no meio rural.

Os dados demonstraram ainda que os entrevistados consideraram relevante a discussão sobre as políticas públicas voltadas para a formação e capacitação de professores na área da educação do campo. Perceber-se em seus argumentos que as políticas públicas deixam lacunas por não oferecer capacitações para que os professores desenvolvam suas ações pedagógicas de forma construtiva.

Vale ressaltar que as melhorias na educação do campo não depende não só das políticas públicas, da boa prática ou da formação do professor. Neste caso, a escola também deve contar com uma organização pedagógica que oportunize o trabalho com a realidade do educando trazendo o campo para dentro da escola, ou seja a participação da oportunidade, pois a escola do campo tem por função prioritária de oportunizar o desenvolvimento da comunidade, bem como fornecer materiais didáticos adaptados e

cursos aos educadores com a finalidade de conhecer novas práticas de ensino para serem adaptadas ao currículo da escola.

Vale ressaltar, também que cada aluno que está na escola do campo é um sujeitos que merece ter acesso a uma boa educação, que depende dela para se desenvolver intelectualmente como socialmente, que tem o direito de por meio da educação procurar meios de melhorar sua qualidade de vida. Portanto, cabe ao professor responder, pedagogicamente essas necessidades, visando garantir o acesso dos alunos em sala de aula, mantendo a relação social de interação com a secretaria de Educação, com o governo e com a própria comunidade, construindo um ensino aprendizagem de resultados

Dessa maneira, os processos formativos, os saberes e as experiências dos professores precisam estar voltados para o atendimento das complexas exigências das escolas do campo que devem devidamente serem solucionadas em conjunto, pois o sucesso ou fracasso da educação do campo não se concentra nas mãos dos educadores, esses por si só não poderão dar um fim aos problemas que envolve essa educação, no entanto as possibilidades de mudanças propositivas de melhorias só acontecerão se o professor do campo assumir sua função e desempenhe uma trabalho adequado a realidade campesina em que estar atuando.

Portanto as reflexões aqui feitas serviram para instigar os estudos acerca da educação rural em seu processo de ascensão para educação do campo, mediante o trabalho docente. Estudo esse de grande relevância social uma vez que se insere em um contexto educacional marcado pela desigualdade, pela falta de oportunidade e pela falta de concretização dos direitos e deveres dos indivíduos que vivem no campo. Os resultados das pesquisas a luz da teoria constataram que ainda é pretensiosa a busca pela qualificação da educação do e no campo. No entanto os enalços percorridos até aqui já mostram as possibilidades de mudanças.

É preciso pois o empenho cada vez maior, pois ainda há muito o que se conseguir uma vez que mediante as falas dos professores entrevistado vimos a precariedade da educação do campo, que não acontece só no município da pesquisa ainda é um problema de ordem mundial e que precisa da implementação de políticas de base e que cada município se empenhe na elaboração de estratégias que visem a melhoria dessa educação valorizando os profissionais da educação, melhorando a estrutura física da escola,

investindo em materiais didáticos, mediando a articulação e prática de um currículo adequado a cada escola.

E, por fim, que primeiramente, por um ensino que que objetive a melhoria no padrão de vida dos camponeses, como foi bastante evidenciado neste trabalho. Um povo bem informado é capaz de construir uma autonomia, de se sentir capaz de buscar e concretizar seus direitos e aceitar conscientemente, capaz de criticar quando necessário seus deveres. O povo do campo precisa resgatar o seu valor social, sua identidade tornando-se capaz de implementar ações de desenvolvimentos em seu próprio. Para isso municípios, Estado e União devem se integrar para implementação de medidas necessárias para uma eficaz utilização dos recursos públicos e principalmente na construção de estratégias de ensino capazes de considerar as especificidades da vida no campo e, tudo isso através da garantia ao direito de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir et. GENTILI, Pablo (orgs) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em <http://www.politica.pro.br/cursos/curso_crisis_aula_1.Htm> Acesso em outubro de 2013.

ANTONIO, Clésio Acilino. LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007 177. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em janeiro 2014.

ANTUNES-ROCHA, M.I. Licenciatura em educação do campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia**. 2007. 199f. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte. 2007.

BARBOSA, I.G.; ALVES, N.N.L.; MARTINS, T.A.T. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BATISTA. Maria do Socorro Xavier. **Educação Popular em movimentos sociais: Construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias**. GT: Educação Popular / n.06. 2003.

BRASIL, **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____, Decreto Nº 7. 352, de 04 de novembro de 2010: Dispõem sobre a política de educação do campo e Programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Lex: da Constituição, em tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei nº 11.

_____, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13800&Itemid> Acesso em maio de 2014.

_____, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.

CARVALHO, Jaidá Evangelista do Nascimento. SILVA, Alecrisson. NETO, Joaquim Cardoso da Silveira. **Formação docente: o professor da educação do campo e suas dificuldades quanto à formação inicial**. In: fórum identidades e alteridades: educação e relações étnicorraciais 10 a 12 de novembro de 2010 UFS – Itabaiana/SE, Brasil.

FERREIRA Fabiano de Jesus. BRANDÃO Elias Canuto. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. Disponível em http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/02_pensamento_pedagogia_do_oprimido.html. Acesso em julho de 2014.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GUIMARÃES, Valter S. **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade**. São Paulo: Papirus, 2006.

HORN, Mário da graça; FOCHI, Paulo Sergio. **A organização do trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. VI Simpósio do Curso de Formação de Docentes-Normal em Nível Médio. Foz do Iguaçu, 2012.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; SANTOS, Jaqueline Gomes do. *Formação de professores para a Educação do Campo na Universidade Federal de Sergipe*. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 83-91.

KUENZER, A. Z. *Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível*. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas/ SP: Papirus, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica, 2008.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. NETO, Luiz Bezerra. **A multisseriação Frente à profissionalidade Docente na Educação do Campo**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 77-89, mai2013.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. São Carlos UFSCar, 2013. 253 f.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saberes da Terra: programa nacional de educação de jovens e adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares**. Brasília, outubro de 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de: **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de uma educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** Disponível em <<file:///C:/Users/Artigo%20A%20concepcao%20de%20educacao%20do%20campo%20.pdf>> Acesso em setembro de 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo; Cortez, 2007.

ROCHA, Solange helena Ximenes. COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas:** na contramão da legislação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 90-98, mai2013.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. DINIZ Luciane de Souza e OLIVEIRA, Ariane Martins. “Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma de curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG”, in MOLINA, Mônica Castanha e SÁ, Laís Mourão (orgs), **Licenciaturas em Educação do Campo:** Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Desafios Postos à Educação do Campo.** *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 150-171, mai2013 - ISSN: 1676-258 123*

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In.: NÓVOA, António (org). *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político Pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VERDEJO, Miguel Expósito. **Diagnóstico Rural Participativo:** um guia prático. Gráfica da Ascar, Emater- RS, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Federal
de Campina Grande



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CAMPUS CAJAZEIRAS

Entrevista a ser realizada com os professores do campo acerca do TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

1. Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Formação básica: _____ Graduação: () Sim () Não – Qual: _____

Especialização: () sim () Não – Qual: _____

Temo de atuação no magistério: _____

Tempo de inserção na comunidade que fica a escola: _____

Local onde ensina (cidade, nome da comunidade rural e nome da escola: _____

Está participando ou já participou de alguma formação continuada? Especifique qual. _____

2. Temática da entrevista:

- a) Ensinar no campo em sala de multisserie foi uma escolha sua? Como ocorreu sua entrada nesse campo de trabalho?
- b) Você teve e/ou ainda tem alguma dificuldade em ensinar em turmas multisseriadas? Quais?
- c) Quais diferenças você poderia pontuar em relação as práticas de ensino em turmas multisseriadas e turmas seriadas?
- d) Quais os pontos positivos e negativos em se trabalhar no campo, mais especificamente em turmas multisseriadas?
- e) Quais as principais características do ensino no campo?
E, em relação ao diferencial do perfil, profissional desejado, do professor do campo em relação ao professor da educação urbana, o que você poderia dizer?
- f) Em sua formação acadêmica houve estudos específicos sobre educação do campo e salas multisseriadas? E como vem sendo esse investimento atualmente?
- g) Em sua opinião quais os princípios básicos que norteiam a educação do campo?
- h) Quais políticas públicas deveriam ser implementadas para melhorar o acesso à modalidade e qualidade do ensino oferecido no meio rural?
- i) As licenciaturas em educação do campo seria uma medida para melhorar as práticas educativas na educação do campo? De que forma?
- j) Você se sente realizada em ensinar no campo? Comente um pouco sobre isso.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada de: **O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES** sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a): **Carla Heloisa de Souza Mariano** para desenvolver uma pesquisa na instituição: **UFCG** da cidade de **CAJAZEIRAS**

Sua participação é voluntária. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa não existem. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o processo educativo de seu filho/a.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço UAE campus Cajazeiras, pelo telefone (83). 35322088, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/HUAC, na Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande - PB, telefone (83) 2101-5545.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____, ____/____/____

Assinatura do participante

Impressão do dedo polegar - Caso não saiba assinar

Assinatura do Pesquisador Responsável