

PRÁTICAS DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Lúcia Vasconcelos Lobato¹

Afonso Wellington Nascimento²

RESUMO

A proposta deste artigo é analisar como estão sendo as práticas docentes para atuação na educação do campo. O objetivo é de analisar como estão se dando as práticas docentes dos educadores que atuam nas escolas do campo, bem como conceituar histórico e socialmente a gênese da educação do campo e das escolas do campo no Brasil. Buscaremos, então argumentar as bases teóricas e práticas que subsidiam as reflexões acerca da formação docente para atuar no campo como precursor do desenvolvimento de habilidades cognitivas no seu espaço escolar. Organizamos esse artigo em três tópicos onde objetivamos referendar através de uma análise histórica e legais para o processo formação desses profissionais fazendo uma reflexão sobre o papel do profissional de educação do campo, buscaremos também refletir como esse profissional da educação vem trabalhando nesse processo e qual a sua formação acadêmica para lidar com o novo. Por meio de uma pesquisa exploratória, qualitativa, trata-se definir o universo da população de estudo do ensino fundamental e definir a amostra como parte que irá representar o universo que serão os quatro professores de uma comunidade rural do município de Abaetetuba/PA, conhecida como Jarumã a Escola Municipal Adriano Rodrigues Cardoso aonde encontramos acessibilidade e tipicidade para constituída investigação, e na conclusão por meio da análise dos dados coletados in lócus e argumentações conclusivas embasadas nos resultados dos questionários utilizados junto aos professores utilizados na pesquisa e assim expusemos nossas percepções de que existem divergências entre as práticas pedagógicas assumidas pelos professores e as diretrizes propostas pela educação do campo, e estas foram elaboradas a partir do caminhar metodológico por nós vivenciado no decorrer da elaboração do presente trabalho. A referida pesquisa contou com o embasamento teórico de vários autores que permeiam as discussões sobre o referido assunto.

Palavras-chave: Educação do campo. Pratica docente. Escolas do Campo.

¹Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo- Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus de Abaetetuba.

² Doutor em Educação – Universidade Federal do Ceará(UFC)

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze how training and teaching practices are to be used in rural education. The objective is to analyze how the teaching practices of educators working in rural schools are taking place, as well as to conceptualize, historically and socially, the genesis of rural education and rural schools in Brazil. We will then try to argue the theoretical and practical bases that support the reflections about the teacher formation to act in the field as precursor of the development of cognitive abilities in its school space. We organize this article in three topics where we aim to refer through a historical and legal analysis to the process of training these professionals, reflecting on the role of the education professional of the field, we will also try to reflect how this education professional has been working in this process and what your academic background to give you with the new. The present research article establishes the longitudinal temporal sequence. It is to define the Universe of the study population of the basic education and to define the Sample as part that will represent the Universe that will be the four Professors of a rural community of the municipality of Abaetetuba / PA, known as Jarumã the Municipal School Adriano Rodrigues Cardoso where we found accessibility and typicity for constituted research, and the conclusion by means of the analysis of data collected in loco and conclusive arguments based on the results of the questionnaires used with the teachers used in the research and thus we exposed our perceptions elaborated from the methodological walk we experienced in the the present work. This research had the theoretical basis of several authors that permeate the discussions on the subject.

Key word: Education of the field. Practice teaching. Teacher training

PRÁTICAS DOCENTES PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANA LÚCIA VASCONCELOS LOBATO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Educação e Desenvolvimento do Campo-FADECAM da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Naturais.

Orientador: Prof. Dr. *Afonso Wellington Nascimento*.

Prof. Dr. *Afonso Wellington Nascimento*

Campus Universitário de Abaetetuba /UFPA – Orientador

Prof.

UFPA-Campus-Belém

Prof.

Campus Universitário de Abaetetuba /UFPA – Membro

Abaetetuba - Pará

2018

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS E LEGAIS	8
1.1A importância da educação escolar	11
1.2 Educação do campo	12
2. PRÁTICAS DOCENTES E SUA REALIDADE NAS ESCOLAS DO CAMPO	16
2.1.Formação docente	18
2.2.Licenciatura em educação do campo	19
3.PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA COMUNIDADE JARUMÃ	21
3.1 Práticas docentes na educação do campo	21
3.2. As práticas docentes na Escola Adriano Rodrigues Cardoso	22
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	30

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa ampliar, no campo das discussões no meio educacional brasileiro, os avanços ocorridos na educação no campo e o processo de formação de professores para atuar no campo, pressupõe dizer que o vivenciar da prática docente na escola do campo nos dias atuais tem a sua frente algumas possibilidades enriquecidas pelos avanços metodológicos em sua formação além de políticas educacionais voltadas para a educação no campo, mas atuar nessa modalidade de ensino ainda se constitui um desafio.

Acontece que mesmo o Governo Federal Brasileiro, por exemplo, ter criado programas educativos para as escolas brasileiras do campo, ainda assim, o acesso à educação para essa parcela da sociedade ainda não se concretizou totalmente. Desse modo, buscando, portanto, alinhar as discussões sobre a formação desses professores e o desenvolvimento desses programas educacionais para a implementação de uma educação do campo de qualidade.

Vale frisar que a preocupação em expandir as discussões sobre o processo de formação de professores e os avanços das políticas educacionais para educação do campo teve como ponto de partida dois momentos intimamente vinculados. No primeiro deles, resultante de nosso vivenciar o cotidiano escolar e a prática docente dos professores em minha comunidade rural, dado que, identificamos que de um lado, a possibilidade de uma ação pedagógica voltada para os interesses das camadas populares, e, de outro a descrença nessa mesma possibilidade, traduzidas nas atitudes de resistência fortemente evidenciadas entre os professores, seja em relação à metodologia adotada, ao domínio do conteúdo específico e ao engajamento político profissional, entre outros.

O segundo momento surgiu no decorrer do curso de graduação em Educação do Campo, quando na tentativa de aprofundar as questões levantadas acerca da prática docente observamos que existem carências teóricas transitando seus saberes pedagógicos. Assim, ao estudar algumas análises sobre a relação escola e sociedade de classe foi-nos possível perceber que a ótica privilegiada é, na maioria das vezes, a da reprodução das relações sociais de produção, e que, neste sentido, a educação pública, principalmente no campo, é sempre enfocada como uma prática do Estado, utilizada para difundir a ideologia dominante e garantir o sistema social de produção.

A partir daí é que o processo de reflexão sobre o papel docente na educação do campo e os avanços das políticas públicas para essa modalidade de ensino colocou-se

para nós como peça chave, enquanto facilitador de uma organização escolar em perspectiva democrática. Este processo deixa clara a necessidade de se dotar as escolas de instrumentos que viabilizem a prática democrática através da participação da comunidade escolar, melhor dizendo, dos agentes que atuam, ou deveriam atuar na escola.

Assim, neste estudo, que constitui originalmente a referido artigo, a posição que assumimos enquanto pesquisador é a de que o processo de reflexão sobre o papel docente em meio aos avanços das políticas públicas assume papel imprescindível, senão, o mais importante, para a efetivação de uma organização do trabalho pedagógico democrático e significativo. É válido destacar ainda que as discussões outrora apresentadas servem de referência à compreensão sobre relações sociais estabelecidas no processo de trabalho escolar, no que se refere aos dilemas enfrentados pelos agentes educacionais.

Seu pressuposto básico é que a apropriação da escola pelos elementos que a constituem, segundo uma concepção transformadora de educação, passa necessariamente pela apropriação crítica de suas relações sociais, processo que se dá através das lutas pela conquista do controle da organização de seu trabalho.

Sabe-se de antemão que essas relações se processam dinâmica e conflituosamente, expressando a correlação de forças que emergem da própria sociedade na qual essa escola do campo está inserida. Diante disso, considera-se que estudando as relações sociais dentro do processo de trabalho de classe, poder-se-á, de alguma maneira, desvelar processos mais amplos que estão presentes e interferem dialeticamente na dinâmica social como um todo. Buscando, então argumentar as bases teóricas e práticas que subsidiam as reflexões acerca dessa modalidade de ensino.

Desse modo, buscamos alinhar as discussões sobre a importância da formação docente em educação do campo para o avanço no processo ensino aprendizagem. O presente trabalho traz algumas reflexões e análises sobre as desigualdades entre o discurso e prática na área educacional, sendo que optamos por estudar especificamente como se dá o desenvolvimento dessa modalidade de ensino e dos avanços legais nesse processo. As análises nos permitem inferir que ainda existem muitos protótipos a serem vencidos para que a educação do campo seja efetivada de fato nas escolas do meio campesino.

A metodologia utilizada neste, foi a pesquisa exploratória-qualitativa.

Aplicamos como instrumento de nossa pesquisa o questionário fechado.

Chizzotti (2002) entende que o uso desse instrumento dá ao pesquisador meios de adquirir informações pertinentes ao seu objeto de estudo.

Para garantir a ética e o rigor iremos chamar os docentes entrevistados através das iniciais de seus nomes (M, C e A). E para fins analíticos utilizaremos três questionamentos. E para melhor compreensão, o resultado e a análise das entrevistas se desdobram em eixos que abarcam as intencionalidades dos sujeitos da pesquisa.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS.

Nesta seção buscamos analisar os conceitos e concepções teóricas e legais que norteiam a educação do campo, pois como sabemos mesmo sendo uma modalidade de ensino assegurada tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei 9.393/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB a educação do campo apresenta uma realidade diferenciada quando tratamos do ensino, posto que as condições para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino como educação formal apresenta múltiplas diversidades históricas e sociais no âmbito de sua implementação. Para isto, torna-se importante para esta pesquisa entender as relações da educação do campo, em seu sentido educacional, político e social. Procurando discorrer sobre as escolas do campo e suas práticas docentes diferenciadas de modo a valorizar as especificidades de cada sujeito.

Essa modalidade de ensino está ligada substancialmente à luta pela terra, à compreensão dos processos econômicos, sociais, ambientais, desde a análise local até a global, a valorização do homem do trabalho no campo, na terra. Assumindo assim, um contraponto às ideias disseminadas pela educação rural, onde o campo era visto como lugar de atraso sem vida e movimento.

Nas constituições de 1824 e 1891 a Educação do Campo não foi mencionada, mesmo o Brasil sendo um país agrário este fato ocorreu devido ao discurso republicano, no qual colocava o Brasil dentro do lema de desenvolvimento e progresso, progresso este que estava voltado as cidades aonde se dava o processo de industrialização e portanto, considerava as zonas rurais como lugar atrasado, colaborando para a construção de um imaginário ideológico em relação às escolas rurais que perdura até a atualidade em vários contextos sociais. (BRASIL,2002)

A partir de 1930 surgiu no Brasil uma tendência denominada ruralismo

pedagógico. Alguns pensadores que acreditavam ser possível uma educação que fixasse o homem ao campo, com o ideário que o homem do campo não precisaria de uma formação educacional qualificada. Na década de 1930 podemos encontrar a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural. Mas somente na constituição de 1934 a educação nos territórios rurais foi mencionada pela primeira vez no Título IV “Da Ordem Econômica e Social”, da seguinte maneira (BRASIL, 1934):

Art 139 - Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito (BRASIL, 1934).

Art. 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País (BRASIL, 1934).

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934, Art. 121).

Essas mudanças nada mais eram do que uma forma de incentivar um discurso ideológico para fixar o homem no campo, estava pautado na preocupação com a questão econômica do Brasil, conforme descrito nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (BRASIL, 2001, p. 5).

É nessa perspectiva que a educação escolar para os povos dos territórios rurais entra em pauta no cenário nacional que passava por um período de acelerado processo de urbanização e industrialização, e para tanto se fazia necessário organizar a relação social e econômica, devido à perda de produtividade levando o governo a redefinir a destinação de recursos para as escolas dos territórios rurais, como descrito na Constituição de 1934:

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no

respectivo orçamento anual.

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação (BRASIL, 1934, p. 35).

Essa participação dos povos do campo, mesmo que timidamente, ao acesso à educação mesmo sendo a maior parcela da população do período, após essas conquistas houve um período de perdas com a retirada de recursos e a reformulação da política educacional que somente iria mudar após o fim da segunda guerra mundial aonde podemos destacar dois documentos importantes para a época, o Decreto - Lei N. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola e o Decreto – Lei N.8.529 – de 2 de janeiro de 1946, que organizou o Ensino Primário, ambos foram decretados antes da promulgação da Constituição de 1946. O Decreto refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, teve como principal objetivo:

Preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres (BRASIL, 2001, p. 8).

Partindo dessa perspectiva o ensino no campo não era voltado às necessidades do campo e sim uma necessidade das cidades, além de que se pensava a educação em uma visão totalmente tecnicista perdendo-se a visão agrária da população que vive no campo por uma visão agora industrial e urbana.

O Trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes às corporalidades, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-Se da matéria natural forma útil para sua própria vida (MARX,1988, p. 149 apud SILVA, 2007 p. 20).

Somente com o fim da ditadura e com o processo de redemocratização do país que na Constituição de 1988 os povos das zonas rurais tiveram um real reconhecimento, pois essa modalidade de ensino foi contemplada na Constituição Federal. A constituição de 1988 simbolizou um grande marco em defesa da educação e dos direitos sociais, o texto vinculou recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público embora o texto não cite diretamente a educação do campo, podemos evidenciar um avanço na educação como um todo, pois movimentos sociais apoiavam uma política voltada diretamente a educação do campo, sendo que após a Constituição Federal de

1988, há uma expansão de diretrizes, emendas constitucionais, pareceres e resoluções. A LDB, Capítulo II “Da Educação Básica” Seção I “Das Disposições Gerais”, estabelece que:

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

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

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

No artigo 28 da LDB, há o reconhecimento da diversidade sociocultural na educação brasileira. Esse artigo possibilitou a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), documento é considerado um marco do direito à educação nos territórios rurais. No entanto, nota-se que a prioridade ainda não é a educação para o sujeito que vive no campo, na medida em que visa a “adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996), ou seja, a prioridade ainda é o trabalho para auxiliar na produção econômica.

A adequação do calendário escolar à época de plantio e colheita na zona rural (artigo 28) aparece apenas como um aporte à produção econômica, e não como uma concepção de formação humana. O horizonte histórico que se almeja é a formação para o trabalho, e não para o crescimento intelectual dos sujeitos que vivem no campo. Essa adequação ao trabalho produtivo são as premissas contidas nas bandeiras de luta dos movimentos sociais. Essa concepção ainda é uma perspectiva e não uma realidade conquistada, ou seja, é um antagonismo entre o que está na lei e o que representa aos movimentos sociais do campo (LEITE,1999).

1.1 A importância da educação escolar

A importância da educação é algo indiscutível, pois é através dela que acontece a formação humana e intelectual do indivíduo, consiste num processo diário e contínuo. Esse processo educacional começa nos primeiros anos de vida por meio dos pais e familiares, os quais contribuem de forma crucial na construção de valores éticos e morais, costumes, culturas. Acontece também no meio social em que está inserido.

A LDB, em seu artigo 1º, descreve que:

A educação abrange os processos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, entende-se que a educação não se restringe apenas ao âmbito das escolas (entendida como espaço físico), mas a tudo que venha a ter relação e sentido na vida das pessoas. Até que em determinado momento da vida o indivíduo começa a ter o contato com o ambiente escolar. A escola, por sua vez, oferece conteúdos e desenvolve modalidades de pensamento características, de modo que vem a cumprir uma função insubstituível no que diz respeito à apropriação pelo sujeito da experiência cultural acumulada. Cabe à escola potencializar as habilidades de cada educando de acordo com suas especificidades.

O inciso 1º do artigo 1º da mesma lei afirma que a escola disciplina a educação escolar que se amplia por meio do ensino em instituições próprias. Porém, a educação escolar não exclusivamente desenvolve a capacidade de assimilação do conhecimento acumulado, mas também e principalmente a formação como sujeito. Assim, a escola consiste no espaço no qual a formação das pessoas em cidadãos. O papel da mesma deve ir muito além de repassar conteúdos, ela tem o dever de formar social e politicamente o ser humano.

É sabido que a situação atual da educação brasileira é bastante delicada, devido ao grande descaso do poder público no sentido de políticas públicas que garantam melhorias e direitos à população. Além disso, há uma grande segregação e exclusão com alguns grupos da sociedade. Dentre esses estão os indivíduos das áreas rurais.

O artigo 206 da Constituição Brasileira dispõe que a educação é um direito de todos, bem como o acesso e a permanência na escola. O mesmo artigo recomenda a obrigatoriedade de elaboração, financiamento, implementação e avaliação de políticas de incumbência da União, Estados ou Município. Portanto, mesmo com a obrigatoriedade dessa difusão igualitária da educação, isso nem sempre acontece. Por isso, algumas lutas foram e são necessárias de modo a cumprir com a legislação e garantir uma educação de qualidade e justa a todos. Como é o caso da educação do campo.

1.2 Educação do Campo

Nesse sentido, educação do campo surge com uma proposta pedagógica diferenciada e desafiadora, uma universalização da educação para o homem camponês. Não só relacionada aos aspectos educacionais, mas principalmente instituir uma nova

concepção do rural, não mais como lugar de atraso, mas de produção e riquezas nos mais variados aspectos: culturais, econômicos e políticos.

Segundo Leite, (1999, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos sócios-culturais sempre foi relegada a plano inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos Jesuítas e a interpretação ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudo. Isso é coisa de gente da cidade (LEITE,1999.P.14).

Reforçando a fala de Leite, percebe-se que é histórico o descaso e a inferiorização para com os povos do campo, pois esses cidadãos não tinham o direito ao acesso à escolarização, só as camadas mais ricas da sociedade. Assim, a educação do campo, apresenta-se como uma proposta desafiadora de enfrentamento, uma educação libertadora. Em seu sentido amplo, educação do campo se refere à educação que acontece em espaços rurais, tais como ribeirinhos caçaras, agricultores, florestas, etc. Abrange aqueles que para o projeto capitalista não tem importância na sociedade.

Seguindo essa perspectiva na contramão das concepções de escola e de projeto de educação proposta pelo sistema capitalista, a educação do campo se diferencia por ser um processo educacional que ocorre tanto em sala de aula como fora dela, pois abarca saberes, culturas, modelos e espaços físicos diferenciados. São práticas decorrentes na família, na convivência social, no lazer, nas manifestações culturais e nos movimentos sociais. Pois se volta à realidade dos alunos, os conteúdos e os métodos dos professores se adequem às necessidades e interesses, e que acima de tudo valorize sua cultura, seu modo de vida. E ainda preza pela valorização da terra, da natureza, agricultura como riquezas e bens indispensáveis a existência humana.

A educação do campo tem se apresentado como uma alternativa contra-hegemônica proposta pelos diversos movimentos sociais em defesa da terra e por melhorias na vida dos sujeitos do campo. Como alega Caldart:

A educação do campo nasceu como mobilização\ pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2012, p. 15)

Dessa forma é verídico que a educação do campo tem uma ligação íntima com os movimentos sociais, pois é a partir das inquietações desses atores sociais que

acontece a difusão da educação do campo e que se parte de fato para lutas e conquistas de espaços. No ano de 1990 houve movimentos pela propagação do direito à educação básica e as modalidades da educação: Educação de jovens e adultos (EJA), Educação Especial e educação do campo.

O I encontro de educadores e educadoras da reforma agrária (ENERA) realizado em 1997 foi um marco na luta política que demonstrou a insatisfação dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), bem como outros atores políticos e de instituições universitária e científica. (CALDART, 2012 p. 240).

A partir de então uma série de mobilizações, conferências, fóruns continuaram as lutas, pautando esses momentos como espaços de produção de conhecimento e articulação de saberes. O ENERA (Encontro Nacional da Reforma Agrária) foi de grande importância pelo fato de iniciar de certa forma os debates para a construção desse ideal de educação no campo.

No final dos anos 90 devido pressões dos movimentos sociais junto ao CNE (Conselho Nacional de Educação) nasce na década seguinte o parecer nº 36 de 2001 e a resolução nº 1 de 3 de abril de 2002, que são as diretrizes operacionais da educação do campo e em 2003 o grupo permanente de trabalho de Educação do Campo (GPT).

Em 2004, por conta da demora do exercício das diretrizes promulgadas, novamente pressões dos movimentos sociais foram feitas, então o governo de Luís Inácio Lula da Silva cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), no domínio do MEC. Esta veio com o objetivo de fazer com que as políticas respeitassem a diversidade cultural e experiências de educação fossem exercitadas. Propunha também que houvesse o desenvolvimento das regiões, de modo a aumentar a oferta da educação básica e EJA nas escolas rurais e assentamentos do INCRA. E para que tudo isso se efetivasse foi criada a secretaria geral de educação do campo, de modo a ajudar a SECADI em suas proposições.

Em 2010 foi criado o FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo), o qual visou fortalecer ainda mais a atuação dos movimentos sociais para que a educação do campo comece a se expandir. Lutava também pelo não fechamento das escolas do campo, contra o agronegócio e a criminalização dos movimentos sociais.

Assim as políticas de Educação do Campo foram se instituindo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), através do MEC e SECADI, e isso contribuiu de forma expressiva para que houvesse muitos avanços no que diz respeito à educação nas áreas campesinas.

Os movimentos sociais se configuram como os principais sujeitos sociais que acreditavam que a Educação do Campo fosse uma forma de integrar educação científica com o saber tradicional valorizando sua cultura, o seu trabalho e seu modo de vida, que rompesse com o modo tradicional pensado fora da realidade desses sujeitos de uma forma global.

Os movimentos sociais se configuram como sujeitos produtores de direitos, contribuindo para o estabelecimento de novas leis e políticas educacionais, bem como para a abertura de políticas de trabalho e renda para a agricultura familiar (CALDART, 2012 p. 241).

A partir de então surgiram alguns aparatos legais que ajudaram a efetivação da Educação no Campo, tais como:

- A resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 do CNE/CEB, que dispõe sobre a inclusão do campo nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.
- Decreto nº 7.326/2010 institucionalizou o PRONERA como ferramenta de implementação de políticas de Educação o Campo.
- Decreto nº 11.947 de junho d 2009, determinou a compra, por parte dos poderes públicos, de no mínimo 30%, da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares.

Caldart (2014) afirma que, não é suficiente somente a concordância com a legalidade, se não combater o super estruturalismo agrário que aumenta cada vez mais a exclusão e desigualdade social na relação campo/cidade. A aprovação de textos e decretos na maioria dos casos não altera em nada a forma que o governo organiza as políticas educacionais voltadas para a educação do campo. Citamos aqui o Decreto de Junho de 2009 que determina a compra de 30% da merenda escolar dos agricultores familiares que não é respeitado, merenda escolar é fornecida por empresas que são de outros municípios/estados e que não utiliza a agricultura familiar. Os textos, decretos precisam ser efetivados para que eles possam cumprir com a finalidade com que eles foram propostos.

Pode-se verificar que muito foi feito para que a educação básica no campo fosse concretizada e mais qualitativa, porém muita ainda há de ser feito para que ela seja plena e eficaz. Tem como exemplo o êxodo rural, que obriga o camponês a deixar seu lugar para buscar melhorias na cidade; a inexistência de concursos públicos específicos para os profissionais que trabalham com a educação do campo para que possam aprimorar seus trabalhos como também; a discordância dos currículos e dos materiais

didáticos o que dificulta um ensino contextualizado. Sem contar com as péssimas condições estruturais das escolas, a demanda demasiada de alunos para o número de escolas disponíveis, a falta e/ou precariedade de transporte escolar, nucleação.

Em 2010, o então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, assina um decreto no qual aprimora a educação do campo, algo de extrema importância nessa luta, pois era a entrada para conquistas maiores para a educação camponesa.

A expressão Educação do Campo passou a ser assim denominada após as discussões do seminário nacional, em Brasília no ano de 2002. Decisão essa que foi reafirmada já na II conferência nacional em julho de 2004. Decidimos utilizar a expressão e não mais meio rural, com o objetivo de incluir no processo (...) uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2004, p. 25).

Dessa forma, a Educação do Campo surge com um novo paradigma de educação, mas também de um fortalecimento das relações do homem camponês com o ambiente em que está inserido, seu trabalho, suas práticas e particularidades.

2. PRÁTICAS DOCENTES E SUA REALIDADE NAS ESCOLAS DO CAMPO

Nesta seção buscamos ponderar as considerações e compreensões acerca das práticas docentes, sobretudo as que são trabalhadas nas escolas do campo.

Como prática docente entende-se que é a construção do conhecimento através de um processo realizado tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Partindo dessa perspectiva a prática docente (pedagógica) é construída em um espaço-tempo onde acontecem diferentes histórias, encontros, desencontros e conflitos construindo uma teia de relações que possibilitam a construção do conhecimento entre ambos. O professor aprende com o aluno ao trabalhar com a realidade do aluno compartilhando com os mesmos os seus conhecimentos. Assim como profere Fernandes:

[...] Prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES 1999, p. 159).

O professor da escola do campo precisa entender que educar não é somente repassar, transmitir conhecimento e que o aluno é apenas um objeto que deverá se

adaptar a sociedade e as suas ideias. Freire, (1979) define isso como a “tradição bancária”, na qual o aluno estuda para depositar o que aprende. Porém, o aluno é sujeito pensante que contribuirá na formulação das práticas e do pensamento crítico, portanto deve ser o centro do processo educativo.

Em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu artigo 13, já afirmavam:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Assim de acordo com tais diretrizes, o professor precisa lecionar de um modo que os sujeitos do campo sejam valorizados e as suas identidades e cargas culturais sejam preservadas. As práticas docentes não podem se restringir apenas a codificar e decodificar. Existe um protótipo de que o professor é o possuidor do conhecimento.

São inúmeros os desafios para educar no campo, como já mencionado neste trabalho, antes não havia propostas educacionais que pudessem atender aos sujeitos do campo e suas especificidades, e, tão pouco uma formação que habilitasse os docentes para atuarem nessas áreas campestinas.

Partindo dessa realidade, ocorre que as práticas docentes no campo vão se realizando por meio de adaptações nos currículos que eram o mesmo das demais escolas regulares. Arroyo (2008) reflete que, se o professor é visto como único docente e sua formação não é específica, só incide aplicá-las com as permitidas “adaptações” em tempos e carga horários, nos tipos presenciais ou em alternância, comunidade.

É necessário compreender que não é suficiente apenas adaptar o currículo, as práticas docentes nas escolas do campo, mas a implementação de métodos de educar e políticas educacionais que abarquem e valorizem os sujeitos campestinos em todas as suas peculiaridades. FREIRE (1996), afirma:

A resistência, do professor por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educador à escola, obviamente condicionado por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um

obstáculo à sua experiência de conhecimento (FREIRE, 1996, P. 122).

Ou seja, a veemência do professor que reconhece o valor dos conhecimentos baseados em sua cultura e pertencimento dos educandos.

É raro que os professores habilitados, a maioria dos quais vivem nos centros urbanos, tenham as escolas rurais como primeira opção de trabalho, o que faz com que a docência nas escolas do campo seja atribuída a professores em início de carreira, que à primeira oportunidade, solicitam transferência para escolas urbanas. A distância das escolas e a sobrecarga de trabalho nas escolas rurais (as quais faltam material de apoio e onde predominam as classes multisseriadas) tornam ainda menos atraentes os baixos salários pagos aos professores (ANDRADE; DI PIERRO, s/d; p. 7-8).

Reforçando a fala de Andrade e Di Pierro, há certa distinção na educação que é oferecida na cidade para a qual é oferecida no campo, quando ele se refere a “primeira opção”, como se a tivesse que haver mais dedicação às escolas urbanas, ela é mais importante. É algo muito presente na realidade das práticas docentes nas escolas do campo, e ir lecionar nesses espaços é sinônimo de castigo, de perseguição política.

2.1 Formação docente

Uma grande problemática da educação nas escolas do campo é a formação dos professores, ou é inadequada ou simplesmente inexistente para o exercício do magistério, pois durante várias décadas a função de docentes nas escolas do campo eram exercidas por professores que tem apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades.

A LDB, em seu título VI, que trata dos profissionais da Educação, estabelece que:

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal (LDB, TÍTULO 1º)

Então, conforme a legislação vigente está fixada que a formação de professores nos seus níveis e modalidades, inclusive a educação do campo, da educação básica será feita no ensino superior, em licenciatura plena.

Os cursos superiores (pedagogia, letras, matemática e outros) aperfeiçoam a formação docente de maneira generalizada, não abordam com especificidade. Assim como profere Arroyo (2007) apud Marques:

No curso de formação de professores, confundem-se a história e a estrutura das escolas como se fosse uma só escola, como se não existissem outros lugares, espaços escolares. Isso porque não temos uma tradição que pense políticas e práticas contextualizadas (ARROYO, 2007 apud MARQUES, 2011. P. 167)

Dessa forma, mesmo havendo uma formação acadêmica superior, que capacita para a profissão docente, a maioria dos professores sentem muitas dificuldades no trabalho, nas escolas do campo porque tiveram uma formação muito ampla o que, de fato, não prepara o licenciado para uma educação específica do campo. De acordo com Antunes, Rocha (2010, p. 395): “realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural”.

O que se tem é uma educação no campo decadente, ineficiente e inadequada, pois a formação dos educadores do campo nunca foi prioridade na história da educação brasileira.

A falta de políticas de formação de educadores e educadoras tem por base a ausência de uma política específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo (ARROYO, 2007, p. 170).

A realidade é que nessas circunstâncias o professor é também muito prejudicado, pois não tem como oferecer uma educação de qualidade, se não tem acesso a formações que possam enriquecer mais seus trabalhos.

Assim um profissional do campo deve buscar uma formação mais ampliada, de modo que possa abordar suas práticas pedagógicas às especificidades do campo. Obviamente, sem deixar de discutir os conhecimentos universais que se denomina na proposta curricular brasileira de base nacional comum. Dessa forma, a formação dos professores do campo vai se construindo de acordo com a conformação da educação do campo.

2.2. Licenciatura em Educação do Campo

Em decorrência das questões expostas pelos movimentos sociais e sindicais, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI), estabeleceu em 2005, um grupo de

trabalho para organizar contribuições relativas a uma política de formação de educadores do campo, onde os resultados obtidos nesse grupo gestaram o programa de apoio às licenciaturas em educação do campo (PROCAMPO).E, no ano de 2008 a SECADI publicou editais públicos para instituições que almejassem concorrer para ofertar a licenciatura em educação do campo. Assim, em 2011, trinta instituições públicas de ensino superior passam a ofertar licenciatura em educação do campo, compreendendo todas as regiões do país.

A licenciatura em educação do campo surge como uma modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Visa formar e habilitar profissionais para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objetivo de estudo de práticas as escolas de educação básica do campo. Segundo Marques (2011),

“A formação de docentes para atuar em escolas do e no campo, precisa ocorrer em projetos curriculares inovadores, com sujeitos que se identificam com o campo e que a formação não se restrinja a cursos de licenciatura, mas que sejam contínuas” (MARQUES, 2011, p.9).

Nesse sentido, a licenciatura em educação do campo aparece no contexto educacional como uma nova visão no arranjo curricular, levando em consideração as áreas de conhecimento. Esta metodologia de graduação, proporciona também evitar que os jovens e adultos necessitem abandonar seu, local de origem para ingressar no ensino superior e igualmente facilitar o ingresso e continuação no curso dos professores que já atuem na docência.

Esta nova proposta de graduação traz a especificidade de funcionar em etapas presenciais, que são as aulas na universidade e o tempo comunidade, no qual o discente retorna para a universidade para realizar pesquisas, estudos. Ou seja, apregoa uma relação ativa entre educação e as particularidades das populações do campo. Segundo articula Arroyo:

Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo escola e tempo comunidade, a proposta curricular do curso objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo (ARROYO, 2007, P. 469).

Dessa forma, essa licenciatura requer metodologias e caráteres docentes que possa dialogar com o conhecimento que o educando traz de suas experiências pessoais, nas práticas educativas e socioculturais.

Para que esta modalidade de ensino possa se estabelecer enquanto uma política

pública educacional, Molina e Sá (2012.p. 468), define que o Estado precisa:

1. ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à precária e insuficiente oferta da educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
2. Políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofereçam educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
3. formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo.
4. organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes atuação educativa em equipe e à docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. (MOLINA; SÁ, 2012, P. 468)

A implementação dessa licenciatura se concretiza à medida que se compreende a necessidade de atrelamento da educação do campo com a realidade cotidiana dos sujeitos enredados nesses processos formativos. É uma modalidade formativa que além de trazer os conhecimentos científicos por meio de conteúdo, formação essa para seguir nos estudos, ingressar no mundo do trabalho, também é algo de extrema importância, expressa o sentido social dessa licenciatura, que vai trazer a riqueza das experiências cotidianas com o campo e também fortalecer para o enfrentamento das concepções do campo como algo inferiorizado em relação ao urbano.

Dessa forma, licenciatura em educação do campo na superação das disposições influentes nas políticas de educação para o campo, as quais sempre na relação dicotômica entre campo e cidade, sem respeitar às necessidades e peculiaridades do campo, principalmente à formação de professores.

3. PRÁTICA E ATUAÇÃO DOCENTE NA COMUNIDADE JARUMÃ

Nesta seção apresentaremos a comunidade Jarumã, na qual está localizado o lócus de pesquisa deste trabalho. Como também as reflexões e análises das práticas docentes que acontecem na escola da referida comunidade.

A comunidade Jarumã é uma localidade situada no km 03 da PA 409, estrada de acesso à Vila balneário de Beja no município de Abaetetuba-PA. Esta começou com poucas famílias, em torno de 20, por volta do ano de 1635, que vieram das ilhas e começaram a povoar o lugar. Atualmente vivem na comunidade cerca de 300 famílias. Antigamente não existiam estradas na comunidade, apenas picos por onde as pessoas

passavam, depois foram abrindo ramais e assim a localidade foi crescendo.

Não existia escola na comunidade, havia apenas alguns projetos de alfabetização, como: MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), porém, não havia uma boa preparação das pessoas que ensinavam então geralmente os alunos paravam de estudar depois de algum tempo. Somente mais tarde com a implantação do projeto gavião, que segundo Martins (2003, p.12) O Projeto Gavião foi desenvolvido na década de 90 no estado do Pará, iniciou através da união entre a Universidade Federal do Pará, Secretaria Estadual de Educação, o MEC e Secretarias de Educação de diversos Municípios, tendo o apoio da UNDIME. Esse projeto tinha como objetivo profissionalizar os professores leigos. Em 1997, atingiu 107 Municípios, beneficiando 9.877 professores. Sendo implantado em duas etapas: Gavião I, caracterizado como ensino supletivo de nível fundamental, com cinco etapas e duração de dois anos e meio; Gavião II, organizado como habilitação para o magistério em nível médio, com oito etapas e duração de quatro anos.

A partir da implantação desse projeto começou a funcionar uma escola em regime regular. As condições do espaço onde funcionava era bem precário. Era um pequeno compartimento de madeira, chão de cimento, na qual a professora lecionava para duas turmas em cada período, não havia banheiro e a água era consumida de um pote de barro. Essas condições dificultavam bastante o processo de ensino-aprendizagem. No ano de 2002 foi inaugurada uma nova escola, um prédio com espaço mais estruturado para receber os alunos. Porém funciona até o ensino fundamental menor. E assim funciona até os dias atuais.

3.1. Práticas docentes na educação do campo

O trabalho realizado junto aos professores da Escola Municipal Adriano Rodrigues Cardoso, serviu de base para levantarmos dados de pesquisa com grande relevância. Sendo assim, procederemos com as análises mais profundas sobre a pesquisa de campo. Nossa intenção acadêmica é produzir reflexões teóricas acerca da formação e práticas docentes para atuação na educação do campo, o papel do professor como mediador e incentivador a partir da utilização de práticas pedagógicas que levem em consideração a realidade do aluno, para que o mesmo possa se tornar capaz de se desenvolver nos estudo dos conteúdos das disciplinas, mas para tanto é importante verificar que temos de lidar, na verdade com realidades distintas na pratica pedagógica dos professores pesquisados em sua relação apropriação desses espaços escolares, pois é

muito difícil se libertar de práticas de ensino estanques dentro do sistema educacional brasileiro que levam a refletir no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Ressalvamos nossas análises nos dados coletados junto aos agentes em questão, pois os mesmos se sentiram à vontade ao serem convidados para participar da presente pesquisa, entendendo a importância de se discutir a utilização as práticas docentes no ambiente escolar do campo e de sua aplicabilidade junto aos alunos como ferramenta inovadora para o desenvolvimento dos mesmos em seu processo de ensino aprendizagem.

3.2 As práticas docentes na Escola Adriano Rodrigues Cardoso

Podemos perceber na pesquisa de campo que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula nessa comunidade rural, por parte dos professores, são diferentes em relação às práticas adotadas em sala de aula de escolas da zona urbana. Sendo assim, a relação direta do professor com a comunidade acaba sendo primordial para o bom andamento das atividades em sala. Além disso, pudemos constatar que os professores veem com bons olhos o ensino do campo, porém nem todos se preocupam em manter uma relação harmônica com a comunidade, a eficácia dos mesmos em suas aulas.

“Acho interessante tentar utilizar novas metodologias, mas não me utilizo, pois tenho pouco tempo para me programar para trabalhar nesse tipo de realidade educacional, pois nunca tinha trabalhado nesse tipo de realidade” (PROFESSOR A, Questionário, 14/05/2018).

Sobre isso, Molina e Sá (2012), comentam:

Uma das principais características exitosas desta estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala (MOLINA; SÁ, 2012, P.332)

Sobre as metodologias adotadas pelos professores para ministrar suas aulas, percebe-se uma divergência de discursos. Mesmo todos eles concordando que diversificar seus métodos de ensino é uma forma mais abrangente e eficaz que os métodos tradicionais aplicados, alguns não utilizam, pois não encontram tempo para programar suas aulas, além de sua falta de preparo para lidar com a realidade da educação do campo.

Existe uma grande dificuldade dos alunos dessa comunidade em relação ao conteúdo escolar, em minha opinião esses alunos têm que se acostumar com a contribuição do ensino escolar para mudar sua realidade e o professor tem

que conhecer a realidade do aluno, mas não se prender totalmente a ela para que haja um avanço na aprendizagem dos alunos (PROFESSOR C, Questionário, 11/05/2018).

Segundo Marques (2011, p. 6):

Mesmo possuindo uma licenciatura que habilita para a docência, muitos professores sentem variadas dificuldades no trabalho, nas escolas do campo porque tiveram uma formação muito generalista que, de fato, não prepara o licenciado para uma educação específica do campo. MARQUES (2011, p. 6).

Sobre a valorização da realidade do educando, podemos notar que os professores ao serem questionados, assim como muitos professores que atuam na educação do campo não vivem nessas comunidades e, portanto, ao não vivenciar esse cotidiano ainda veem o ensino de forma centralizada e estagnada no saber escolar, mas sabemos que não devemos tratar o ensino dessa forma, pois as diferenças no contexto escolar existem. O meio rural possui uma cultura própria que a escola precisa ter outros meios de atender, pois em casos extremos de negligência a essas diferenças culturais pode contribuir para ocasionar a evasão escolar.

Nesse questionamento não posso opinar, pois mesmo conhecendo a importância de se conhecer a realidade dos alunos não tenho tempo, pois moro na cidade e só venho a essa comunidade trabalhar e depois volto para casa (PROFESSOR A Questionário, 14/05/2012).

Como podemos perceber nos relatos dos professores fica evidente a discriminação e o preconceito contra a realidade dessa população e um espaço aonde deveriam produzir e reproduzir o conhecimento e se formar cidadãos, pois ao não se reconhecer os valores culturais dos alunos dessas comunidades o ensino escolar se torna inoperante, conforme Freire (1996):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros [...] A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. (FREIRE, 1996, p. 42).

E, sobre as práticas pedagógicas na relação campo-cidade, ao serem questionados nesse sentido, entendemos que a utilização do suporte metodológico do livro didático é válida em qualquer espaço de ensino, não podendo haver diferenciação da metodologia a ser utilizada no ambiente escolar seja ele qual for, pois o aluno é um produtor do próprio conhecimento e não apenas um consumidor do conhecimento vindo do profes-

sor, os conteúdos trabalhados em sala de aula tem que ser os mesmos. Os professores, em suas aulas realizam a aplicabilidade conhecimento social do aluno como mediador e incentivador da assimilação dos conteúdos, mas ao mesmo tempo se abstém de usa-los totalmente.

Ao trabalhar o conteúdo em minhas aulas levo em consideração a capacidade do aluno não espaço em que ele se encontra naquele momento, pois um dia ele poderá sair da comunidade de origem e não sentira dificuldade na cidade (Professor A, Questionário, 14/05/2018).

Seria de suma importância utiliza-lo em suas aulas, pois esse conhecimento social e cultural do cotidiano do aluno influencia diretamente em sua aprendizagem e portanto, as aulas ministradas no ambiente escolar rural tem sim eu diferencial como podemos perceber na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

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

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

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Analisando a visão dos professores entrevistados podemos perceber que no cotidiano de suas práticas pedagógicas em sala de aula vivem entre uma dicotomia em suas práticas em relação a aplicabilidade de resultados positivos do processo ensino aprendizagem do aluno no que diz respeito a utilização de uma metodologia que vise o desenvolvimento total dos alunos dessas comunidades em sala de aula, que não venha dificultar assim o percurso a ser percorrido pelo aluno, posto que sua aprendizagem também passa pela evolução dos conhecimentos ligados ao avanço das práticas docentes utilizadas pelos professores com o objetivo de facilitar sua aprendizagem.

Dessa forma quanto mais habilidades e competência sobre as práticas docentes na educação do campo o docente souber administrar no seu dia-a-dia, mas domínios serão incluídos em sua prática de sala de aula partilhando saberes com seus alunos que irão corresponder aumentando suas competências no decorrer das aulas que é o maior objetivo no meio educacional brasileiro.

As razões pelas quais a prática dos professores do campo através de um olhar mais significado para além da sala de aula, é pressuposto para que vejamos a educação do campo como um conhecimento não só escolar, mas que lhe acompanha em seu cotidiano sendo assim um veículo formativo. Molina e Sá (2012), comentam que:

A educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (MOLINA; SÁ, 2012,p. 329)

A complexidade das práticas pedagógicas que se alinha aos avanços do processo educativo não é só um mecanismo que eleva o ensinar e o aprender, mas que caminha sob os movimentos de aprendizagens escolares de maneira contínua. A educação em suas práticas pedagógicas ganhou recursos sofisticados, porém, para que haja mudança na escola quanto à aplicação dessas práticas em especial as habilidades instrucionais do fazer do processo, é preciso, antes de tudo, que os professores obtenham através da formação continuada os meios e as formas para acrescentar mais saberes a sua vida prática.

Numa abordagem contextualizada, é válido que façamos reflexões sobre os pontos negativos e positivos que fazem parte do campo da utilização das práticas docentes nas aulas da escola do campo. Portanto cabe dizermos que dentre os aspectos negativos são também destacados no campo da pesquisa na área educacional que o uso do cotidiano dos alunos dessas comunidades em sala de aula podem fazer parte de quase todas as atividades desenvolvidas; a dificuldade de alguns professores quanto à tomada de consciência da importância da mudança das práticas pedagógicas mais estanques para uma abordagem mais social encontra dificuldade dos professores em propiciar a tomada de consciência de alguns professores sobre a incoerência entre seu discurso construcionista e sua prática instrucionista, o que se refletiu no desenvolvimento das pesquisas em andamento. Segundo Arroyo (2007.p,169):

Os movimentos sociais têm clareza de que a conformação do sistema de educação com uma rede de escolas do campo no campo e com um corpo profissional com formação específica exige educadoras e educadores *do campo no campo*. Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à

escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes. Segundo Arroyo (2007.p,169):

Tais informações servem também de base para que sejam colocadas em destaque as preocupações e expectativas dos professores formados para trabalhar na educação do campo, que ainda nos dias atuais desconhecem parcialmente a utilidade do cotidiano dos alunos como ferramenta pedagógica. Os agentes consultados apontaram suas experiências com relação à educação do campo e ficou claro que ao não se apropriar dessa ferramenta as ações práticas ficam distanciadas do domínio dos conteúdos por parte dos alunos, mesmo que os professores tenham acesso a esse conhecimento. Os dados apontam para a existência de uma geração de docentes que ainda vivenciam pouco contato com o cotidiano e conseguinte com a realidade dos alunos, promovendo assim dificuldades tanto na vida acadêmica como na vida profissional, fato este que se evidencia nas dificuldades apresentadas na preparação de aulas práticas com a utilização de aspectos desse cotidiano como ferramentas educativas que a educação escolar pode oferecer. Neste contexto de redimensionamento formativo e articulado considerar o docente um agente mediador de conhecimentos, pressupõem ver que:

Trata-se, portanto, de um movimento de ruptura do paradigma predominante no ensino e na pesquisa, que considera a realidade como exemplo ilustrativo da ciência; no caso da formação do educador do campo, trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Todo o trabalho centra-se no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico deve ser intencionalizado para que os estudantes desenvolvam a capacidade de elaboração própria e de prosseguir nos estudos de modo autodidata (MOLINA; SÁ, 2011, p. 43).

Desse modo à sala de aula deve ir sendo ampliada como um lugar propício para o professor criar mecanismos de aprendizagens, os quais nascem no dia-a-dia de sua apreensão da realidade a onde está inserido. Os tempos e os espaços escolares já não são iguais como há décadas atrás, porém, nem por isso a ação formadora perdeu o sentido, pelo contrário nos dias hoje está ação é mais instigadora e questionadora, ou pelo menos deveria ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo, pois realizado os caminhos da pesquisa teórica e de campo adquirimos algumas informações pertinentes ao foco de investigação desse trabalho, acontece que a

apropriação do cotidiano e a utilização do mesmo por parte dos professores do campo e suas práticas docentes, vem se dando de forma desigual através da prática dos professores em sala de aula. Isso caracterizou-se por uma falta de planejamento e participação mais ativa da equipe de professores dessa comunidade que não entram em um consenso em suas práticas de sala de aula para se utilizarem deste cotidiano como ferramenta educacional principal na aquisição dos conhecimentos necessários para um bom desenvolvimento dos alunos dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, Arroyo (2007) comenta:

“Um dos determinantes da precariedade da Educação do Campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”, porque estes carregam consigo uma gama de conhecimento da realidade social, cultural, política e econômica que poderá contribuir no desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada (ARROYO, 2007. P. ...).

De um modo geral, pode-se notar as práticas docentes nessa modalidade de ensino são utilizadas de forma esporádica. Um fator importante que não pode ser negligenciado é que mesmo a escola contando com o suporte necessário para um bom aproveitamento dessa metodologia nem todos os professores conseguem ministrar suas aulas com práticas pedagógicas que levem em consideração a realidade do aluno e da comunidade, ocorrendo uma falta de corporativismo, pois não se reúnem para discutir as propostas pedagógicas para a disciplina discussões estas que fazem parte do curriculum das graduações e especializações dessa área do conhecimento e deveriam se utilizar para enfrentar a nova realidade apresentada dentro dos espaços escolares. Utilizando esse conhecimento social para proporcionar aos alunos em pleno desenvolvimento.

Finalmente, ao referendarmos o título deste trabalho, acreditamos ser possível se estabelecer uma metodologia de formação educativa para os professores da educação do campo que favoreça a mudança de postura do profissional. Baseada nas leituras teóricas que referendam esse trabalho supomos que não há um modelo de formação pronto e acabado que garanta a mudança de postura desses profissionais. Entretanto, pode-se favorecer ao profissional a possibilidade de assumir uma nova abordagem pedagógica educacional. Porém, levanta-se a hipótese que esta postura se encontra diretamente relacionada com a prática de cada professor dentro de sala de aula.

O corpo docente da escola é na maioria da cidade e nenhum possui formação acadêmica em educação do campo. E, segundo relatos não possuem também outras

formações que possibilitem um conhecimento maior para trabalharem com as especificidades do contexto campesino em que a escola está inserida.

Assim o que fica patente, mediante discussões de bibliografias e os relatos dos professores, é a educação do campo ainda é um paradigma a ser desvendado pela maioria dos docentes que lecionam nos ambientes rurais. Pois o conceito de educação do campo ainda é entendido de maneira destorcida, na maioria dos casos ele se relaciona apenas com adaptações de conteúdo ou diferenciação do que é trabalhado na área urbana. Ainda existe uma distância imensa entre uma escola estar inserida em um ambiente rural e essa escola trabalhar pedagogicamente de acordo com as diretrizes preconizadas pela educação do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. R., DI PIERRO, M. C. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação.** (s/d)

ANTUNES-ROCHA, M. I. Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do campo desenvolvido na FAE/UFG. In: SOARES, L... (et al.). **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente.** Conteúdo: Educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – educação indígena – Relações raciais e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo.** Brasília: Mimeo, 2005.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo.* Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016

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

_____. Constituição de 1937. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 23/07/2012.

_____. Constituição de 1946. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 23/07/2012

_____. Decreto – Lei n.8.529 – de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasil, 1946b.

_____. Decreto - Lei n. 9.613 – de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasil, 1946c

_____. LEI nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961

_____. Constituição de 1967. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 23/07/2006

_____. Emenda Constitucional no 1 de 1969. Acesso em 23/07/2006 - Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/>

BRASIL. Lei nº 5692//71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. Brasília: 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001: da relatora Edla de Araújo Lira Soares. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Processo 23001000329/2001 – 55. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO M, CALDART, R. & MOLINA, M (orgs). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Ed. Vozes, p.147-158, 2004 a

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et. al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257 –265

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca da educação, série 1, Escola; v. 16).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 79. (Coleção Educação e mudança. Vol.1).

LEITE, Sérgio Celoni. **Escola rural**: urbanização e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.-(Coleção questões da nossa época: v.70).

MARQUES, G. T. Ser docente nas escolas no/do campo: Perfil, condições de trabalho e formação. Uneb, 2011.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende; **FORMAÇÃO DE PROFICIONAIS DO MAGISTERIO**; Consultoria Legislativa, p.12, Nov. 2003.

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. 165-178.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et. al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.468- 474

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

1. Para você que atua nas escolas do campo, as suas práticas pedagógicas acontecem de que forma?
2. Você como professor considera a realidade do aluno?
3. Há distinção das aulas lecionadas no campo para as da cidade?