



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
COLEGIADO DO CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS (LEDOC)**

OLGA FERREIRA GOTARDO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE
DIZEM E O QUE FAZEM OS EDUCADORES QUE ATUAM NA
ESCOLA MUNICIPAL CLEMENTE MARIANE, MANOEL
VITORINO-BA**

Amargosa/Bahia
2019

OLGA FERREIRA GOTARDO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE
DIZEM E O QUE FAZEM OS EDUCADORES QUE ATUAM NA
ESCOLA MUNICIPAL CLEMENTE MARIANE, MANOEL
VITORINO-BA**

Monografia de Conclusão de Curso apresentado ao colegiado do curso Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias (LEDOC) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), para obtenção do grau de licenciada.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza Santos

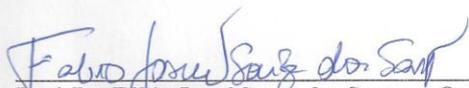
Amargosa/Bahia
2019

FOLHA DE APROVAÇÃO

OLGA FERREIRA GOTARDO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE DIZEM E O QUE FAZEM OS EDUCADORES QUE ATUAM NA ESCOLA MUNICIPAL CLEMENTE MARIANE, MANOEL VITORINO-BA

Monografia aprovada como requisito final para a obtenção do grau de Licenciada em Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias (LEDOC) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), pela seguinte Banca Examinadora:
Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza Santos



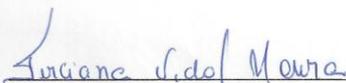
Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos – Orientador

Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



Prof. Me. Janaine Zdebski da Silva – Avaliadora

Mestre em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



Profa. Dra. Terciana Vidal Moura – Avaliadora

Doutora em Ciências da Educação, Universidade do Minho (UMINHO)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Amargosa-Ba, 19 de dezembro de 2019.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que direto ou indiretamente fizeram parte comigo dessa trajetória acadêmica ao longo desses anos, em especial aos meus pais, minhas irmãs e irmãos, cunhadas e primos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, a Deus pelo dom da vida, por me proporcionar saúde, que me manteve de pé ao longo da trajetória acadêmica.

Aos meus pais Carmen e Durval, pelo o aconchego, pelas orações, exemplos de caráter, resiliência e sabedoria. Aos meus irmãos, especialmente a Verônica, Dionísio e Rita sempre presentes nessa caminhada acadêmica e em outros aspectos da minha vida. O zelo, o carinho e atenção de vocês foram fundamentais para que eu não fraquejasse.

Ao meu orientador prof. Dr Fabio Josué, pelas valiosas orientações e por se disponibilizar me orientar mesmo diante de muitas tarefas, Diretor do Centro e posteriormente Reitor da Universidade. Gostaria de externar meu apreço, minha profunda admiração e respeito.

Faço um agradecimento especial ao Instituto de Formação Cidadã São Francisco de Assis, que me oportunizou a inserção no ensino público Superior. Agradeço também aos companheiros e companheiras de Manoel Vitorino, José Francisco (Neguinho), Silvino, Tiago Nunes, Marinei, Ediane, Fatima, Lívia, Sandro e especialmente a Andréa e ao Leandro.

A todos os companheiros e companheiras que conheci ao longo da Licenciatura em Educação do Campo/CFP-URFB na pessoa de Weliton e Jaimilsson. Agradeço ainda a Josafá pelo carinho, torcida e compreensão durante a sistematização deste trabalho.

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência para a Diversidade, (PIBID DIVERSIDADE); especialmente ao Coordenador de Área professor Raul Lomanto e demais professores da LEDOC/CFP-URFB e também ao Supervisor professor Hriberto.

Do mesmo modo agradeço a Escola Municipal Clemente Mariane pelo acolhimento durante o PIBID Diversidade, aos estágios supervisionados e também durante a realização dessa pesquisa monográfica.

Registro ainda o agradecimento aos membros que fizeram parte da banca, prof.^a, Me. Janaine Zdebski da Silva, (UFRB) e Dra^a Terciana Vidal Moura, pela colaboração com este trabalho.

Gratidão também, aos colegas de trabalho de Mirante, pela torcida.

RESUMO

GOTARDO, Ferreira Olga. **Práticas pedagógicas na Educação do Campo: O que dizem e o que fazem os educadores que atuam na Escola Municipal Clemente Mariane, Manoel Vitorino-Ba.** Monografia de conclusão de curso (Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias/LEDOC). Amargosa-BA: UFRB/LEDOC, 2019.

A presente pesquisa propõe-se analisar a prática pedagógica no contexto de uma escola situada no distrito Catingal, município de Manoel Vitorino-Ba. Identificando como se configura a prática pedagógica na Escola Municipal Clemente Mariane, a partir da seguinte questão: Como se configura a prática pedagógica na Escola Municipal Clemente Mariane?

A pesquisa tomou como referencial teórico, dentre outros os seguintes Arroyo (2006), Caldart et. al. (2012), Freire (1987), Jesus (2012), Kolling (2002), Neto (2009), Silva (2006), Silva (2009), Santos e Pereira (2017), Brandão (2014). Brasil (2010), Mota (2014), Santos (2011), Ribeiro et al (2017), Rossi e Giorgi (2014), MST (1999), Molina e Jesus (2004), Caldart (2001), Veiga, (1998), Costa (2013), Oliveira et. al., (2018), Arroyo (1999), Silva (2005), Silva et al (2012), Carvalho (2012), Cordeiro (2012), Costa (2013), Lüdke e André (1986) etc.

Para alcançar os objetivos e responder a questão averiguada, além da literatura bibliográfica relacionada aos campos Educação do Campo e prática pedagógica foi realizada uma pesquisa de campo baseado numa abordagem qualitativa, onde empregou-se o método estudo de caso com a aplicação de um questionário aos professores, o levantamento de dados de caracterização da unidade foi junto a Gestão da unidade além de observações em uma turma do 3º ano do ensino médio do turno vespertino.

Palavra chave: *Educação do Campo, Práticas pedagógica, Escola Municipal Clemente Mariane.*

RESUME

GOTARDO, Ferreira Olga. Pedagogical Practices in Rural Education: What the educators who work at the Clemente Mariane Municipal School say, Manoel Vitorino-Ba. Monograph of conclusion of the course (Degree in Field Education with Qualification in Agricultural Sciences / LEDOC). Amargosa-BA: UFRB / LEDOC, 2019.

This research proposes to analyze the pedagogical practice in the context of a school located in Catingal district, municipality of Manoel Vitorino-Ba. Identifying how the pedagogical practice is configured in the pedagogical practice at the Clemente Mariane Municipal School, based on the following question: How is the pedagogical practice configured at the Clemente Mariane Municipal School?

The research took as theoretical reference, among others the following Arroyo (2006), Caldart et. al. (2012), Freire (1987), Jesus (2012), Kolling (2002), Neto (2009), Silva (2006), Silva (2009), Santos and Pereira (2017), Brandão (2014). Brazil (2010), Mota (2014), Santos (2011), Ribeiro et al (2017), Rossi and Giorgi (2014), MST (1999), Molina and Jesus (2004), Caldart (2001), Veiga, (1998), Costa (2013), Oliveira et. (2018), Arroyo (1999), Silva (2005), Silva et al (2012), Carvalho (2012), Lamb (2012), Costa (2013), Lüdke and André (1986) etc.

In order to reach the objectives and answer the question, besides the bibliographic literature related to the fields of Field Education and pedagogical practice, a field research based on a qualitative approach was carried out, using the case study method with the application of a questionnaire to the students. teachers, the unit characterization data were collected from the unit management and observations in a 3rd grade high school class of the afternoon shift.

Keyword: Rural Education, Pedagogical Practices, Clemente Mariane Municipal School.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do município de Manoel Vitorino na região Médio Rio de Contas, estado da Bahia.....

Figura 2: Vista panorâmica da área interna da EMCM.....

Figura 3: Vista panorâmica da área externa da EMCM.....

Tabela 1: Número de matrículas a EMCM por ano, nível de ensino de – 2010 - 2018.

LISTA DE SIGLAS

CEEB - Colégio Estadual Edvaldo Boaventura

CFP – Centro de Formação de Professores

EFA - Escolas Famílias Agrícola

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EMCM - Escola Municipal Clemente Mariane

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Diversidade

ONG - Organização Não Governamental

MEB - Movimento de Educação de Base

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MV – Manoel Vitorino

PRONERA-Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Sumario

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO DO CAMPO, PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA.....	15
1.1 O que é Educação do Campo?.....	16
1.2 A prática da Pedagogia do Movimento nas Escolas do Campo.....	19
1.3 Contribuições da Pedagogia do Oprimido para a educação	20
1.4 As contribuições da Pedagogia Socialista para a Educação do Campo.....	23
1.5 Concepções e princípios da Educação do Campo	25
1.6 A Escola do Campo: superação do capital em busca da formação humana.....	27
CAPÍTULO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:.....	31
2.1 Prática pedagógica: em busca de um conceito.....	32
2.2 Práticas Pedagógicas nas escolas do campo.....	35
CAPÍTULO 3: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS DE CAMPO.....	40
3.1 A pesquisa efetivada: abordagem, procedimento, sujeitos e técnicas.....	41
3.2 Breve explanação do campo da pesquisa.....	41
3.3 O sistema Municipal de Educação de Manoel Vitorino.....	42
3.4. A Escola Municipal Clemente Mariane (EMCM): Campo empírico da pesquisa.....	43
3.5 Sistematização dos dados de campo.....	47
3.6 Uma apreciação sobre a pratica pedagógica	48
3.7 O sentimento, as dificuldades e as possíveis soluções apontados pelos docentes que lecionam na EMCM.....	49
3.8 Práticas pedagógicas na Educação do Campo, o que fazer com elas?.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICE.....	58

INTRODUÇÃO

Considerando as ações educativas em sua complexidade, podemos dizer que o Movimento de Educação do Campo tem lutado pela transformação da realidade educacional brasileira a fim de garantir aos povos do campo tanto o acesso à escola, quanto a garantia do conjunto de informações e ideias voltadas para as especificidades da população camponesa. Esses povos carecem de uma educação que seja capaz de compreender de forma crítica das mazelas sociais aos quais estão fixados (sem acesso à terra, a crédito, a água, a saúde, a uma escola de qualidade, a estradas...) e das forças influenciadoras por traz deste modelo de campo.

Constituído em uma política educativa, a Educação do Campo permite uma visão ampla nos aspectos culturais, sociais e econômicos. Ao mesmo tempo busca romper com a visão hegemônica que enxerga o campo como o lugar do atraso, de povos doentes e preguiçosos. Nas palavras de Silva et al (2012, p. 15), “combate o imaginário de que, para viver na roça, não necessita de amplos conhecimentos socializados pela a escola”. Logo, a Educação do Campo se configura como um plano educacional com a finalidade de debater a educação do trabalhador e da trabalhadora que foi durante anos esquivados do processo educacional e do “acesso ao patrimônio cultural cultivado pela a sociedade como um todo”.

Sendo assim, as práticas pedagógicas a serem trabalhadas nas escolas do campo:

Deve fazer desse trabalhador um homem culto e vincular cada passo da sua formação, da sua instrução a participação social. Aliado a esse caráter formativo, o conhecimento científico e técnico são fundamentais para que compreendam o processo de produção material e de reprodução social, instrumentalizando-o para a luta contra a desigualdade social a que sempre foram relegados. (Idem, et al. 2012, p.16).

Escrever sobre prática pedagógica para as escolas do campo pode representar um desafio, pois a prática pedagógica se constitui como um conjunto de ações desempenhadas pelos profissionais de um estabelecimento educativo ou numa coletividade de instituições que dela fazem parte. Reportando-nos em Veiga (1998) que discute que a prática pedagógica por vezes pode funcionar como um instrumento para a realização de uma prática repetitiva, mecânica e burocrática ou construir um vínculo que contribui para a modificação da prática.

Essa perspectiva da prática pedagógica sob o ângulo da racionalidade instrumental ou metonímica reforça a dimensão da dominação, da reprodução e do monoculturalismo presentes na sociedade capitalista, o que gerou um modelo único de escola, deslocada da realidade e da diversidade existente no país. (SILVA, 2009, p. 35).

Respalado de que, as escolas que recebem as populações do campo, especialmente, da área de verificação deste trabalho, precisam pautar em suas práticas pedagógicas conteúdos condizentes com a lei das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo parecer nº 36, de dezembro de 2001, que recomenda que as escolas do campo desenvolvam projetos “comprometidos com a universalização da educação escolar [...] e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável”. (BRASIL, 2001).

O desejo de pesquisar essa temática, no que diz respeito a Educação do Campo e práticas pedagógica, foi construído durante minha trajetória enquanto discente de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias/CFP-UFRB, uma vez que esse trabalho me permite aprofundar numa temática da qual irei me inserir daqui a alguns anos, quando assim tiver oportunidade de lecionar nas escolas do campo. No mais o interesse pessoal alia-se a importância social uma vez que este projeto pode contribuir para a discussão da prática pedagógica na escola do campo e as questões ainda em aberto no embate acadêmico relacionado ao tema. No mais, vou analisar as vivências daqueles que atuam na escola da qual fui estudante do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Além disso, este projeto pode assim trazer visibilidade para a escola supracitada e seus sujeitos.

Diante do exposto, este trabalho propõe-se analisar **como se configura a prática pedagógica na Escola Municipal Clemente Mariane?** Tem como **objetivo geral compreender a prática pedagógica no contexto de uma escola situada no município de Manoel Vitorino-Ba.**

Os **objetivos específicos** do trabalho foram: Contextualizar as questões em torno da educação *no e do* campo; compreender e distinguir a partir do estudo da literatura do campo da didática, dados da prática pedagógica para as escolas do campo; identificar o perfil profissional dos professores da referida escola e caracterizar a prática pedagógica dos professores da escola Municipal Clemente Mariane.

Para efetivação do estudo, além da literatura bibliográfica relacionada a Educação do Campo e prática pedagógica a investigação em curso é uma pesquisa

básica, baseado numa abordagem qualitativa, configurando como uma pesquisa baseada em um estudo de caso.

O campo empírico é a Escola municipal Clemente Mariane, situada no distrito Catingal, município de Manoel Vitorino, estado da Bahia. A escolha deste município justifica-se por ser meu município de origem e as razões pela escolha da escola se dão pelo fato de existir uma relação pré-estabelecida com a instituição, seja pelo fato de ser ex-aluna da escola e também porque durante a graduação os laços com a mesma se mantiveram. Nesse sentido, destaco a condição de ter atuado como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência-PIBID Diversidade nela e também por ter sido o campo de atuação de dois estágios supervisionado, tudo isso implica numa relação que facilita o acesso aos dados e aos colaboradores da investigação.

Os sujeitos da pesquisa são professores e alunos de uma turma da referida escola. A técnica de busca é a análise documental da unidade de ensino e observação da escola e de sala de aula. Os instrumentos de pesquisa aplicados foi a ficha de análise, questionário.

Quanto a organização, a presente monografia se estrutura em quatro capítulos, distribuídos da seguinte forma: O **primeiro capítulo**, intitulado **Educação do Campo, perspectiva contra-hegemônica**, contextualiza o que é a Educação do Campo, escola do campo, além de apresentar as bases orientadoras, instituídas pelos movimentos sociais em atendimento as concepções e seus princípios, que podem contribuir para que as escolas situadas na zona rural ou que atendam estes sujeitos possam torná-las escolas do campo através de suas práticas pedagógicas. Para esta argumentação, apoio-me nos estudos de Arroyo (2006), Caldart et. al. (2012), Freire (1987), Jesus (2012), Kolling (2002), Neto (2009), Silva (2006), Silva (2009), Santos e Pereira (2017), Brandão (2014), Brasil (2010), Mota (2014), Santos (2011), Ribeiro et al (2017), Rossi e Giorgi (2014), MST (1999), Molina e Jesus (2004), Caldart (2001).

O **segundo capítulo** apresento algumas definições a respeito de prática pedagógica de modo a distinguir uma da outra, além de apontar uma que considero a mais apropriada a ser instituída nas escolas do campo. Para tanto, utilizo como aporte as contribuições de Veiga, (1998), Costa (2013), Oliveira et. al., (2018), Arroyo (1999), Silva (2005), Silva (2009), Santos (2011), Silva et al (2012), Brasil (2010), Carvalho (2012), Caldart et al (2012), Cordeiro (2012), Costa (2013).

No **terceiro e último capítulo** detalha o caminho metodológico da pesquisa. Nele, apoio-me em Lüdke e André (1986) para apresentar a abordagem, o procedimento, os sujeitos e as técnicas. Ainda neste capítulo faço uma breve explanação das características do município de Manoel Vitorino-Ba, bem como o seu sistema Municipal de Educação, e por fim descrevo a Escola Municipal Clemente Mariane (EMCM), campo empírico da pesquisa. Além disso, apresento a análise dos dados de campo. Para essa apreciação das informações, vou recorrer a alguns teóricos que discutem a Educação do Campo, especialmente as práticas pedagógicas.

Nas considerações finais apresento os resultados da investigação.

Assim sendo, esperamos que este estudo contribua para o avanço de conhecimentos a respeito da Educação do Campo, suas bases orientadoras e seus princípios. Ele se justifica, especialmente, utilizar como base para uma reflexão detalhada a respeito da prática pedagógica de educadores no contexto das escolas no e do campo.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO, PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA

1.1 O que é Educação do Campo?

A Educação do Campo segundo Caldart et al (2012) é um fenômeno da atualidade brasileira. Nasce das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo, com apoio de universidades e das Organizações Não Governamentais, (ONG's). Visa construir uma política de educação voltada para os interesses sociais das comunidades camponesas. “A Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social, pois ela questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão, e ainda reinventa novas formas de intervenção”. (JESUS, 2004, p. 43).

O projeto de campo pensado objetiva a construção de educação fundamentada na formação humana e nas experiências dos sujeitos envolvidos, no “diálogo com a teoria pedagógica [...] preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, [...]. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo *do* campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele”. (CALDART, 2004. p. 12, grifo meu).

O movimento da Educação do Campo, segundo Silva (2006), pode ser situado inicialmente nos anos de 1960, a partir das lutas contra a exclusão da população à escolarização. As lutas pela terra vão cooperar em favor da ampliação do conceito de educação. E ainda: “A educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo”. (SILVA, 2006, p. 69). Assim, as ações educativas desempenhadas nessa ocasião salientaram uma concepção de educação popular, estratégica de luta para a continuação, emancipação e libertação desses setores. O enraizamento do movimento de educação popular, segundo a mesma, que merece destaque é o movimento de educação popular (MCP), A Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, Movimento da Ação católica, Movimentos sociais do campo (Ligas Camponesas, Ultab, Master).

Já Caldart et al (2012, p. 259), nos ajuda a compreender os passos posteriores do surgimento da expressão “Educação do Campo” enquanto marco legal. A mesma enfatiza que nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998.

Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente

reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. Desde sua origem foi construída a partir da luta pela transformação da realidade educacional dos assentamentos de Reforma Agrária, protagonizado principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), articulado com experiências de resistência como as Escolas Famílias Agrícola (EFA), das organizações quilombolas e indígenas, dos sindicatos, do Movimento de Educação de Base (MEB), de escolas e comunidades rurais que se articularam em torno da busca da garantia do acesso a terra, ao trabalho, ao território e a uma educação específica aos povos do campo.

O MST, já acumula uma considerável experiência no que se refere a Educação do Campo. Ao lutar por reforma agrária, compreendeu que não bastava apenas garantir a terra, “quando o MST cria em sua organização o setor Educacional, abandona-se uma visão ingênua de que a luta pela Reforma Agrária se dá somente pela luta por um pedaço de terra” (ROSSI, 2014, p. 665).

O Setor de Educação do MST, criado em 1989, faz o acompanhamento organizativo, político e pedagógico das escolas dos assentamentos e dos acampamentos para garantir o implemento da Pedagogia do Movimento de modo que os projetos desenvolvidos nas escolas sejam condizentes com o Movimento Sem Terra e com os valores coletivo da Pedagogia do Movimento e seus “sinais” (MST, 2008). Um dos “sinais” da presença da Pedagogia do Movimento podem ser os símbolos que os identificam. Merece destaque na definição destes símbolos, as bandeiras, o hino, as palavras de ordem, o cultivo da mística. Estes são elementos relevantes que constrói a identidade coletiva do Movimento, ou “Os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topos, a parte realizável da utopia”. (BOGO, 2012, p. 476).

Para Neto, (2009) a Educação do Campo pode ser um espaço aberto a criatividade, incorporado por um projeto não capitalista. É perspectiva a serviço das discussões sociais que debatam o meio ambiente, as relações de gênero, enfim, discute o mundo da cultura e das relações materiais numa nova perspectiva.

Um projeto de educação para a formação desvinculados do projeto de educação capitalista se constitui como educação contra-hegemônica¹. Para Martins e Neves

¹ Assumimos aqui as definições de hegemonia e contra-hegemonia na perspectiva gramsciana. Por sua vez o primeiro é representado pela sociedade política, ligação de mecanismos através das quais a classe dominante detém o monopólio legal de repressão e violência. A sociedade política é o aparelho de

(2012) a hegemonia da Pedagogia do Capital² utiliza estratégias de dominação, conformação moral e intelectual para viabilizar o fortalecimento da classe dominante em favor do crescimento econômico e de coesão social, ao longo da história delimitado pelo capital. A esse respeito, Neto (2009, p.31) argumenta que: “a educação vista sob a ótica do agronegócio, é uma educação proposta para a formação da força de trabalho e para inculcar ideologias, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classe”.

Atualmente, há vários desafios na consolidação da Educação do Campo, frente a agenda do debate político de ampliação em um contexto claro de hegemonia do projeto do capital. Frente a esse projeto um dos caminhos na efetivação da Educação do Campo tem sido a necessidade de avançar na clareza teórica para construir a perspectiva contra-hegemônica na Educação do Campo que tem sido:

Produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. (CALDART, 2004, p. 11).

Neto (2009, p.35) tem apontado que um debate que fortalece a Educação do Campo em meio as dificuldades apresentadas tem sido a interdisciplinaridade, a transversalidade e o rompimento rígido das fronteiras entre as diversas áreas do conhecimento.

coerção estatal que garante legalmente a disciplina e o consenso dos grupos em favor classe social que tem prestígio e da hostilidade das outras classes que não detém o domínio. Por sua vez, a contra-hegemonia é denominado como “instrumentos para criar uma nova forma ético-política”, alicerçado na reversão das condições de marginalização e exclusão estabelecidas a vastas camadas sociais impostas pelo modo de produção capitalista. A contra hegemonia “Significa reorientar as percepções sobre o mundo vivido e combater as racionalidades hegemônicas, vislumbrando o presente como passível de ser alterado por ações concatenadas e convincentes”. (MORAES, 2010, p. 54-73).

² Nas definições de Martins e Neves (2012) a Pedagogia do Capital, são estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político de monopólio capitalista. No campo da educação as estratégias dessa pedagogia são implementadas diretamente pelos intelectuais coletivos da burguesia, mediante políticas públicas que, de modo geral, expressam o papel central das frações da classe dominante no ordenamento das instâncias executivas e legislativas da aparelhagem estatal no capitalismo. São intelectuais coletivos as organizações internacionais, nacionais, regionais e locais que educam o consentimento do conjunto da população ao projeto econômico e político-ideológico das classes dominantes. São exemplos desses organismos, no plano internacional, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros. (CALDART et al, 2012, p. 540-541).

1.2 A prática da Pedagogia do Movimento nas Escolas do Campo

Para Caldart et al (2012), *Pedagogia do Movimento* é uma expressão usada em duplo e articulado sentido. É um nome abreviado de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por sua vez, identifica e compreende o trabalho e a educação que esse movimento desenvolve como um processo formativo das experiências do sujeito Sem Terra se torna o objeto da pedagogia, que é entendida como teoria e prática da formação humana.

O segundo sentido que a Pedagogia do Movimento produz, é a afirmação de que o movimento social é um modo específico, de sujeitos formados coletivamente. É um modo de vida, que se constitui como uma cultura. Projeta a transformação das pessoas e da sociedade com valores humanistas e socialistas e é também a autoafirmação de uma identidade. Para Caldart (2001, p. 19) essa afirmação da condição social Sem Terra se constitui da seguinte forma: “Ser sem-terra [...] é uma identidade historicamente construída, primeiro como uma afirmação de uma condição social: Sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mais sim uma identidade de cultivo”.

Os elementos conceituais da Pedagogia do Movimento é a de que as teorias pedagógicas e sociais assumem uma concepção de educação alicerçada na formação humana e na busca da transformação da realidade. A cerca dessa afirmação Caldart et. al. (2012, p. 548) sinaliza que: “A Pedagogia do Movimento reafirma, para o nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo”. Caldart et al (2012) acrescenta, que a Pedagogia do Movimento origina-se do trabalho educativo do MST. É uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica da luta social pela a terra, pelo trabalho e de classe.

A lógica educativa de fazer formação humana ensina como lidar estrategicamente diante de situações institucionais e também ajuda intencionalizar as próprias ações em prol de seus objetivos: Refletir cada ação, seja uma ocupação, uma marcha, a produção de alimento e de que modo essas ações podem ajudar no processo de formação de seus sujeitos. “A Pedagogia do Movimento [...] se constituem como matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos

da formação [...] capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual” (Molina e Jesus, 2004, p. 19).

Na Pedagogia do Movimento Sem Terra, a coletividade em movimento nutre e produz as referências e metas para as ações concretas do cotidiano, tanto no trabalho específico da educação bem como na estrutura organizacional do projeto de formação humana. Acerca dessa afirmação o MST (1999) descreve da seguinte forma:

A educação do [...] MST começa com o seu enraizamento em uma coletividade, que não nega o seu passado, mas projeta um futuro que eles [...] ajudarão a construir. Saber que não está mais solta no mundo é a primeira condição da pessoa se abrir para essa nova experiência de vida. Não é esse o sentimento que diminui o medo numa ocupação, ou faz enfrentar o medo num acampamento? Por isso para nós o coletivo não é um detalhe, é a raiz de nossa pedagogia. (MST, 1999. Caderno de Educação n. 09, p. 07).

Caldart et al (2012, p.554) afirma que: “a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento, pelo lugar que pode ter em seu projeto político e educativo, mas que somente será assumido se encarnar uma historicidade não circunscrita a ela mesma”. Conforme a mesma autora, essa Pedagogia não é uma proposta de educação, é uma concepção de educação que pode orientar os rumos das escolas, direcionados aos interesses dos trabalhadores. O ambiente educativo deve ser contra hegemônico, construído da matriz cultural, conciliado com a participação do coletivo dos trabalhadores e que fortaleça a luta de classe dos sujeitos envolvidos.

1.3 Contribuições da Pedagogia do Oprimido para a educação

Para Arroyo (2012, p.556) a Pedagogia do Oprimido é uma concepção de educação construída concretamente em um contexto histórico e político. Nasce dos movimentos sociais como uma estratégia de resistência. É uma prática pedagógica alicerçada nas experiências sociais e históricas de opressão dos oprimidos na busca da libertação. Essa pedagogia foi construída e praticada com intenção, deve ser inseparável dos sujeitos históricos e de suas experiências concretas, de seus conhecimentos, de seus valores, da cultura e de emancipação. “A Pedagogia do Oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para essa descoberta crítica—dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelo os oprimidos, como manifestações da desumanização”. (Freire, 1987, p. 17).

Ainda conforme Arroyo (2012), os sujeitos oprimidos são os educadores, pois são estes que vivenciam as experiências de opressão, padecem, reagem e criam sua Pedagogia. Essas afirmações vão ao encontro do que diz Caldart et al (2012, p. 553), ao afirmar que é materializado no potencial formador da condição de oprimido, de modo que: “E é herdeira também da Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire)”. Em consonância a essas afirmações Paulo Freire, ao escrever o livro *Pedagogia do Oprimido* acrescenta em alguns trechos de sua obra as seguintes indagações:

Quem melhor do que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo o acaso, mas pela a práxis de sua busca; pelo o conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe deram os oprimidos, será um ato de amor, com qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores. (FREIRE, 1987, p.17).

A Pedagogia do Oprimido se introduz no movimento de educação e cultura popular em meados dos anos de 1950 até os anos 1960, no contexto de desgaste do populismo e de efervescência dos movimentos sociais, em uma conjuntura de afirmação de sujeitos politizados. Esse movimento se alicerça, especialmente, nas organizações dos trabalhadores do campo, nas Ligas Camponesas e nos sindicatos. Emerge no contexto de lutas pelas Reformas de Base³, centralizada nas pressões pela Reforma Agrária e na formação social e política. Ainda de acordo com Arroyo (2012, p. 557) a educação e cultura popular são uma resposta político pedagógica as situações conflituosas, que não se limitam apenas ao Brasil, mas também aos povos da América Latina e da África. Consonante a essa afirmação, Paludo (2012, p. 283) afirma que:

As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular.

Arroyo (2012) prossegue a discussão e assegura que, a Pedagogia do Oprimido tenta explicar a radical visão no pensar e no agir educativo. O pensar educativo afirmado pelos movimentos sociais é a de recriar a história radicalizado pela a

³ Reformas de Base surgem num contexto de ampla mobilização da classe trabalhadora, que se descobre como sujeitos de direitos e também da própria história e da história de seu país [...] Surgimento dos Movimentos de Base/Movimentos Sociais estimulados pela a Igreja Católica fortalecidos com as concepções de Paulo Freire. (NASCIMENTO, 2015, p. 73).

organização dos oprimidos defendidos em ações conjuntas de empoderamento de modo a exercer um papel político de ação coletiva.

Segundo descrições do mesmo autor, Miguel Arroyo (2012, p.558) destaca também que a opressão pode ser uma matriz pedagógica, no modo como os oprimidos tomam consciência da opressão e libertam-se: Fazem escolhas, protesta a opressão, criam alternativas e fazem valer a sua liberdade. Mas, não é qualquer liberdade. “A liberdade por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (Freire, 1987, p. 19).

Rossi e Giorgi (2014, p.15) trazem suas contribuições a respeito do tema e distinguem que a tomada de consciência também não é qualquer “consciência,” é uma reflexão crítica de conscientização enquanto aspectos emancipatórios, “não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. [...] Não pode existir fora das “práxis”, [...] sem o ato ação – reflexão”.

Arroyo (2012, p. 559-560) enfatiza que as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas e nos movimentos sociais precisam levar em conta o contexto histórico das relações de opressão e libertação. A esse respeito tem destacado que os processos educativos devam reconhecer as tensões existentes, explicá-los e trabalha-los pedagogicamente a fim de mostrar que a desumanização da opressão não é uma vocação histórica, ainda que seja concreta persistente na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta gerada pela violência dos opressores. Nas vivências de opressão/libertação o ser humano se inquieta, indaga sobre o reconhecimento da desumanização que padece como realidade histórica e protesta contra essa situação imposta, através das relações construídas historicamente de exploração.

Partindo desse pressuposto, Arroyo (2012) afirma que movimentos sociais utilizam os elementos indenitários para fazer seus encontros. Uma das formas de fazer resistência é ocupar os espaços. Um dos espaços citados pelo autor é o território escola. Essa ocupação se concretiza através dos processos educativos escolares, com a participação dos movimentos sociais que mostram a articulação entre os processos históricos de opressão, segregação e desumanização. Os movimentos sociais se apropriam do território escola com a intenção de apropriar o latifúndio do conhecimento negado historicamente.

Outro ponto destacado pelo referenciado autor Arroyo (2012), acerca da apropriação dos espaços pela a Pedagogia do Oprimido é a disputa do currículo, de modo que este deve ser construído levando em consideração as experiências de opressão e, especialmente, as vivencias sociais e coletivas como elementos capazes de enriquecer as práticas e serem desenvolvidas nas escolas de modo a recuperar a humanidade roubada, questões essas ausentes nos currículos oficiais e no material didático.

1.4 As contribuições da Pedagogia Socialista para a Educação do Campo

A Pedagogia Socialista é uma elaboração teórica e pratica veiculada com as experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais, delimita de diferentes concepções de formação humana e de uma concepção ante a concepção hegemônica do capital, que impõem aos homens a forma de mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica. (CIAVATTA e LOBO, 2012, p. 563).

Ainda conforme as mesmas autoras às experiências mais conhecidas como Pedagogia Socialista do campo de esquerda são dos dois países: Rússia e Cuba, e duas experiências silenciadas – a pedagogia socialista mexicana e a pedagogia libertária espanhola. (CIAVATTA e LOBO, 2012, p.563).

A Revolução Russa iniciou-se em meio as contradições históricas da primeira revolução socialista, em meio a um país atrasado de forças produtivas e estrutura da sociedade semifeudais. “A maioria dos operários e dos camponeses, [...] eram analfabetos, os professores não estavam capacitados, tinham baixos salários e baixa posição social e a Igreja Ortodoxa dirigia a maioria das escolas”. (CASTLES e WÜSTENBERG, 1982, apud CIAVATTA e LOBO, 2012, p.563).

Lucena et al (2011, P. 273) reforça essa afirmação e destaca a necessidade da construção de um modelo de desenvolvimento de país que contraria as proposições capitalistas: “Entendia-se a necessidade de reconstrução de um país sobre novas bases negando os princípios capitalistas imperantes. [...] o velho mundo desmorona-se e um novo mundo nasce”.

É importante destacar que Ciavatta e Lobo, (2012) definem que a construção de um sistema educacional socialista data no período de 1917 a 1931, reivindicado pelos pedagogos Schulgin, Krupskaja, Lunacharsky, Pistrak e Makarenko. Com a ascensão de Stalin, há mudanças de cunho político que põe em luta a concepção de Estado e de seu papel na organização da sociedade e da educação contraria das defendidas pelos

pedagogos para a educação socialista. A tarefa atribuída aos pedagogos citados durante o governo revolucionário foi a de recriar o sistema educativo. (idem., p. 564).

As mudanças pretendidas e devidamente informadas a população eram de uma educação geral, livre e obrigatória para todas as crianças e cursos especiais para os adultos, escola secular, unitária em diversas modalidades para massa trabalhadora com apoio educativo e cultural, bem como também para as organizações de soldados e operários e de que os professores deveriam cooperar com outros grupos sociais e seria tomadas medidas em relação a miséria dos mais pobres (Idem., p. 564). Também entre as mudanças no governo revolucionário em relação às escolas foi o fato de que o Estado passou a assumir as escolas privadas e confessionais. Além disso, a escola passou a ter mais autonomia porque houve a separação entre Estado e Igreja e escolas que passaram a utilizar uma proposta de Escola Única do Trabalho⁴.

Outra definição a respeito da Pedagogia Socialista trazido Ciavatta e Lobo (2012) é a de que a educação socialista não era apenas uma questão de conteúdo, mas também de métodos. “Rejeitavam a escola livresca e exigiam que as crianças aprendessem tomando parte no trabalho e na vida social. Defendiam o método complexo, segundo o qual os professores não deviam ensinar de acordo com um programa rígido, por matérias acadêmicas”. (Idem, p. 564).

No bojo da discussão da Pedagogia Socialista, Pistrak defendia a ideia de uma nova sociedade que realizaria a fraternidade, a igualdade, o fim da alienação e a construção de uma sociedade unida em torno das questões políticas e sociais, Pistrak tinha uma visão educacional em sintonia com ascensão das massas e que a formação dos homens se baseasse na superação do individualismo e do egoísmo. (Idem, p. 564).

Para Ribeiro (2008, p. 61) os elementos centrais, baseados em Pistrak são as experiências de educação popular da Fundação de Desenvolvimento e Educação da Região Ceileiro (FUNDEP) e as do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), com experiências que direcionam à construção de uma pedagogia social que envolva a relação entre trabalho e educação, a auto-organização dos educandos e a metodologia do ensino organizada a partir de complexos temáticos.

⁴ A Escola Única do Trabalho reconhece a importância da escola como um instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que esta atenda aos interesses da classe trabalhadora – vale dizer, como instrumento de sua conscientização e emancipação. Neste entendimento, a apropriação do conhecimento científico não ocupa lugar menor. [...] define a escola como sendo única, ou seja, há um único caminho para todos os jovens, para todos os trabalhadores. (FREITAS, 2012, p. 339).

Ribeiro et al (2017, p. 94) aponta que “a autogestão socialista é uma das formas mais avançadas de cooperação”. Destaca ainda as experiências de construção socialista na Rússia, e identificou alguns elementos-chave que constituiriam os princípios para o estímulo a cooperação na agricultura que são eles:

respeito [...] á voluntariedade do camponês-não permitir nenhum tipo de coação; necessidade de um [...] prolongado trabalho de persuasão e convencimento; desenvolvimento gradual do movimento cooperativo: [...] ; elevação constante do nível cultural do campesinato [...] domínio das técnicas modernas; [...] cumprimento da democracia; [...] ajuda material, técnica e financeira por parte do Estado; subordinação dos interesses da produção cooperativa aos interesses gerais da economia nacional sem que isso implique administração pelo o Estado e [...] vínculo estreito entre a cooperativa e o campesinato. (BARRIOS 1987 apud RIBEIRO et al, 2017, p. 95).

Ciavatta e Lobo (2012, p.565-566) ao discutirem a Pedagogia Socialista apontaram também a Revolução Cubana como sendo um exemplo de luta de libertação vitoriosa aos povos do continente latino-americano, povos estes antes dominados pela a ditadura de policiais, de militares, de neocoloniais, de conservadores, de escravistas e de falsos reformistas. Destacaram-se na Revolução Cubana homens como José Martí, Céspedes, Fidel Castro e Carlos Rafael Rodríguez.

A Revolução Cubana tinha três linhas de conduta: democrática, humanista e comunista. Os Revolucionários da Revolução Cubana haviam estudado o marxismo e o leninismo, sendo por isso sabiam que a revolução devia contar com as massas e que estes precisavam estar conscientes. Tinha como princípios uma educação massiva, (da alfabetização a universalização), gratuita, disponibilidade de bolsas para estudantes e erradicação do analfabetismo em todo país. Outro princípio na educação cubana é a conciliação entre educação e trabalho. Nos princípios do socialismo, é fundante a participação de toda a sociedade nas tarefas da escola.

1.5 Concepções e princípios da Educação do Campo

As concepções e princípios que norteiam a Educação do Campo são a valorização dos sujeitos do campo como protagonistas de sua história, como sujeito individual e coletivo que tem sonhos, lembranças, gêneros, raças, etnias diferenciadas e cultura. A esse respeito, Jesus (2012, p. 30) esclarece que: “Tem como princípio a emancipação e a valorização do homem do campo”.

Para Santos (2011, p.11) um princípio da Educação do Campo articulado a um projeto de emancipação humana, compreende que os sujeitos possuem história e fazem parte das lutas sociais. Seja enquanto sujeito individual ou coletivo. Outra definição a respeito dos princípios da Educação do Campo trazidos por Santos (2011) é o Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo. Nas discussões da autora, a escola precisa levar em conta os saberes que as comunidades, os educandos, os pais possuem e que estes conhecimentos devem ser fomentados para instrumentalizar as intervenções em sala de aula. Nessa direção Silva et al (2012, p.06) coaduna, amplia discussão e afirma: “o currículo precisa ir além dos tradicionais conteúdos programáticos, como forma de contemplar a diversidade sócio-cultural dos alunos, ampliando o processo de inclusão”.

Santos (2011) aponta também o Princípio Pedagógico da educação como estratégica para o desenvolvimento sustentável, e nas definições dessa autora, a educação deve ser pensada a partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado através das suas potencialidades. Essas potencialidades se revitalizam na participação popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem. A educação para o desenvolvimento sustentável deve levar em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade. A disponibilidade dos recursos e anseios deve ser requerida pelas comunidades e pelos povos que vivem no campo.

Acerca de concepções da Educação do Campo, há dois princípios básicos fundamentais, que são princípios filosóficos e os princípios pedagógicos como afirma Ribeiro et al (2017, p. 15):

São princípios filosóficos: Educação para a Transformação Social. Educação para o trabalho e a cooperação. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. Educação com/para valores humanistas e socialistas. Educação para um processo permanente de formação e transformação humana. **São princípios pedagógicos:** Relação entre prática e teoria. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação. A realidade como base de produção do conhecimento. Educação para o trabalho e pelo o trabalho. Vínculo orgânico entre processo educativos e processos políticos. Gestão democrática. Auto-organização dos estudantes.

Uma delimitação importante a respeito dos princípios da Educação do Campo foi o Decreto presidencial n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que estabelece os dispositivos sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Neste decreto, pode se verificar no Art. 2º, metas traçadas com relação ao respeito a diversidade do campo em diversos aspectos,

tanto nas questões sociais, culturais, de gênero, raça etnia entre outras. Também é claramente estabelecido o incentivo a formulação de projetos político-pedagógico específicos para as escolas do campo além do desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade do público alvo.

Além disso, institui a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo. Assim como, demarca a necessidade do controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010). Portanto, para a efetivação da Educação do Campo deve ser ancorada pelos seus princípios e concepções edificada pelos movimentos sociais em favor, do cidadão e cidadã que resida no campo em atendimento as suas especificidades.

1.6 A Escola do Campo: superação do capital em busca da formação humana

Ao descrever o que é escola do campo Sá e Molina (2012) enfatizam que a concepção de escola do campo emerge e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, com base na formação humana desenvolvida na luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Assim, a concepção de escola do campo se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital e na garantia do direito a escolarização aos povos do campo que fazem parte desta luta. A percepção de escola do campo se dá a partir do ponto de vista gramsciano, ao se desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que se materializem o projeto marxiano da formação omnilateral⁵.

Na perspectiva gramsciana, o processo formativo se veicula a atividade crítica e organizativa dos intelectuais orgânicos. O intelectual supõe a função de hegemonia, tendo em vista o caráter de classe e a probabilidade de organizar e dirigir uma “vontade social coletiva”. (LEBER, MOTTA 2012, p. 426).

A intencionalidade de um projeto de formação para escola no e do campo, ainda conforme Caldart et al (2012) é a de que escola do campo é capaz de uma importante

⁵ “Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano”. (FRIGOTO, 2012, p. 267).

contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber uma formação contra hegemônica. Freitas e Molina (2012, p. 25) comungam dessa mesma perspectiva e salientam a importância dos movimentos sociais na contribuição com as escolas, de modo que:

a escola do campo pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas [...] Para isso, faz-se necessário que se promovam no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos.

Molina (2012, p. 595) defende a participação dos movimentos sociais na criação e no acompanhamento das políticas públicas para assegurar as especificidades dos mesmos em meio à políticas públicas universalistas “Quando os movimentos sociais do campo se fazem porta-vozes dessas reivindicações, sublinham [...] a diferença que marca o modo como dimensionam as respostas necessárias à garantia dos direitos historicamente”.

Na direção da escola reivindicada pelos movimentos sociais como campo de direito, Arroyo (2006, p.106) destaca que os movimentos populares do campo trazem a educação no campo dos direitos. Sai da ótica de mercado, em meio às contradições. “Em sua maior parte a cultura docente ainda continua na ótica do mercado: preparar os alunos para o mercado”. Justifica a ideia de direitos ao afirmar que luta desde a década de oitenta, segundo a qual a lógica mercadológica continua estruturando a escola, o currículo, as avaliações e os rituais.

A respeito da compreensão de escola do campo é importante destacar uma das conquistas dos movimentos sociais na construção da concepção de escola do campo foi o reconhecimento através de marcos legais em reconhecer a expressão escola do campo, e a garantia através das “Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” do (LDB) Parecer nº 36, de dezembro de 2001, (BRASIL, 2001) expedido pelo o Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). “As referidas diretrizes é um marco importantíssimo na luta por uma educação do campo e tornou-se um divisor de águas na luta e reivindicações dos movimentos sociais do campo”. (MOTA, 2014, p. 22).

E relevante destacar, a definição adquirida nas Diretrizes Operacionais acerca da identidade das escolas do campo, referidas no parecer ao afirmar em seu artigo que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios

dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2001).

Este parecer justifica as experiências em andamento, e cria possibilidades de os movimentos sociais contribuírem nas escolas rurais, buscando torná-las em escolas do campo, comprometidas com o desenvolvimento pleno das comunidades e de seus povos.

Assim sendo, necessita que se tenha uma escola e uma educação *no e do* campo, que atenda as particularidades dos camponeses, instituída no respeito pelos diferentes modos de vida, história, costumes e que sejam considerados como sujeitos de direito.

Até aqui suscitamos brevemente a Pedagogia Freiriana, a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento. Pedagogias essas apontadas por Caldart, et.al (2012) como sendo as bases orientadoras que norteiam a ação pedagógica nas escolas do campo bem como suas concepções e seus princípios. Destacamos também, os marcos legais e pareceres que justificam e favorecem a implantação da Educação do Campo, assim como a compreensão do que é escola do campo.

As conquistas dos movimentos sociais nesse âmbito são inúmeras, mas ainda há muitos desafios, uma vez que nem todas as escolas situadas nos espaços rurais ou que recebem um quantitativo de estudantes oriundos da zona rural tenha conseguido implantar de fato Educação do Campo. Embora exista legislação específica que define escola do campo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. (BRASIL, 2010). Brandão (2014, p. 4) afirma: “a maioria somente tem a Educação do Campo na nomenclatura”.

Nesse sentido, Brandão (2014), chama a atenção para o que ele define como banalização do termo Educação do Campo. Além disso, o referido autor enfatiza que o conceito Educação do Campo, deve-se permear a discussão com a comunidade escolar, bem como debater a realidade social e política do campo.

Quando se muda apenas a terminologia e insere o termo “Educação do Campo” sem a realização de Assembleia para discutir a mudança e a atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma prática verticalizada prejudicial à implantação da

Educação do Campo, pois sem uma ressignificação das antigas práticas educacionais, “Muda-se a roupa mantendo-se um corpo sem banhar”. (BRANDÃO, 2014, p. 3).

De modo semelhante, Santos e Pereira (2017, p. 222-224) também nos traz contribuições a respeito dos desafios de implantar os debates que surgiram do acúmulo das experiências, das práticas pedagógicas dos movimentos sociais, nas escolas do sistema público de ensino e ressalta que, ainda são enormes, as tensões por parte da execução dos debates no âmbito da escola pública do campo que extrapolam os aspectos pedagógicos. Para estes autores é necessário superar o atual modelo de agronegócio para o campo brasileiro.

Ainda de acordo com Santos e Pereira (2017), embora os movimentos sociais tenham tido avanços significativos com a construção de políticas públicas de Educação do Campo, os duelos regularizados na Educação Rural estão presentes nas escolas do campo. “O projeto de Educação Rural ainda tem seus desdobramentos na elaboração das propostas pedagógicas voltadas para a educação pública” (Idem, p. 223).

Os autores afirmam ainda que há uma crescente apropriação do termo “Educação do Campo” de forma a dar “nova aparência” ao que foi discutido ao longo dos anos desde a década de 1990. Tal adequação das leis de ensino voltadas aos interesses do agronegócio tem seus efeitos no trabalho dos profissionais nas escolas públicas do campo, com a presença massiva das tendências pedagógicas liberais, de programas e propostas de governo, destacando-se aí o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além de investimentos de empresas privadas num padrão de formação de professores direcionados para a “modernização” do Brasil rural.

CAPÍTULO 2-

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
DO CAMPO:**

2.1 Prática pedagógica: em busca de um conceito

Segundo Silva (2009), prática pedagógica é uma categoria analítica entendida como uma ação coletiva institucional e intencional, dentro de um fenômeno social mais amplo que é a educação, permeia por uma teoria da educação, pela interação entre os sujeitos e o conhecimento. Ainda de acordo com a referida autora, “a prática pedagógica supõe uma teoria da educação que oriente suas finalidades e objetivos para a formação humana na perspectiva da transformação da sociedade” (SILVA, 2009, p. 73).

Nas instituições de ensino, a atuação dos educadores se realiza através da prática pedagógica, especialmente aquelas desenvolvidas pelos professores, em situações reais que promove o ensino e a aprendizagem. Pode-se compreender como prática pedagógica a atuação desempenhada pelos profissionais da educação, no intuito de garantir aos discentes o aprendizado.

Nas palavras de Silva (2009, p. 73) a prática pedagógica é uma ação coletiva e intencional composta por quatro pólos: “prática docente, prática discente e prática gestora”. Segundo a mesma, esses três pólos se inter-relacionam e garante o quarto pólo, que é o dos conteúdos educativos. Assim sendo, a prática pedagógica relaciona-se a educação trabalhada pelo professor. Silva (2009, p. 74-75) destaca também que pratica pedagógica é uma prática social de formação do sujeito, assume uma dimensão social situado dentro de um determinado contexto cultural, organizado e projetada intencionalmente a fim de alcançar objetivos e finalidades a partir dos conteúdos pedagógicos. Permeia pela cordialidade, autonomia, participação e organização social, que nas Escolas do Campo se materializam no itinerário pedagógico⁶.

Ao se referir à prática pedagógica, Veiga, (1998, p.22), assegura que: “a prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática [...] tem um lado [...] teórico, idealizado [...] está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo”. Veiga, na mesma obra, contextualiza as dimensões teórico-prática e assegura que o lado teórico, tem por finalidade elaborar e transformar.

⁶ Itinerário pedagógico é concebido o processo vivencial do currículo nas dimensões pedagógicas e metodológicas, envolvendo os sujeitos cognoscentes (educadores (as), educandos (as) e gestores), mediando a articulação entre os saberes populares e os conteúdos pedagógicos a serem transmitidos, ampliados e sistematizados em sala de aula num diálogo permanente com os sujeitos sociais (família, grupos da comunidade, técnicos, organizações e movimentos sociais). (SILVA, 2009, p.75).

Já “o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto dos meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor”.

Além disso, Veiga (1998, p 23), afirma que a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a cercam. A teoria e a prática não existem sem a outra, é uma unidade indissolúvel. “Quando a prioridade é colocada na teoria, cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o pratíssimo ou utilitarismo”.

A relação entre a teoria-prática apresentada anteriormente, na mesma obra Veiga detalha minuciosamente. De acordo com a mesma autora, essas duas categorias podem ser agrupadas a partir de uma dupla visão: A dicotômica e a de unidade.

A primeira, do confronto entre teoria e prática, permite três colocações: há separação, ou seja, há predominância de uma em relação a outra; em uma forma mais radical, em que teoria e prática são componentes opostos e insolados: Já na associativa, teoria e prática são pólos separados, mas não opostas. Na verdade, estão justapostos. (VEIGA, 1998, p. 9).

No estudo realizado por Veiga, foi possível conceber entre teoria e prática, e permitiu distinguir duas perspectivas de prática pedagógica: a repetitiva e acrítica, a reflexiva e crítica simultaneamente relacionadas a visão dicotômica e de unidade.

Ao distinguir uma da outra, Veiga (1998, p. 10-15) afirma que a **prática pedagógica repetitiva** se caracteriza pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática. O conteúdo está sujeito a forma, o real ao ideal e o particular e concreto ao universal e abstrato. “Não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade-material e humana”. Interessa somente ampliar o que já foi criado, com base numa prática pré-existente.

Sendo assim, só é preciso reproduzir o processo prático, diversas vezes. Não é necessário inventar o modo de fazer, basta repetir ou imitar uma ação. Veiga, alerta que essa perspectiva, em que a criação é regida por uma lei estabelecida, a consciência se encontra de forma debilitada, com o risco de desaparecer. Acrescenta ainda, que quando a atividades dos educadores adotam um caráter repetitivo, mecânico e burocratizado faz com que o professor não reconheça sentido social em suas ações. Torna-se um manipulador de instrumentos. Por sua vez: “Falta ao professor uma consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade, dos meios necessários para a

efetivação das atividades educacionais, é de sua missão histórica”. (idem, p. 11). Mais do que o que foi sinalizado até aqui, Veiga (1998, p.11) alerta:

O professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois coloca-se a margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não as pessoas envolvidas. [...] desempenha o papel de mero executor, muitas vezes decorrente da própria política educacional definida pelos órgãos competentes. [...] a prática pedagógica constituída sob esse prisma redundava em um pedagogismo inoperante, que omite os fins sociais intimamente ligados a ela.

Já **prática pedagógica reflexiva** tem como característica principal o não rompimento da unidade entre teoria e prática. Essa prática pedagógica tem um caráter criador e tem como ponto de partida e de chegada, a prática social, na definição das ações. Busca compreender a realidade para desenvolver a atuação ao invés de aplicar uma lei ou um modelo previamente elaborado. Nessa prática há uma preocupação em criar e produzir uma mudança, para que surja uma nova realidade material e humana.

Assim sendo, a prática pedagógica reflexiva se traduz por um trabalho realizado pelo o professor e pelos alunos com objetivos incomuns. Implica na presença do sujeito crítico, na busca da superação da prática pedagógica autoritária e paternalista. Objetiva uma reciprocidade entre professor e aluno. Permite ainda que o professor conheça a importância social de seu trabalho, bem como o significado social de sua marginalização.

Em suma, essa prática pedagógica busca preparar o futuro professor consciente de sua missão histórica, bem como de suas finalidades, da estruturação de uma sociedade capitalista, da função da escola, das condições objetivas de trabalho e das possibilidades práticas de mudança.

A reflexão é feita a partir de análise crítica das experiências concretas, dos problemas reais da prática pedagógica enfrentados pelos professores [...]. De um lado, péssimas condições físicas e materiais das instituições escolares, classes superlotadas de alunos onde muitos fracassam nas escolas e são excluídos delas sem terem aprendido nada de útil para a vida e para o trabalho. (Veiga, 1998, p.15).

Costa (2013, p. 53) traz suas contribuições a respeito do tema e estou de acordo com mesma, quando afirma que “a prática pedagógica do professor dependerá do sentido e significado que ele tem do seu próprio trabalho, podendo desenvolver uma prática pedagógica transformadora e significativa ou uma prática da imitação, repetição e memorização dos conteúdos”.

Por essas razões, é notória a complexidade da prática pedagógica e demanda aos professores que estes estejam preparados para assumirem uma maneira reflexiva em relação a sua prática. A prática pedagógica como sendo uma atividade teórico-prática, é indispensável à junção entre as mesmas para o pleno desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes durante o fazer pedagógico do professor.

A discussão mencionada até aqui aponta importantes contribuições para refletir a respeito da prática pedagógica nas escolas do campo.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

No que tange as escolas do campo, tem sido apontada que, por diversas vezes, as práticas pedagógicas priorizam um currículo desvinculado da realidade dos povos do campo.

Como sinalizamos no *Capítulo 1*, houve uma negligência muito grande por parte do Estado brasileiro com relação ao homem e a mulher do campo. No que se refere ao desenvolvimento, este rotineiramente foi visto ao longo do tempo como sendo o lugar do atraso e sem expectativa, uma vez que o desenvolvimento era voltado para as cidades.

Silva (2009) em sua tese denuncia que o projeto de educação para as populações campo sempre esteve atrelada projetos econômicos de fortalecimento do capital, e ao desenvolvimento das cidades, e isso “resultou na organização de uma rede escolar voltada para a elite do país, enquanto a maioria da população ficou marginalizada do acesso aos direitos políticos, civis e sociais, dentre os quais o acesso à escolarização”. (SILVA, 2009, p.78). Esse período ainda, segundo Silva (2009) surge na década de 1920 e ficou conhecido como Educação Rural. Essa concepção de educação, nada mais foi de uma aposta entre a “burguesia industrial emergente, a oligarquia agrária e o movimento dos pioneiros da educação”.

A percepção de Educação Rural era a de promover a redenção das populações rurais desprovida de conhecimento e cultura. Essa visão de educação como salvadora da miséria e da pobreza foi difundido “através do sistema de assistência técnica e extensão rural” (Idem, 2009, p.78). Tinha por objetivo moldar as populações do campo a um projeto de desenvolvimento, pautado na industrialização e urbanização do Brasil para sair do atraso.

A maneira de enxergar o campo como um lugar atrasado inculca ideologias que perduram até hoje. Infelizmente, há um número elevado de pessoas que acreditam que os povos do campo são pessoas atrasadas, alienadas, ingênuas e sem conhecimento.

Em contrapartida, a realidade demonstrada, a Educação do Campo e as práticas pedagógicas para as escolas do campo tem um papel crucial na reversão desse quadro e na construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido: “O projeto pensado para a Educação do Campo necessita ser disseminado no contexto das nossas escolas, pois a ideia que se tem sobre a educação necessária aos povos do campo ainda se mostra bastante romântica”. (OLIVEIRA et. al., 2018, p. 157).

Mais de que uma visão romântica, Arroyo nos alerta que “é vista de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos”. Ou ainda:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo como se fosse uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. (Idem, 1999, p. 23).

Diante do exposto, ressaltamos que a prática pedagógica nas escolas do campo precisa ser incorporada a partir de uma lógica de aperfeiçoamento que privilegie a mulher e o homem na sua integralidade, possibilitando a construção de sua cidadania e inclusão social, tornando os sujeitos do campo como protagonistas do seu bem-estar. Além disso, é necessário esforços na direção de encontrar opções na realidade atual, como o ensino que legitime o vínculo com as lutas sociais, que rompe com a dicotomia entre teoria e prática. Além disso, a prática pedagógica abordadas nas escolas do campo, precisam ter por finalidade o envolvimento de todos os sujeitos que dela façam parte, (estudantes, gestores e professores bem como a comunidade externa), na construção de uma Educação do Campo contextualizada, nesse sentido, o meio ambiente e a democracia, assim como as lutas sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicos são elementos que devem atravessar os currículos da prática pedagógica e que devem ser trabalhados nas unidades de ensino.

Para tanto, se faz necessário um duelo constante para que tenhamos uma Educação no e do Campo, alimentada pelas bases orientadoras, instituídas pelos movimentos sociais em atendimento as concepções e seus princípios, podendo assim,

ressignificar os processos de ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas das escolas do campo.

Portanto, a prática pedagógica nas escolas do campo, em todos os níveis de escolarização, deve possibilitar informações sobre a sociedade, sobre os mecanismos de opressão, sobre as formas de produção agrícola do projeto de sociedade, e a complexidade do desenvolvimento rural, pois, segundo Caldart et al (2012, p. 327), “a escola do campo, [...] se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses”. Sendo assim,

Como a prática pedagógica é uma atividade teórico-prática, o professor precisa constantemente analisar seu trabalho pra ter consciência se sua prática é uma prática da imitação, repetição e memorização, sem perspectiva de futuro, sem disposição para criar e mudar, ou é prática transformadora e significativa, preocupada em produzir mudanças, com caráter criador. (COSTA, 2013, p.75).

Em consonância a essas afirmações, Cordeiro (2012, p.119) concorda e afirma: “a prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir, saberes específicos. Ou ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e prática da docência”.

Silva (2005) tece uma discussão pertinente ao tema e fez uma análise das práticas pedagógicas, referentes ao trabalho docente em diferentes perspectivas: “conservadora, contraditória e criativa”. De acordo com referida autora, na prática pedagógica criadora ou reflexiva, a teoria e prática, ambas pertencem a uma unidade indissociável e reunidas adquirem novos significado. Possui uma integração das disciplinas e dos saberes. Além disso, as metodologias são mais eficazes uma vez que há uma articulação maior entre os conhecimentos. Silva (2005) também faz sua colocação com relação a avaliação: “A avaliação adquire sentido emancipatório, quando passa a considerar o conhecimento na sua totalidade e em permanente construção”. (Idem, 2004, p. 3).

Em relação à avaliação da aprendizagem, Santos (2011, p.11) traz um debate semelhante ao detalhar o que seria um projeto de formação humana, enquanto uma ação cultural a ser trabalhada na prática pedagógica nas escolas do campo. De acordo com referida autora, os processos que reúnem conhecimentos constituídos no processo educativo devem refletir-se também no âmbito institucional e devem atravessar toda a vida escolar, inclusive o processo avaliativo.

Para Silva et al (2012) a avaliação, por sua vez, precisa levar em conta os saberes próprios dos educandos e que esta seja um instrumento de observação do que é essencial e a partir dos quais precisam ser ampliados. Ao levar em conta este modo de avaliação valida o princípio da escola veiculada a realidade dos sujeitos;

uma educação emancipatória não pode presidir da avaliação participativa, que compreende educandos e educadores como sujeitos do processo ensino e aprendizagem. [...] a avaliação participativa é um instrumento fundamental para a sistematização e reflexão coletiva das ações e atividades pedagógicas desencadeadas na escola”. (Idem, 2012, p.13)

De acordo com Silva (2005), é preciso partir em direção contrária ao da prática pedagógica conservadora, uma vez que essa prática tem seu enraizamento em ideologias dominantes de cunho seletivo e discriminatório por parte das instituições de ensino. Ainda segundo a referida autora, as práticas conservadoras fornecem subsídios de reprodução das relações sociais na medida em que:

Impõem sanções, cerceiam a liberdade, excluem, além de passar a ideologia de que o sucesso é algo alcançado facilmente, para isso, basta o esforço individual em detrimento das condições objetivas para que ocorra. Legitimam uma forma de organização social que não corrobora para a emancipação e promoção da igualdade, antes implicam na construção de situações que levam à naturalização das desigualdades e ao reconhecimento pelos dominados da legitimação da dominação. (SILVA, 2005, p.11).

De modo adverso ao exposto esquematizado anteriormente, é necessário que seja desenvolvida nas escolas do campo uma prática pedagógica que seja capaz de promover a emancipação, a igualdade e permita a inclusão dos sujeitos de forma autônoma. Além disso, a prática pedagógica a ser aplicada nas escolas do campo, deverá considerar as subjetividades dos povos camponeses de modo convergente com as especificidades de cada comunidade, e “em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas”. (BRASIL, 2010).

Por sua vez, a educação contextualizada “tem sido compreendida como uma ação de rompimento com as narrativas universalistas postas pelo conhecimento científico, e que deseja estabelecer novos acordos, novos ‘contratos’ com o natural e o social” (CARVALHO, 2012, p.10). Nesse sentido, “é uma ação de descolonização, pois sua tarefa de reconstruir visibilidades e dizibilidades instituídas e de permitir que os ‘outros’ excluídos da ‘narrativa hegemônica’, recuperem sua palavra e tornem pertinentes suas questões”. (Idem, 2012, p.10).

Ou ainda, uma educação contextualizada propõe a “valorização dos saberes da prática social constituídos no plano econômico, social político e cultural num diálogo crítico com os conhecimentos científicos e tecnológicos, constituindo uma perspectiva de educação intercultural”. (SILVA, 2009, p. 38).

Portanto, a prática pedagógica criadora ou reflexiva, ao indicar uma constante reflexão sobre o trabalho pedagógico, ao meu entender pode ser a mais adequada para ser instituída nas escolas do campo. Uma vez que, pode trazer subsídios capazes de possibilitar uma aprendizagem que contempla a diversidade cultural e social, a fim de superar uma perspectiva estabelecida historicamente no campo educacional brasileiro.

CAPÍTULO 3:

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS DE CAMPO

3.1 A pesquisa efetivada: abordagem, procedimento, sujeitos e técnicas

A investigação em curso realizada foi a pesquisa básica, baseado numa abordagem qualitativa, configurando-se um estudo de caso. A finalidade de optar por essa abordagem se dá pelo fato de permitir uma relação direta entre o pesquisador com o lugar pesquisado. De acordo com Lüdke & André (1986), este enfoque de pesquisa conduz o pesquisador a um olhar cuidadoso ao longo do processo de pesquisa, se mantém atento em captar as questões dos colaboradores, e o pesquisador não antecipa os resultados do estudo. O campo empírico é a Escola municipal Clemente Mariane, situada no distrito Catingal, município de Manoel Vitorino, estado da Bahia.

Os sujeitos da pesquisa são professores da referida escola. A técnica de busca é a análise documental da unidade de ensino e observação da escola e de sala de aula. Os instrumentos de pesquisa foram ficha de análise e questionário.

A fim de situar a escola e a tarefa de investigação realizada, é pertinente contextualizar a educação escolar no município de Manoel Vitorino e, sobretudo a unidade concedente. É o que farei adiante.

Durante a realização da pesquisa foram utilizados seguintes métodos: **classificação de dados estatísticos** no campo de pesquisa, além de levantamento de informações extraída do site do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente ao município, além da leitura do Projeto Político Pedagógico da unidade investigada e também a leitura do Plano Municipal de Educação do município de Manoel Vitorino-Ba. Para uma complementaridade e precisão das informações lançou-se mão da utilização de **questionário** semiestruturado. Além da observação habitual no campo estudado.

3.2 – Breve explanação do campo da pesquisa

O município de Manoel Vitorino localiza-se na região Sudoeste do estado da Bahia, faz parte do Território de Identidade Médio das Contas. Está a uma distância de 440 KM da capital do estado, Salvador. O município possui 57 anos de emancipação política e segundo o Censo populacional do IBGE (2010), tem cerca de 14.387 habitantes. Destes, 7.338 são do sexo masculino e 7.049 são do sexo feminino. Na zona

No distrito Salgado a Escola Municipal Marcilio Teixeira atende as modalidades Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além das escolas dos distritos, existem também várias escolas da Educação Infantil espalhadas nas diversas regiões do município.

Ainda no que se refere à educação, o Plano Municipal de Educação (PME) de Manoel Vitorino-BA, promulgado em 13 de outubro de 2015 traçou-se as metas e fez um diagnóstico da realidade educacional municipal em todos os níveis e modalidades, com base na legislação vigente municipal e nas ações da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONE).

O PNE do município de Manoel Vitorino destaca que uma das estratégias será institucionalizar o Programa Nacional de Renovação do Ensino Médio, com intuito de estimular práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação teoria prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura, esporte e formação continuada de professores.

3.4- A ESCOLA MUNICIPAL CLEMENTE MARIANI (EMCM): Campo empírico da pesquisa

A Escola Municipal Clemente Mariane-EMCM, fica localizada no distrito Catingal no município Manoel Vitorino-BA, à Rua Direita nº 05, Centro. A referida unidade de ensino é uma escola pública de médio porte. Conforme explicita o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), versão 2013. Até o ano de 2002 funcionou como escola primária, com ensino de 1º a 4ª série. Posteriormente funcionou como Escola Estadual, sendo uma Extensão da Escola Estadual Robert Kennedy, dando início ao Ensino Fundamental II. A partir do ano de 2004, através da portaria nº 24/04/13 da DIREC/13, foi autorizada o funcionamento do curso de Educação Básica - Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos Aceleração I e II. Em 2007, iniciou três salas com 1º ano do Ensino Médio, sendo uma extensão de salas do Colégio Edivaldo Boa Aventura, da sede do município.

Atualmente, atende a modalidade Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os turnos de funcionamento é o matutino,

vespertino e noturno. As fotografias a seguir ilustram uma vista panorama da estrutura física da escola em 2018.



Figura 1: Vista panorâmica da área interna da EMCM.

Créditos: Olga Gotardo, 2019.



Figura 2: Vista panorâmica do refeitório interno da EMCM.

Créditos: Olga Gotardo, 2018.

Com relação a infraestrutura a referida escola possui uma boa estrutura física e bom estado de conservação. Ao todo dispõem de dois pavilhões de salas, um com 3 e o outro com 6, totalizando 9 salas de aula, todas espaçosas e bem arejadas, e aparentemente com boa iluminação. Possui ainda 1 sala da diretoria que fica localizada num espaço de fácil acesso tanto para os professores quanto para os alunos, 1 sala dos professores com banheiro, nessa sala também se encontra um armário de guardar materiais didáticos, tem ainda uma mesa e cadeiras, um computador e um filtro elétrico.

A escola possui também 1 sala de vídeo, 1 sala de arquivos, (documentos da escola), 1 cantina, 1 depósito, 6 banheiros para os estudantes (3 femininos e 3 masculinos), 1 uma área coberta para recreio, local onde se distribui a merenda escolar com mesa, bancos e bebedouros. Tem ainda um pátio com um pequeno jardim e duas árvores de médio porte. Nas dependências da escola não há laboratório de ciência. Há internet e banda larga, computadores para uso da direção e dos professores. A escola conta também com sistema de monitoramento das dependências através de câmeras de segurança. Embora na unidade de ensino não possua área de esportes, as aulas de Educação Física (as aulas pratica) são realizadas num ginásio esportivo público, numa área externa da escola.

Atualmente, a escola funciona em três turnos, sendo o matutino e vespertino e noturno. Possui 1 Diretores, 2 Vices diretor, 6 Auxiliares de Serviços de Serviços Gerais, 5 merendeiras, 2 porteiros sendo 1 cada turno e 18 professores. O Quadro 1 apresenta a relação dos cargos ocupados, com a indicação do número de pessoas e localidade geográfica de moradia. A caracterização dos professores é feita no Quadro 2.

Quadro 1 - Caracterização dos funcionários da E.M. Clemente Mariane-2019.

Cargo	Nº.	Vínculo empregatício	Localidade de origem/moradia	
			Município	Comunidade
Diretor	1	Efetivo / nomeado	Manoel Vitorino	Água Boa
Vice-Diretor	2	Efetivos / nomeados	Ambos de Manoel Vitorino	Catingal São Miguel
Porteiro	2	1 Efetivo 1 contratado	Ambos de Manoel Vitorino	Catingal São João
Auxiliar de Serviços de Serviços Gerais	6	1 contratada e 5 efetivas	Todas de Manoel Vitorino	Todas de Catingal
Merendeiras	5	1 contratada	Manoel Vitorino	Catingal
		4 efetivas	Manoel Vitorino	Catingal
PEB (Professor): diversas áreas	18	(14) efetivas (4) contratados	Ver quadro seguinte	Ver quadro seguinte

Fonte: Elaboração: Olga Gotardo, 2019, com base em dados de campo.

O Diretor possui formação em Licenciatura em Artes, em nível de graduação e Pós-Graduação em Matemática e os Vices Diretores um é licenciado Letras e possui três especializações, uma em Leitura e Produção Textual, em Gestão e História da Cultura Afro Brasileira e o outro vice-diretor é tem graduação em Pedagogia. O Quadro 2, adiante, apresenta os cargos exercidos pelos professores, com indicação de seus

vínculos empregatícios, sua formação em nível de graduação e pós-graduação, bem como a localidade de origem/moradia.

Quadro 2 – Caracterização dos professores da EMCM, com indicação dos vínculos empregatícios, formação e localidade de origem/moradia dos ocupantes.

Funções	Vínculo	Formação		Localidade de origem/moradia	
		Graduação (Licenciatura)	Pós-Graduação (Especialização)	Município	Comunidade
Ciências	Contratada	Pedagogia	-	Catingal	Catingal
Ciências e Língua Inglesa	Efetiva	Letras com ênfase em Inglês	Letras	Tanhaçu	Tanhaçu
PEB de Língua Portuguesa, Artes e Inglês	Efetiva	Letras	-	Jequié	Jequié
PEB de Língua Portuguesa	Efetiva	Letras	-	Manoel Vitorino	Catingal
PEB – Filosofia, História e Sociologia	Efetiva	História / Teologia	-	Manoel Vitorino	Manoel Vitorino
PEB - Matemática e Ciências	Contratado	Cursando Matemática e História	-	Manoel Vitorino	Manoel Vitorino
PEB – Matemática	Contratado	Cursando Matemática	-	Catingal	Catingal
PEB – Geografia	Efetivo	Geografia	-	Catingal	Catingal
PEB – Química, Física e Matemática	Efetivo	Química	-	Catingal	Catingal
PEB- Física	Efetivo	Pedagogia	-	Manoel Vitorino	Manoel Vitorino
PEB- Educação Física	Efetivo	Educação Física	Educação Física	Manoel Vitorino	Manoel Vitorino
PEB- Geografia	Efetiva	Geografia e Pedagogia	-	Jequié	Jequié
PEB –Biologia e Filosofia	Contratado	Cursando Filosofia	-	Catingal	Catingal
História	Efetivo	História	-	Feira de Santana	Feira de Santana
PEB de Língua Portuguesa	Efetivo	Letras	-	Manoel Vitorino	Catingal
PEB de Língua Portuguesa	Efetivo	Letras	-	Manoel Vitorino	Catingal

Fonte: Elaboração Olga Gotardo, 2019, com base em dados de campo.

No ano de 2018, ofereceu matrículas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e não houve a oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA. No turno matutino são atendidos estudantes do Ensino Fundamental, no presente ano de 2019 são oferecidos nos turnos vespertinos e matutinos e há a oferta das três modalidades citadas.

Tabela 1- Evolução matrículas na Escola Municipal Clemente Mariane por ano, nível de ensino de 2010-2018.

Matrículas	Ano								
2010-2018	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
NT no EJA	92	76	97	236	204	196	122	13	--
6º ano EF	136	75	74	88	102	87	51	69	75
7º ano EF	99	84	77	80	67	94	68	62	52
8º ano EF	46	64	71	70	72	60	80	72	52
9º ano EF	60	38	62	63	62	69	71	82	64
1º EM	90	54	36	56	54	59	130	87	82
2º ano EM	71	61	52	34	49	55	29	53	54
3º ano EM	59	55	57	38	23	43	34	45	43

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no site do Censo Escola/INEP, 2018.

Legenda: NT= Número Total; EJA= Educação de Jovens e Adultos, EF = Ensino Fundamental II; EM = Ensino Médio.

A EMCM funciona no turno matutino das 7: 30 às 17:40. O turno matutino inicia das 19:00 às 22:00 horas e atende além do Ensino Fundamental e Médio atende também a modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA. A maioria dos estudantes que frequenta a escola citada utiliza transporte escolar para chegar na unidade de ensino, uma vez que são estudantes de diversas comunidades rurais do município.

Neste tópico, apresento os frutos da pesquisa fundamentados nos objetivos traçados para sua efetivação, teve como foco investigar como se configuram as práticas pedagógicas realizadas na escola EMCM. Bem como, identificar o perfil dos estudantes, dos professores. Essa apreciação é resultado das informações apuradas no decorrer da realização deste trabalho.

3.5 - SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DE CAMPO.

Primeiramente, apresentei os objetivos da pesquisa a direção da escola e apliquei um questionário ao vice-diretor. Também foram realizadas observações em sala de aula e na escola. Esses momentos permitiram caracterizar os professores e os estudantes. Além disso, 5 (cinco) professores responderam um questionário com quinze (15) perguntas iguais aos docentes (Apêndice I). A respeito da estrutura do questionário apresenta três tipos de questões. Abertas, fechadas e dependentes.

3.6- UMA APRECIACÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uma inquietação me acompanhou durante a pesquisa e reaparece aqui nessa tarefa é com o detalhamento das ocasiões avaliadas. Detalharei brevemente as situações observadas na escola e especialmente na turma do 3º ano do Ensino Médio do turno vespertino no campo empírico. Foram observadas algumas aulas no decorrer do mês de Outubro de 2019. A rotina escolar por vezes se assemelha em alguns aspectos, a exemplo de correção de atividades, leitura compartilhada de algum texto dos livros didáticos ou outros trazidos pelos professores. Além da realização de atividades diárias de escrita registrada pelos estudantes em seus respectivos cadernos.

Essa Prática Pedagógica ancorada pelo livro didático permite fazer inferência que a Prática pedagógica da EMCM, pode ser considerada como uma prática pedagógica contextualizada a partir do livro didático. Foi notório perceber que os livros didáticos da unidade não contextualizam a Educação do Campo nem a Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido, local onde a escola está inserida, conforma sinalizei no tópico de caracterização do município.

Para tanto, pude notar também, que já há no movimento da escola, tímidas tentativas de inserir a Educação do Campo, a exemplo de uma pesquisa da disciplina Química que foi solicitado aos estudantes que os mesmos, fizessem uma pesquisa e apresentasse algum tipo de experiência que eles praticam ou que conheça nas suas comunidades de origem a respeito de cultivos com o uso de insumos agrícolas alternativos.

Na oportunidade foram discutidos os efeitos nocivos ao meio ambiente quanto ao uso de agrotóxicos ao meio ambiente. Não tive a oportunidade de acompanhar todas as apresentações, (uma vez que ocorreu em diferentes dias) e isso me restringe afirmar o que foi problematizado ao longo dos encontros, se isso foi feita de forma superficial, romantizada ou se foi de forma transdisciplinar, se adentrou a questões, como uso da

terra, a questão agrária, os conflitos no campo, a Agroecologia entre outros temas de relevância para a para as concepções dos princípios da Educação do Campo. Há também uma limitação quanto as inferências feitas por me com relação as aulas ministradas na escola. A pesquisa se restringiu apenas em observar algumas aulas no 3º ano de ensino Médio do turno vespertino, o que impede de fazer declarações muito precisas, uma vez que foi observado apenas em uma sala de um dos turnos.

3.7- O sentimento, as dificuldades e as possíveis soluções apontadas pelos docentes que lecionam na EMCM.

Quando perguntado a respeito do sentimento com relação ao trabalho desenvolvido na EMCM, os professores trouxeram suas preocupações iniciais e medos. Vejamos algumas impressões:

No início pensei que fosse difícil, por nunca ter trabalhado naquela unidade de ensino, mas quando cheguei lá me deparei com pessoas humanas e bons profissionais e estou muito feliz com meus alunos, meus colegas e toda a diretoria. (Professor 1)

No começo é sempre difícil, a gente não tem experiência (...) comeci da aula depois é que eu me formei (...) depois a gente vai pegando a pratica. (Professora 2)

Eu me sinto bem pra dá aula aqui, me acostumei. Quando foi aprovada pra ensinar eu achei muito bom. (Professor 5)

De modo geral sente-se bem em trabalhar na EMCM, embora, se queixam das dificuldades que se deparam, mas foram unânimes em dizer que se sentem muito bem trabalhando nessa escola. Contudo, parte das dificuldades vivenciadas por eles são geradas por demandas externas à escola, mas que de certa forma influência no âmbito escolar. As razões que mais atrapalham o andamento das ações dos professores referem-se em torno da insuficiência de materiais didáticos, pouco engajamento por parte de algumas famílias com o aprendizado com os alunos. Ao explicitarem as dificuldades que se deparam para desenvolver seu trabalho na EMCM os professores abaixo citam:

“Sim. Dificuldades sempre temos, mais a maior delas é a falta de material didático, bem como livros para pesquisas ou uma sala de pesquisa que não temos, uma impressora mais moderna”. (Professor 1)

(...) aquela coisa né, morar em Jequié e vim da aula aqui tem de deixar tudo organizado, concentrar as aulas. (Professora 4).

Falta de material didático, uma nova impressora, uma sala para pesquisa. Mas temos condições reverter essa situação, por exemplo, eu mesmo levo para casa e imprimo meus trabalhos, pesquisas, provas e testes com a minha impressora e poucas pessoas sabem disso, pois é uma maneira de ajudar a escola. Na questão das pesquisas faço isso em minha casa com o meu notebook e o material didático as vezes vou em outra escola e eles mim emprestam. (Professor 3).

Além da carência de apoio material, que tem influenciado na atuação dos mesmos, alguns professores, se queixam de seus respectivos deslocamentos até a unidade escolar. Vejamos:

“Eu mesmo vou de carro próprio com outros professores em carro particular. Aí tem desgaste do carro, além da distância que por se só já cansa um pouco.” (Professor 1).

Falta tanta coisa (...) só têm uma sala de vídeo, a gente de marcar pra usar, as vezes planejo uma aula que ficaria melhor se pudesse usar a sala, mas daí não dá certo. (Professor 1)

3.8 - Práticas pedagógicas na Educação do Campo, o que fazer com elas?

A realidade trazida pelos professores do campus pesquisado no que diz respeito a Educação do Campo é a de que apenas um dos colaboradores já teve formação nessa modalidade, o mesmo ressalta a importância que esta formação tem para trabalhar na referida escola, vejamos:

Essa formação foi de suma importância para minha vida profissional, pois a formação fala muito a respeito da Educação do Campo, dentro de um contexto plural para a formação dos educandos na qualidade de um ensino dentro do seu contexto social, ou seja, onde ele vive e bem como sua cultura. Esse curso nos abriu um horizonte para entendermos melhor a condição do homem do campo. (Professor 1).

Já os outros professores, apontam uma falta de formação específica para lidar, com a Educação do Campo. Apesar de que a maioria dos docentes tenha graduação de nível superior ou estão cursando alguma graduação, o que de modo geral lhes garantem as prerrogativas necessárias para o exercício da profissão, há essa lacuna quanto a ausência de formação para trabalhar com a realidade do campo.

Essa constatação vai ao encontro do que Santos e Pereira (2017) afirmam ao criticar o direcionamento das políticas públicas educacionais do Estado, voltada para as escolas do campo, e ressalta que o Estado tem sido priorizado a adoção de políticas

definidas pelos organismos internacionais (como o Banco Mundial) como condição de efetivação de empréstimos solicitados pelo governo brasileiro. Nesse sentido, Santos e Pereira (2017) são categóricos ao afirmar que as discussões em torno da necessidade de construir uma nova perspectiva para as escolas do campo, valendo-se das discussões em torno da Educação do Campo, simplesmente não chegam até o âmbito das escolas públicas oficiais. “apesar de possuir um acúmulo teórico e político, modalidade Educação do Campo não entra na pauta de prioridades do Estado” (Idem, p. 234).

Incitados a responder quais medidas poderiam ser tomadas pelo poder público a nível municipal, estadual e federal para melhorar o trabalho dos professores da EMCM foi pontuado a valorização salarial dos professores, disponibilização de recursos didáticos, entre outros dessa natureza, vejamos:

Essa pergunta é muito importante porque [.....] estamos se tratando de um ensino público e infelizmente as autoridades desse país não olha com bons olhos para nós que vivemos em cidade pequenas e povoados que eles nem sabem que existem. Portanto acredito se os poderes investissem mais nos alunos e professores de cada região, bem como curso de capacitação e estudos mais amplos e significativos, não precisaria levar professores da sede do município para uma região tão afastada, temos professores capacitados nessas regiões e alunos que saíram do ensino médio que dão show em qualquer matéria que eles venham lecionar. Não estou dizendo que os professores que lá estão são incapazes, não é isso, mas sim dar uma oportunidade pra essa geração trabalhar em sua própria localidade e deixar lá seus ganhos e o comercio local crescer, bem como ali mesmo cria seus filhos, educando-os para mais tarde serem professores, prefeitos, vereadores e até presidente desse país tão desigual. Ai sim melhorava a situação do homem do campo que é esquecido pelos senhores de engenho da atualidade, sim, senhores de engenho por que os ricos ficam mais ricos e os pobres mais pobres, fazendo nos lembra da Europa Feudal. (Professor 1).

Além disso, foi trazida à tona a necessidade de cursos de formação voltados para o contexto do campo, especialmente o investimento na qualificação profissional para os próprios moradores do distrito Catingal e regiões próximas, para assim evitar parte de um dos problemas pontuado com relação a dificuldade do deslocamento dos professores que vem de outras localidades e até outros municípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da efetivação desse trabalho monográfico, foram realizadas diversas leituras, procurei discutir a Educação do Campo bem como discutir Práticas Pedagógicas especialmente as efetivadas nas escolas do campo, assim como caracterizar a Escola Municipal Clemente Mariane, os professores e estudantes e as práticas efetivas na unidade pesquisada. A pesquisa teve por finalidade analisar a prática pedagógica no contexto de uma escola situada no distrito Catingal, município de Manoel Vitorino-Ba. Identificando como se configura a prática pedagógica na prática pedagógica na Escola Municipal Clemente Mariane.

Ao levantar os dados de campo, por meio das ferramentas destinadas para este fim, como levantamento do número de professores, o perfil dos mesmos, modalidade de ensino da instituição e a aplicação de um questionário, procurei escutar e observar com atenção a rotina da escola. O resultado levou-me a concluir que temos uma prática pedagógica descontextualizada da realidade do semiárido (local onde a escola está inserida) fato comprovado através da observação dos livros didáticos, nas observações bem como através das falas dos docentes da unidade escolar. Com relação aos professores a pesquisa aponta que de modo geral sente-se bem em trabalhar na EMCM, embora, se queixam das dificuldades que se deparam no exercício de suas funções. Queixam também da falta de investimento na qualificação profissional, e apontaram também a necessidade de cursos de formação voltados para a Educação do Campo.

A partir desses elementos se faz necessário que se efetive na escola Municipal Clemente Mariane uma prática pedagógica reflexiva, que envolva os sujeitos que dela façam parte, (estudantes, gestores e professores bem como a comunidade externa), na construção de uma Educação do Campo contextualizada.

Nesse sentido, o meio ambiente e a democracia, assim como as lutas sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicos são elementos que devem atravessar os currículos e que devem ser trabalhados nas unidades de ensino. Além disso, é necessário um duelo constante para que tenhamos uma Educação no e do Campo, alimentada pelas bases orientadoras, instituídas pelos movimentos sociais em atendimento as concepções e seus princípios, podendo assim, ressignificar os processos de ensino-aprendizagem da prática pedagógica da unidade escolar.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Política de Formação de Educadores (as) do Campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n.72, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____.; FERNANDES, Bernado Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). Parecer nº 36/2001: institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 19 de março 2017.

BRANDÃO, Elias Canuto. **O Estado e a banalização do conceito Educação do Campo X Educação Rural**. Encontro de jovens da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná, (FETAEP), Região Noroeste do Paraná. Paraná, 2014.

COSTA, Maria Lordene Paula. **As práticas Pedagógicas de professores de educação infantil do município de Santa Inês**. 2013. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

BOGO Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Elementos Para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por Uma Educação do Campo - Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. vol.5. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

_____. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!** Setor de educação do MST e do coletivo de educadores do Instituto de Educação Josué de Castro, RS. Porto Alegre, fevereiro de 2016.

_____. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST**. Setor de Educação Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária- ITERRA. 1ª edição: Julho de 2001.

CARVALHO, Luzineide Dourado. Os Saberes Tecidos no Contexto: A Vertente Educativa da Convivência com o Semiárido Fundamentando Novas Práticas e Metodologias Pautadas na Contextualização. In: **III Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade**. 09.2012, Salvador – Ba. Anais. UNEB/DCH II, 2012.

CIAVATTA, Maria; LOBO Roberta. Pedagogia do Socialista. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CORDEIRO, Valdete Jane. **Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso na Escola Profissionalizante Senac / Concórdia, SC**. Visão Global, Joaçaba, Edição Especial 2012, p. 117-128

COSTA, Maria Lordene Paula. **As práticas Pedagógicas de professores de educação infantil do município de Santa Inês**. 2013. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

JESUS, Jecivaldo do Prado de. *A organização do Trabalho Pedagógico no contexto das escolas multisseriadas no município de Mutuípe-BA*. Monografia (Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro). Amargosa-Ba: CFP/UFRB: 2012.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Aspectos paradigmáticos da Educação do Campo que ampliam as condições de construção de um projeto de educação emancipatória**. In: MOLINA Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. *Por Uma Educação do Campo - Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. v.5 Brasília, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Caderno 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

LEBER Roberto, MOTTA Vania Cardoso da. Intelectuais Coletivos de Classe. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LUCENA Carlos; FRANÇA Robson Luiz de; PREVITALI Fabiane Santana; LIMA Antônio Bosco de; OMENA Adriana. **Pistrak e Marx: Os Fundamentos da Educação**

Russa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 271-282, abr 2011 - ISSN: 1676-258. (Artigo).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MANOEL VITORINO. **Projeto Político Pedagógico (PPP) Escola Municipal Clemente Mariane,** 2011/2013.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 326-333.

MOLINA, Mônica. Castagna, FREITAS Helana C. de A. (Org). **Em Aberto** Educação do Campo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 5-6, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOTA, Roselene Argolo de Melo. *A organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: Caminhos das Práticas Pedagógicas nas Turmas Multisseriadas.* Monografia (Especialização Licenciatura em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)). Cruz das Almas – BA: UFRB: 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA-MST. **Pedagogia do Movimento Sem Terra acompanhamento às escolas.** Reforma Agrária: Por um Brasil sem latifúndio! Boletim da Educação nº08-Julho de 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA-MST. *Caderno de Educação nº09.* Como fazemos a Escola de Ensino Fundamental. Terra, escola e dignidade! Secretaria de Estado do Rio Grande do Sul. 1ª edição: Novembro de 1999.

NASCIMENTO, A. D. Algumas notas sobre Educação Popular e Organização de Base no Brasil entre as décadas de 1950 e 1980. In: NUNES, Eduardo José Fernandes; BARRETO, Maria Raidalva Nery; Marcos Santos (Org.). **A GESTÃO SOCIAL DA EJA E SUAS INTERFACES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL – BAHIA.** 1. ed. Curitiba – Paraná: CRV, 2015. 1ed.Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 73-85.

NETO, Antônio Júlio de Meneses. Formação de Professores para a Educação do Campo: Projetos Sociais em disputa. In: IZABEL, Maria; MARTINS, Araci Alves. (org). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Andréa Jesus; SOUZA, Clemilda Rosa; SOUZA, Leandro Abreu; GOTARDO, Ferreira Olga; SCANTAMBURLO, Letícia Porto Sousa. A experiência do PIBID em meio à imagem de miséria propagada ao semiárido baiano. In: NEVES, Marcia Luzia Cardoso; SOUZA, Karoline Batista de (org.). **PIBID Diversidade na URFB: Os caminhos da iniciação à docência nas escolas do campo**. Feira de Santana: Z Arte Editora, 2018, p.153-170.

OLIVEIRA, Benini Luciano; RABELLO, Diógenes; FELICIANO, Carlos Alberto. Permanecer ou sair do campo? Um dilema da juventude camponesa. Revista Pegada – vol. 15 n.1 137 julho/2014

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salette et al. (org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, 4 nov 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 24 de Março 2017.

RIBEIRO, Dionara Soares et al. Cooperação agrícola. In: RIBEIRO et al. **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. / 1. Ed._ São Paulo: Outras expressões, 2017.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1,41-67 jan/jun. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

ROSSI, Rafael. GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. **Paulo Freire e educação do campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade**. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 9, n. 17, p. 652-671, abr., 2014. (Tese em Doutorando em Educação na UNESP/FCT de Presidente Prudente – SP) - UNESP/FCT de Presidente Prudente – SP.

SANTOS, Ellen Vieira. **Princípios da Educação do Campo** (Org) Assessoria de Educação. Educação do Campo Identidade em Construção. Educação do campo: Rompendo cercas construindo caminhos, 2ª Edição 2011.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; PEREIRA, Marcos Paiva. Formação docente e organização do trabalho pedagógico na ‘escola do campo’: reflexões a partir de um caso. In: NUNES, Antônio de Assis Cruz... [et. al]. (org) **Conhecimentos, saberes e experiências na Educação básica, vol. 1: Educação e inclusão: diálogos pedagógicos** – São Luís: EDUFMA, 2017. 2 v. 236 p.: il.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **A prática pedagógica de professoras da Educação Básica: entre a criação e a imitação**. Disponível: <https://pt.scribd.com/document/157231625/ENTRE-A-CRIACAO-E-A-IMITACAO>. Acesso em 20 de março de 2019.

SILVA, Maria do Socorro; Eliete Santiago, Maria. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. Tese (Doutorado).

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

_____. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Silvani da; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; Ferrante, Vera Lucia Silveira Botta. **A Avaliação Escolar na Perspectiva da Educação do Campo: Modelos em Conflitos**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. (Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia da Terra). UFSCAR. São Carlos. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática Pedagógica do professor de Didática**. 1988. 271f. Tese (doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251637>>. Acesso em: 18 de Março. 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL CLEMNETE MARIANE-EMCM DURANTE A PESQUISA



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB
 Centro de Formação de Professores – CFP
 Curso Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias
 (LEDOC)

Caro (a) professor (a),

Estou realizando a pesquisa monográfica *Práticas pedagógica na Educação do Campo: O que dizem e o que fazem os educadores que atuam na Escola Municipal Clemente Mariane, Manoel Vitorino-Ba* que consistirá no trabalho final do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias (LEDOC) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB. Preciso levantar alguns dados e desta forma conto com a sua colaboração respondendo o questionário a seguir. Sua participação é muito importante! Asseguro o sigilo das informações prestadas de modo que as mesmas não lhe causem nenhum tipo de constrangimento! Muito obrigado!
 Manoel Vitorino-Ba, outubro/2019 **Olga Ferreira Gotardo.**

1.IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E OUTROS DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

1.1Sexo:

a. () Feminino

b. () Masculino

1.2. Idade: _____

1.5 Estado civil:

a. () Solteiro(a)

b. () Casado(a) **c.** () Divorciado (a)

d. () Viúvo(a)

e. () Outro _____

1.4. Você tem filhos?

a. () Sim, Quantos? _____ b. () Não

1.5. Qual o município, e o bairro ou comunidade em que você mora atualmente?

a. Município: _____ b. Bairro/comunidade: _____

1.6. Qual a distância do percurso entre sua residência e a escola (só ida), em quilômetros? _____

1.7. Há quantos anos você leciona?

- a. () Menos de um ano
 b. () De um a dois anos
 c. () De três a cinco anos
 d. () De seis a dez anos
 e. () De onze a vinte anos
 f. () Mais de vinte anos

1.8. Há quanto tempo leciona nessa escola?

- a. () Menos de um ano
 b. () De um a dois anos
 c. () De três a cinco anos
 d. () De seis a dez anos
 e. () De onze a vinte anos
 f. () Mais de vinte anos

1.9. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho como professor (a)?

- a. () 20 horas b. () 40 horas
 c. () Outra., Quantas? _____

1.10. Você exerce outra atividade remunerada fora da docência?

a. () Sim, b. () Não
 Qual? _____

1.15. Qual o seu vínculo empregatício?

a. () Efetivo b. () Contratado c. Outro _____

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Você já teve algum tipo de formação sobre a Educação do Campo?

- a. () Sim, b. () Não
 c. Qual? _____

2.2. Como você avalia estas formações?

3. SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL CLEMENTE MARIANE

3.1. Como você se tornou docente nessa escola?

a. () Optei por lecionar nessa unidade de ensino

b. () Fui indicado para lecionar nessa escola pela Secretaria

c. () Outro. Qual? _____

3.2. Como você faz o deslocamento casa-escola-casa?

3.3. Como você se sente trabalhando na Escola Municipal Clemente Mariane?

3.4. Você encontra algum tipo de dificuldade para desenvolver o seu trabalho nessa escola? Justifique.

3.5 Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, quais são estas dificuldades e o que é possível fazer para superá-las?

3.6. Na sua opinião que medidas poderiam ser tomadas pelo poder público (municipal, estadual e federal) para melhorar o trabalho do professor na Escola EMCM?

Muito obrigado!

Se desejar, deixe aqui seu e-mail para receber posteriormente uma cópia da monografia (esta informação não é obrigatória).
