



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MONALISA PORTO ARAÚJO

A RELAÇÃO DE SABERES NA CONSTRUÇÃO DE UMA
ESCOLA POPULAR DO CAMPO

JOÃO PESSOA/PB

2011

MONALISA PORTO ARAÚJO

**A RELAÇÃO DE SABERES NA CONSTRUÇÃO DE UMA
ESCOLA POPULAR DO CAMPO**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Educação Popular, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

**JOÃO PESSOA / PB
2011**

A663r *Araújo, Monalisa Porto.*

A relação de saberes na construção de uma escola popular do campo / Monalisa Porto Araújo.-- João Pessoa, 2011.

211f. : il.

Orientador: Severino Bezerra da Silva

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Escola Pública no campo - Lagoa Seca (PB). 4. Escola popular do campo. 5. Educação rural. 6. Educação do campo. 7. Relação de saberes.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

MONALISA PORTO ARAÚJO

**A RELAÇÃO DE SABERES NA CONSTRUÇÃO DE UMA
ESCOLA POPULAR DO CAMPO**

**BANCA EXAMINADORA DE QUALIFICAÇÃO
APROVADA EM:**

PROF. DR. SEVERINO BEZERRA DA SILVA (Orientador)
(Universidade Federal da Paraíba/PPGE)

PROF. DR. ORLANDIL DE LIMA MOREIRA
(Universidade Federal da Paraíba/PPGE)

PROF.^a DR.^a VILMA DE LURDES BARBOSA
(Universidade Federal da Paraíba/PPGH)

PROF.^a DR.^a IRENE ALVES DE PAIVA
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte/PPGCS)

Dedico este estudo à minha mãe, Rosa, e minha
avó materna Rita (*in memoriam*), as duas
mulheres mais importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha vida.

A minha família: aos meus pais, e especialmente, minha mãe por estar sempre ao meu lado; minhas irmãs Sunamita e Taciana, companheiras de todos os momentos; ao primo Mário, ao sobrinho Gabriel, os quais são parte de mim e tem sido a razão da minha vida.

A Carlos, meu marido, amigo e companheiro, pela paciência, compreensão e apoio em todos os momentos da minha vida e, especialmente, durante esta árdua caminhada.

Ao meu orientador Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, pela sua amizade, pelas discussões, pelas orientações, pela compreensão, confiança, mas, acima de tudo, por ser uma referência em minha vida de coerência e de ética.

A minha amiga Alessandra pela alegria da caminhada, por acompanhar, sugerir e fornecer seus ombros, olhos e ouvidos para minhas angústias.

As minhas amigas e amigos que apoiaram minha caminhada de estudos e acompanharam meu amadurecimento acadêmico e pessoal: Maria, Rosa, Clotilde, Iranete, Alex, Albertina, Leonardo, Verônica, dentre outros. Esses são amigos e amigas de toda hora.

Aos companheiros de bolsa do Reuni: Philipe, Ana Paula, Eduardo, pelos momentos compartilhados de trabalho. A Prof.^a Fabíola pelo apoio durante um ano de trabalho em conjunto. Aos secretários do PPGE Samuel e Rosilene.

A professora Vilma que aceitou participar da minha banca, com muito carinho e competência, e que sugeriu alterações fundamentais para a conclusão deste.

Ao professor Orlandil, que foi meu professor durante a graduação do curso de Pedagogia dessa Instituição, pela disponibilidade em ler meu texto e acolher meu tema.

A professora Irene, que mesmo sem me conhecer aceitou o convite de participar desse diálogo e que o fez de forma bastante afetuosa e significativa.

A comunidade Oiti/Lagoa Seca – PB, e em especial as professoras e educandos da Escola Municipal Severina Cândido dos Santos pelo acolhimento e colaboração fundamental para a concretização desta pesquisa.

SONHO DOMADO

*Sei que é preciso sonhar.
Campo sem orvalho, seca
A frente de quem não sonha.
Quem não sonha o azul do vôo
perde seu poder de pássaro.
A realidade da relva
cresce em sonho no sereno
para não ser relva apenas,
mas a relva que se sonha.
Não vinga o sonho da folha
se não crescer incrustado
no sonho que se fez árvore.
Sonhar, mas sem deixar nunca
que o sol do sonho se arraste
pelas campinas do vento.
É sonhar, mas cavalgando
o sonho e inventando o chão
para o sonho florescer.*

(Thiago de Mello)

LISTA DE SIGLAS

ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AS-PTA	Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFAs	Escolas-Família Agrícola
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FUNDESCOLA	Programa Fundo de Fortalecimento da Escola
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
Master	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Sem-Terra
NEB	Projeto de Educação Básica para o Nordeste
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pronasec	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural
PRONERA	Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SSR	Serviço Social Rural
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Área de Educação Rural – 1982/1998 – Dissertação e Teses	19
QUADRO 02: Dados das crianças que produziram os textos	35
QUADRO 03: Dados sobre os sujeitos entrevistados individualmente	33
QUADRO 04: Dados sobre os sujeitos que participaram da entrevista coletiva	35
QUADRO 05: Indicadores educacionais	89
QUADRO 06: Condições das Escolas Rurais	91
QUADRO 07: Resumo de saberes discutidos	165
QUADRO 08: Resumo das finalidades e representações encontradas	189

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: População total, urbana e rural do município	45
GRÁFICO 02: Proporção de docentes por modalidades de ensino	48
GRÁFICO 03: Proporção de escolas por modalidades de ensino.....	48
GRÁFICO 04: Proporção de matrículas por modalidades de ensino	49
GRÁFICO 05: Identificação das crianças com o campo	146
GRÁFICO 06: Justificativa para identificação com o campo.....	147
GRÁFICO 07: Como as crianças percebem a escola	156

GRÁFICO 08: Como as crianças queriam a escola	159
--	-----

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 01: A relação de saberes	38
ESQUEMA 02: Tendência de uma relação da desigualdade	170
ESQUEMA 03: Tendência de uma relação da tolerância	174
ESQUEMA 04: Tendência de uma relação de solidariedade	182

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01: Escola Municipal Severina Cândido dos Santos	31
IMAGEM 02: Convento Seráfico de Santo Antônio.....	43
IMAGEM 03: A Comunidade Oiti.....	53
IMAGEM 04: Escola Municipal Severina Cândido dos Santos	103
IMAGEM 05: A planta da escola	104
IMAGEM 06: Programação do II Seminário de Formação Docente	135
IMAGEM 07: Programação do II Seminário de Formação Docente	136
IMAGEM 08: Sínteses das Produções das Crianças – Representações da Comunidade	143
IMAGEM 09: O Campo é Maravilhoso	147
IMAGEM 10: A relação com a natureza	148

IMAGEM 11: O campo é divertido	149
IMAGEM 12: O campo é aconchegante	151
IMAGEM 13: Síntese das produções das crianças. Representações da escola	154
IMAGEM 14: Desenho da escola	157
IMAGEM 15: A hora do lanche e as amigas	158
IMAGEM 16: Queria computador.....	160
IMAGEM 17: Uma escola perfeita.....	161
IMAGEM 18: Cantiga popular	172
IMAGEM 19: Livro confeccionado por aluno	176
IMAGEM 20: Livro confeccionado por alunos	176
IMAGEM 21: Livro coletivo sobre as plantas medicinais.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
IMAGEM 22: Mapa 1 – Estado da Paraíba – Município de Lagoa Seca - PB.....	206
IMAGEM 23: Mapa 2 Distribuição espacial das precipitações médias anual no município de Lagoa Seca (MM).	207
IMAGEM 24: Mapa 3 - Município de Lagoa Seca/PB: áreas potenciais de investimentos	208
IMAGEM 25: Mapa 4 - divisões das comunidades rurais do município de Lagoa Seca	209
IMAGEM 26: Visualização área da comunidade de Oiti	210
IMAGEM 27: Visualização aérea da Escola Municipal Severina Cândido Dos Santos..	211
IMAGEM 28: Prova de Ciências.....	211

RESUMO

A presente pesquisa, vivenciada em uma escola pública no campo do município de Lagoa Seca – PB, teve como discussão central a urgente tarefa de pensar sobre as possibilidades de construção da Escola Popular do Campo, mediante a análise da relação entre os saberes escolares e populares. O olhar para a escola pública que está no espaço rural ocorreu pela necessidade de ampliação da proposta empreendida pelos movimentos sociais na luta pelo direito à terra e à educação adequada ao seu universo cultural. Uma das questões fundamentais que perpassou o estudo foi a de superar a dicotomia entre o pensar/agir da Educação Rural e da Educação do Campo, já que a simples mudança de denominação não garante mudanças efetivas nas práticas vivenciadas nas escolas e que essas transformações necessitam ser entendida em sua dimensão processual. A perspectiva teórica que norteou o estudo foi a da Educação Popular, tendo aporte em Freire (2005; 2006; 2007), Brandão (1985; 2002; 2007), Wanderley (2010), em sua especificidade de reflexão/ação para construção de uma proposta educativa do campo, utilizando como principais referências os textos de Caldart (2000; 2004; 2008), Fernandes e Molina (2004) e Arroyo (1999; 2004; 2010). A principal afirmação que norteia as discussões é a de interação dos saberes populares e escolares enquanto síntese de uma nova cultura escolar para a concretização de uma Escola Popular do Campo. Como procedimento metodológico foi utilizado o estudo de caso (COUTINHO; CHAVES, 2002), com a utilização da observação participante (BRANDÃO, 1981; MELLO, 2005), história oral temática (MEIRY, 1998) para reconstruir a história da escola pesquisada, entrevistas coletivas (KRAMER, 2006) e como documentos considerados para análise temos a legislação específica da Educação do Campo (BRASIL/MEC 2002; 2004; 2010) documentos produzidos nas práticas escolares (cadernos de alunos, provas) e resultantes da observação participante (produções textuais dos discentes). O trabalho teve como perspectiva a “análise de registro temática” e de “contexto” (FRANCO, 2008), cujas principais categorias foram: finalidades educativas, representações e condições de interação (conteúdos e ações comunicativas), como constituintes da relação entre os saberes, a partir dessas, foram encontradas tendências que evidenciam um processo de transição educativa, na qual convivem em conflito resquícios de uma política de Educação Rural e elementos de inovação que apontam para concretização da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escola Popular do Campo; Relação de Saberes;

ABSTRACT

This research, experienced in a public school in the area of the municipality of Lagoa Seca - PB had the main discussion of the urgent task of thinking about the possibilities of construction of the Popular School Field, by analyzing the relationship between school knowledge and popular . Look for the public school that is in rural areas was the need to expand the proposal undertaken by social movements in the struggle for land rights and education appropriate to their cultural universe. One of the fundamental issues that underlie the study was to overcome the dichotomy between thinking / acting of Rural Education and Rural Education, as the simple change of name does not guarantee effective changes in practices experienced within schools and that these changes need to be understood in its procedural dimension. The theoretical perspective that guided the study was that of popular education, and contribution of Freire (2005, 2006, 2007), Brandão (1985, 2002, 2007), Wanderley (2010), in its specificity for reflection / action to build a educational proposal of the field, using as main reference texts Caldart (2000, 2004, 2008), Fernandes and Molina (2004) and Arroyo (1999, 2004, 2010). The main statement that guides the discussions is the interaction of popular knowledge and school as a summary of a new school culture for the implementation of a popular rural school. Methodological procedure was used as a case study (COUTINHO; CHAVES, 2002), using participant observation (BRANDÃO, 1981; MELLO, 2005), thematic oral history (MEIRY, 1998) to reconstruct the history of the school surveys, interviews collective (KRAMER, 2006) and documents as we considered for analysis the specific legislation of the Field of Education (BRAZIL / MEC 2002, 2004, 2010) documents produced in school practices (schedules of students, events) or resulting from participant observation (textual productions of students). The prospective study was to "log analysis thematic" and "context" (FRANCO, 2008), the main categories were: educational, representations and conditions of interaction (content and communicative actions) as a constituent of the relationship between knowledge from these, we found trends that show a process of educational transition, where remnants of the conflict live in a rural education policy and innovation elements that point to the achievement of Education Field.

Keywords: Rural Education; Popular School Field, Relation of Knowledge;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. UM CAMINHO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	28
1.1. Pelas trilhas da pesquisa.....	29
1.2. Caracterização do campo de pesquisa	40
2. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICO-PEDAGÓGICOS	56
2.1. Saberes populares do campo: pressupostos epistemológicos.....	56
2.2. Pressupostos Político-Pedagógicos: Educação Popular e Educação do Campo, metamorfoses de uma perspectiva educativa	72
3. POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO.....	89
3.1. A escola no espaço rural: elementos de reconstrução de uma memória	93
3.2. A Legislação da Educação do Campo a partir da década de 1990: passos na direção de um tratamento público.....	105
3.3. Em busca de uma Escola Popular do Campo: a relação de saberes no centro das transformações	113
4. DESVELANDO OS POSSÍVEIS ELEMENTOS DE UMA CONFIGURAÇÃO NA RELAÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	125
4.1. As finalidades educativas	127
4.2. As representações subjacentes à relação de saberes	141
4.3. As condições de interação entre os saberes na escola: os conteúdos e ações comunicativas nas aulas	165
4.3.1 Uma tendência de relação da desigualdade	167
4.3.2 Uma tendência a relação da tolerância.....	171
4.3.3 Uma tendência a relação da solidariedade	175
CONCLUSÕES	187
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICES	201
ANEXOS	205

INTRODUÇÃO

“Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte” (Paulo Freire)

Iniciar a discussão sobre minha aproximação com a Educação do Campo requer um olhar para minha infância, meus lugares de criança na tentativa de reconstruir minhas vivências, brincadeiras e entender a identificação com essa temática. Ao pensar sobre minha escolha pessoal e profissional pela Pedagogia e pela área de estudos na linha da Educação Popular, não posso deixar de rememorar experiências simples de um passado próximo. Foi através de brincadeiras e experiências aparentemente simples que percebi o valor de determinadas atitudes em minha vida e seus significados.

As vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos (FREIRE, 2001, p. 40).

Foi a partir de pequenas experiências como as que relato nesse texto, vivenciadas durante o final da minha infância e início da adolescência, que fui me descobrindo enquanto “professora”. Experiências que marcaram minha escolha profissional, que como destacou Freire, não podem ser desconsideradas, já que as mesmas influenciam as demais decisões.

Desde criança sonhava em ser professora, desejo que se revelava até nas minhas brincadeiras. Morava em um sítio, na comunidade Oiti, zona rural do município de Lagoa Seca, cerca de 130 km de João Pessoa – PB, e lembro com muita alegria a minha primeira experiência como “professora”.

Quando tinha por volta dos oito anos de idade, tentei alfabetizar um senhor que trabalhava cuidando da terra para minha avó materna. Lembro-me ainda do senhor Valdomiro, sorriso simples e sem dentes, pele negra, sempre muito alegre, tinha por volta de 50 anos de idade nesse período. Todo final de tarde, tínhamos um encontro marcado,

debaixo de um “pé de oiticica”, eu com um quadro pequeno, preso ao tronco da árvore, um giz e cartilhas antigas, e o senhor, sentado em uma pedra (que permanece no mesmo lugar até hoje!), com um banco de madeira, chamado por nós de “tamborete”, servindo de mesa e um dos meus antigos cadernos.

Passávamos o resto da tarde estudando, eu reproduzindo a mesma metodologia tradicional com a qual fui alfabetizada pela minha mãe e vivenciei na escola ($B+A = BA$ de **bala**; $B+E = BE$ de **belo**;...) e o senhor repetindo tudo que eu fazia. Não sei ao certo quando deixamos de nos ver ou quanto tempo passamos estudando juntos, provavelmente o senhor não aprendeu a ler ou escrever! Mas, a grande relevância dessa experiência foi o desejo que eu sentia desde fins da infância de fazer com que aquele homem pudesse saber mais, por que eu podia saber ler e ele não? Claro que esse objetivo não estava claro, como hoje vejo, e que se misturava a minha vontade de fingir ser “professora”, mas sei que ele estava presente.

Minha trajetória escolar foi iniciada em uma escola rural, no Grupo Escolar Severina Cândido dos Santos. Nesta escola meus pais também estudaram e eu realizei a pesquisa. Comecei a estudar aos seis anos de idade na primeira série, o que era raro, já que a maioria das crianças começava a estudar bem mais tarde e por serem reprovadas permaneciam na primeira série por dois ou três anos, alguns até mais... Além disso, na mesma sala estudavam alunos da primeira e da segunda série, não por opção da equipe pedagógica, mas porque o grupo escolar era estruturado com apenas duas salas de aula para a alfabetização, e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, os cinco anos da atual primeira fase do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Lembro-me bem que sentava em uma carteira dividindo com o meu colega Ivan de dezesseis anos, o que causou um conflito entre nós. Não conseguia muitas amizades com meus colegas de turma, porque todos tinham mais de doze anos. Eu já sabia ler, escrever e realizar cálculos simples, até melhor do que muitos que já estavam naquela série há mais tempo que eu, porque minha mãe me alfabetizou, porém, todos eram melhores e mais rápidos para “copiar do quadro” e por isso a professora quase me fez retornar para a alfabetização para que eu aprendesse a copiar do quadro mais rápido, mesmo sabendo que eu já lia, escrevia e contava muito bem.

O ensino que vivenciei nesse Grupo Escolar foi marcadamente de práticas bancárias, na acepção de Freire (2005), não havia correlação com a vida do lado de fora da escola, não me lembro dos professores fazerem relação com a realidade local, nem ao menos com exemplos. Nosso guia era o livro didático, fazíamos cópias dos textos,

respondíamos aos exercícios propostos, resolvíamos as “contas”. Não me lembro de ter participado de comemorações na escola, nas datas comemorativas sempre tínhamos como tarefa escrever sobre o personagem e o acontecimento em foco para entregar a professora, geralmente, eu fazia cópias de outros livros que tinha em casa e entregava a professora.

As aulas iniciavam às 7h da manhã e encerravam às 10h e 30min. Tínhamos o intervalo às 9h, às vezes com merenda às vezes não, mas independente do lanche, esse era o melhor momento, o que eu guardo as melhores recordações por causa das brincadeiras: barra-bandeira, baleada, brincadeiras de roda, toca, passar o anel... Nessa hora não havia as diferenças de idade, de série, éramos todas crianças e jovens brincando.

Quando concluí a quarta série, com 10 anos de idade, passei a estudar na cidade de Lagoa Seca - PB, na Escola Estadual Francisca Martiniano da Rocha, já que no Grupo Escolar não havia as séries do segundo segmento do Ensino Fundamental. Caminhava, aproximadamente, 4 km para chegar à escola. Em alguns dias, vinha um transporte escolar, uma caminhonete D20 para levar todos os estudantes, íamos apertados sem o mínimo de conforto ou segurança. Outro detalhe é que quando o prefeito estava com algum problema com determinada comunidade, ou no período eleitoral em que perdia, retirava de circulação os carros de transporte escolar. A educação aparece como um instrumento de dominação e de imposição aos que não se “adequavam” a estrutura do poder local.

Na escola da cidade, sofria com o preconceito de ser “do sítio”. Até mesmo a professora de Educação Física dizia que quem morava na zona rural estava dispensado das atividades, porque já pulava muita “poça de lama e buraco”, frase que se tornou piada durante algum tempo e que o humor escondia a carga de preconceito em relação aos estudantes da zona rural, que eram dispensados das atividades da escola, ao invés de serem incluídos nas atividades, respeitando-se as diferenças e necessidades pedagógicas de cada um.

Além do preconceito de alguns professores(as), também havia a dificuldade de relacionamento com os demais colegas que moravam na cidade. Por exemplo, nas brincadeiras, tão significativas para mim, era difícil ser aceita e quando chamava meus colegas para brincar eles riam de mim porque “até as minhas brincadeiras eram de sítio”, também as brincadeiras tinham outro nome na cidade: barra-bandeira era batalha, baleada era queimada, toca era pega-pega. Isso me deixava com vergonha de morar no sítio e passando a incorporar outros elementos, principalmente na linguagem, para não ser tratada como tão “diferente” dos demais.

A partir dessas as experiências, evidenciamos o quanto a Educação Rural era inadequada aos seus sujeitos e como as condições estruturais e pedagógicas eram precárias para quem mora no campo: alunos repetentes, com inadequação idade/série, professoras sem formação adequada, salas multisseriadas, infra-estrutura precária, não existência das series seguintes ao fundamental primeira fase, além do preconceito em relação às pessoas que vivem no campo.

Uma grande dificuldade vivenciada foi ao passar a estudar na escola da cidade, sair do convívio mais próximo de minhas amigas e amigos, já que na escola estadual fomos todos separados e distribuídos pelas turmas “A”, “B”, “C” e “D”, e enfrentar o preconceito da nova comunidade escolar. Estudei nessa mesma escola até a conclusão do Ensino Médio, em 2001, quando prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande e iniciei no segundo semestre do ano seguinte. Comecei o curso e por motivos pessoais passei a morar em João Pessoa e transferi o curso, em 2004, para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Durante o curso de Pedagogia, na UFPB, no início do 5º período, em 2005, participei enquanto aluna/bolsista do Projeto de Escolarização do PRONERA – Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária –. O PRONERA é um programa nacional de educação que desenvolve projetos desde a alfabetização até os cursos de nível superior para áreas de Reforma Agrária: assentamentos e acampamentos¹. Representa a luta por educação atrelada à da permanência na terra, bem como contribuiu para fortalecer as políticas de Educação do Campo.

O Projeto de Escolarização na Paraíba em parceria com a UFPB estava organizado por um total de 05 Pólos de atuação. Fiquei responsável pelo Pólo Litoral Norte, composto por quatro Projetos de Assentamento (PA's) e dois Acampamentos, distribuídos nos municípios de Jacaraú, Curral de Cima e Rio Tinto, totalizando seis salas de aula. Assisti os educadores(as) das seis turmas, coordenando os encontros para planejamento e

¹ São denominados Acampamentos as ocupações de terra realizadas por camponeses, organizados em um movimento social popular, demonstrando a força, pertinência e visibilidade da luta por Reforma Agrária. Esse é um dos momentos que antecedem a conquista dos Assentamentos. Este último demonstra o reconhecimento e oficialização, por parte do Estado, da posse da terra, garantindo-lhes condições de permanência. Tanto os acampamentos quanto os assentamentos, são formas de apropriação do espaço por meio de processos de espacialização e territorialização da luta dos camponeses pela terra (RAMALHO, 2002). Segundo Silva (2006, p.2) as dinâmicas de organização nesse espaço representam de um lado “também lutar pela manutenção do grupo familiar nela, e de outro, a dinamização daquele espaço social, muitas vezes improdutivo, numa área produtiva, baseada no trabalho do grupo familiar, visando atender ao seu consumo, como também comercializar no mercado local e desta forma facilitar também um maior desenvolvimento na economia local”.

realizando visitas às aulas para fazer o acompanhamento pedagógico e vivenciar a realidade da educação na Reforma Agrária.

A experiência foi muito marcante, a partir dela, vivenciei as primeiras aproximações com os Movimentos Sociais e outras organizações que desenvolvem parcerias com o PRONERA. Essa parceria foi estabelecida e concretizada com o acompanhamento do Pólo Litoral Norte pela bolsista/UFPB e pelo coordenador local/Comissão Pastoral da Terra (CPT)². Com a CPT compreendi a importância exercida pelos Movimentos Sociais, tanto no âmbito político e social como pedagógico, principalmente no campo “através das suas lutas e suas formas de organização e expressão, tem ajudado a afirmar direitos, a humanizar as pessoas criando novas possibilidades de viver com dignidade [...]” (CALDART, 2002, p. 132). Os Movimentos Sociais são educativos pelas suas lutas, gestos e palavras, buscando conscientizar as pessoas pela defesa de seus direitos, formando novos valores, nova cultura, enfim, novos sujeitos, reinventando práticas e reconstruindo trajetórias.

Com essa vivência de Educação do Campo compreendi que todos têm direito a educação, não só ao acesso, mas uma proposta desenvolvida e pensada que garanta a participação aos seus sujeitos, levando em consideração suas experiências e suas necessidades, uma proposta que, diferentemente da vivenciada por mim na escola rural, considere a realidade local e busque a contínua interação entre a escola e a comunidade, a partir de temas e ações que visem à criação de novas mentalidades e práticas sociais nas comunidades.

As experiências de visita as comunidades, de escuta, de observação, de participação, de inserção na realidade, consciente do meu papel, da aproximação com os lugares, saberes e vivências dos educandos, me fizeram apreender que a educação é muito mais do que repasse de conteúdos formais, que despreza os saberes construídos ao longo da vida e que subestima esses saberes da experiência, privilegiando outras formas de relação com o saber, considerando muito mais aspectos abstratos do que concretos, com todas as suas conseqüências sociais.

Foi com essas vivências educativas, que comecei a perceber o “outro”, educando e educanda, em seus contextos específicos de aprendizagens, na qual há uma relação de

² A CPT, foi criada em 1975, é uma pastoral social da Igreja Católica do Brasil e presta um serviço de assessoria, apoio, estímulo, animação à luta dos trabalhadores que já conquistaram a sua terra ou aqueles que ainda estão lutando por seu pedaço de chão. A CPT é uma organização coletiva que defende os interesses econômicos e sócios culturais dos trabalhadores rurais, dando-lhes assistência das mais variadas formas: assessoria jurídica; denúncia de violência; assistência infra-estrutural, médica e financeira, se necessário; acompanhamento aos trabalhadores em conflito; dentre outros trabalhos (SILVA, 2003).

construção de saberes em suas diversas dimensões, e começou a incomodar o fato das práticas no contexto escolar, vivenciadas por mim, enquanto estudante, não terem considerado as experiências anteriores e os saberes construídos em outros espaços sociais.

Com o PRONERA e as experiências de Educação do Campo, nascem as minhas primeiras inquietações sobre a relação com o saber na escola, mas precisamente, as escolas que estão no campo, inquietações estas que, nesse estudo, procuro analisá-las, tendo a consciência de que não esgotarei a questão e buscando chegar a novos questionamentos a respeito da temática para poder avançar nas reflexões acerca da materialização de uma proposta de Educação do Campo.

O campo brasileiro apresenta uma história de insuficiência e inadequação das políticas públicas de atendimento aos principais direitos à população, tais como: saúde e educação. Uma história de negação e de descaso evidenciado, atualmente, pelos índices apontados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – (MONTENEGRO, entre outros, 2009): do total da população brasileira, em 2007, aproximadamente, 16,5% (cerca de 31 milhões de pessoas) viviam no campo, destas a maior concentração encontrava-se no Nordeste, com 28,2%. Esse dado é de extrema relevância, pois, tenta reforçar a ideia de que a população rural tende ao desaparecimento, pela perspectiva de fim do rural, vemos que há uma quantidade considerável de pessoas que permanecem no campo e que tem direito a um atendimento escolar adequado ao seu modo de vida. Além disso, esses números dependem dos critérios adotados para definição do que será considerado como urbano ou como rural, critérios esses extremamente divergentes e ainda frágeis para definir uma realidade tão complexa que envolve os limites entre o urbano e o rural (ENDLICH, 2006).

Outro dado relevante apresentado pelo PNUD foi a taxa de atendimento escolar que na faixa etária de 0 a 3 anos era de 6,4% na zona rural, enquanto que na zona urbana essa taxa ficou em 19,6%; na faixa de 4 a 6 anos estava aproximadamente 66% na área rural (pouco mais da metade) e na área urbana esse índice aumentou para 80,4%. Isso representa que há déficits educacionais nas áreas rurais, já que esta população em idade escolar da Educação Infantil tem dificuldades de acesso à escola e não há um atendimento suficiente para as crianças em idade escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, sabemos das deficiências no atendimento à Educação de Jovens e Adultos, haja vista os altos índices de analfabetismo que encontramos no campo, 23,3% da população com 15 anos ou mais estava analfabeta, índice três vezes maior que na área urbana, de 7,6% (MONTENEGRO, entre outros, 2009).

De acordo com esses dados observamos os profundos desníveis educacionais das populações que vivem no campo em relação às que vivem na cidade, diferenças que não foram criadas por acaso, mas intencionalmente produzidas pelas políticas de contenção migratória, visando refrear os fluxos populacionais do campo para a cidade, a partir da década de 1920 e acentuada com a política do nacional-desenvolvimentismo das décadas de 1940 e 1950 (LEITE, 2002).

Através das lutas dos Movimentos Sociais alguns avanços legais podem ser destacados, dentre eles a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída em 03 de abril de 2002. Esse reconhecimento legal parte da especificidade da Educação do Campo e exige a elaboração de políticas para o setor, bem como o desenvolvimento de práticas educativas específicas.

Damasceno e Beserra (2004) mapearam os estudos na ANPED na área da Educação Rural, nas décadas de 1980 e 1990 (1982-1998), e encontraram 102 estudos na área em questão, também constataram que os mesmos estavam cada vez mais preocupados com a relação entre a educação e a população a qual se destinava, envolvendo temas diversos versando sobre a escola rural e seus professores, políticas, currículos e saberes, dentre outras temáticas conforme quadro abaixo com os temas recorrentes encontrados na pesquisa bibliográfica realizada pelas autoras citadas e número de pesquisas (2004, p, 07).

Quadro 01: Área de Educação Rural – 1982/1998 – Dissertação e Teses

Tema	Quantidade	%
Ensino fundamental (escola rural)	15	14,7
Professores rurais	09	8,8
Políticas para a educação rural	18	17,6
Currículos e saberes	14	13,7
Educação popular e movimentos . sociais no campo	22	21,5
Educação e trabalho rural	08	7,8
Extensão rural	07	6,8
Relações de gênero	03	2,9
Outros	06	5,8
TOTAL	102	100

Fonte: Banco de Dados ANPED – 1999, apud Damasceno e Beserra (2004).

Conforme o quadro, percebemos que a maior incidência dos trabalhos relaciona-se as temáticas da Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo, compreendendo 21,5% dos estudos. Esse dado demonstra a preocupação com a construção de propostas alternativas de educação para o espaço rural, levando em consideração os interesses de seus agentes e não o caráter assistencialista de educação, o que revela a mobilização que estava em construção para pensar uma nova proposta de educação para o campo.

Outra preocupação do momento em destaque foi com as políticas para a Educação Rural, com 17,6% dos estudos, entendendo que a educação enquanto direito de todos deve apresentar uma política pública de atendimento que esteja de acordo com seus agentes, em seus espaços sociais. Levando em consideração também que esse período concentra o debate do direito da educação para todos em escala internacional, tanto que em março de 1990 ocorre o encontro realizado em Jomtien, Tailândia, para a produção de um documento conhecido como Declaração de Educação para Todos. É importante frisar que essa declaração fortaleceu o movimento que vem se construindo em defesa da Educação do Campo, principalmente, ao primar pela universalização do ensino como vistas a promoção da equidade (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

As preocupações em torno da escola rural foi a terceira temática do período mais lembrada com 14,7% das produções, o que em se considerando a temporalidade de 16 anos, distribuindo o número de trabalhos, resulta em uma média aproximada de 1 trabalho por ano. A temática subsequente considera o tema do currículo e dos saberes, com 13,7%, da mesma forma, ao distribuir anualmente, a média aproximada é de menos de 01 trabalho. Fato que denuncia o distanciamento dos estudos com as práticas oficiais, mas, ao mesmo tempo, também aponta para o fato da superação contínua desse fosso, já que as preocupações em torno das práticas oficiais começam timidamente a ganhar espaço nos debates acadêmicos.

Além dos temas mais recorrentes sobre Educação Rural na década de 1980 e 1990, também foi consultado o estudo de Souza (2007), que realizou uma pesquisa bibliográfica enfatizando especificamente a temática da Educação do Campo e Movimentos Sociais, apoiando-se igualmente no estudo de Damasceno e Beserra (2004), e avançando ao apresentar as principais perspectivas dessa temática particular do início da década de 2000.

No estudo de Souza foram evidenciados 165 trabalhos que tratam da temática Educação do Campo e Movimentos Sociais, considerando o período de 1987 a 2007. Mesmo considerando que existem preocupações acadêmicas e iniciativas educativas que buscam avançar em relação às práticas oficiais vivenciadas historicamente pelas

populações do campo, nos dois estudos citados sobre Educação Rural e Educação e Movimentos Sociais, verificou-se que as temáticas referentes à escola pública no campo encontram-se minimamente abordadas no meio acadêmico, refletindo as mentalidades construídas e representação sobre o campo e sobre a escola.

Segundo Souza (2007), os autores que se dedicam ao estudo do rural tratam das condições de precariedade em que se desenvolveu a Educação Rural e os autores que analisam a Educação do Campo estudam as iniciativas dos movimentos sociais e as alternativas a um modelo precário de educação oferecido pelo Estado. Para não correr o risco de pensar dualmente sobre a questão, associando práticas descontextualizadas à escola e práticas inovadoras de educação às iniciativas dos movimentos sociais, numa perspectiva maniqueísta, considero que, embora haja uma distância no debate acadêmico, há possibilidades de estabelecer um diálogo entre as discussões recentes da educação, associada ao contexto de formação dos movimentos sociais, e as escolas chamadas por décadas de “rurais”, entendendo que esse debate deve ser ampliado para todas as escolas e experiências educativas gestadas no campo, evitando-se visões dicotômicas que dão margem a impossibilidade de se construir práticas de Educação do Campo nas escolas que estão nesse espaço.

Nesse sentido, estou chamando de Educação Rural as práticas ligadas a uma política de depreciação do campo, que desconsiderou o universo cultural de seus sujeitos, e de Educação do Campo, as associadas a um novo projeto formativo, como fruto das lutas dos movimentos sociais, independente da vinculação direta com esses ou Estado. De educação no campo, quando as fronteiras entre esses dois processos formativos são estreitas demais para delimitar um “território”.

A Educação do Campo é uma perspectiva que nasce através da luta popular, com as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo, buscando a construção de uma proposta popular de educação, como um direito e não como uma doação ou como uma política compensatória, que considere o espaço e as relações sociais de seus agentes. Nasce como ideário educativo do seio da sociedade civil, nas iniciativas e ações alternativas dos Movimentos Sociais, inicialmente na formação de seus quadros e avançando no sentido de mobilização em defesa ao direito à educação, que ganharam repercussão e forçaram o Estado a levar em consideração as reivindicações. Com isso há a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL/2002) e a abertura de um espaço no Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o Grupo Permanente de Trabalho em 2003, para a discussão e atenção à educação do campo

levando em conta as vozes de seus sujeitos. Isso demonstra uma forma de conquistar espaço institucional para modificar concepções e práticas em nível macro (Estado) para que as mesmas atinjam o micro (escolas que estão no campo). Assim, a proposta de Educação do Campo partiu do micro, com as iniciativas dos movimentos sociais do campo, atingindo o macro, ao ser defendida e aceita como política pública, voltando-se ao micro para que essas ações sejam amplificadas e alcancem todos os sujeitos do campo, como explica Munarim (2006, p. 19):

[...] as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão, entendido, pois, como um ponto de chegada dos movimentos e organizações sociais do campo na sua luta pelo direito à educação, e um ponto de partida da ação do Estado no cumprimento do dever de garantir educação apropriada aos povos que vivem no campo [...]

Com esse movimento de luta e de interrelação micro–macro–micro se fortalece a luta por uma Educação do Campo e se criam as possibilidades de mudanças na educação destinada às populações rurais, já que tantos foram os desafios vivenciados pela Educação Rural, alguns já citados e outros tratados ao longo dessa dissertação.

A Educação Rural tem sido vista, prioritariamente, pelos dados de analfabetismo e pelos índices de escolaridade, que são elementos importantes e preocupantes, porém não dizem das dinâmicas sociais, políticas e pedagógicas das escolas que estão no campo e apenas reforçam as representações negativas a respeito das mesmas. Como afirma o Documento da Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” de 1998 (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009), sobre os problemas preliminares da educação no meio rural quanto à insuficiência dos dados e análises sobre o tema, o que mostra as influências de uma concepção pejorativa do rural e coloca o tema como debate acadêmico marginalizado, já que são escassos os estudos a respeito da temática e a maioria discute as ações das escolas dos assentamentos e/ou acampamentos rurais, com forte vinculação ao Movimento Social do Campo.

Diante das necessidades de análises sobre a dinâmica das escolas no campo para conhecer as práticas pedagógicas que ocorrem nesse espaço, a fim de repensá-las e potencializar seus aspectos reais, faz-se urgente estudos que possibilitem reconhecer as ações que existem nessas escolas com vistas a permitir o pensar e o materializar de uma proposta de Educação do Campo que atenda as escolas que estão nesse espaço, independente de sua vinculação direta com o movimento social, partindo daquilo que se

vivência e do que está próximo das práticas dos(as) docentes, para não se correr o risco de impor mais uma vez um modelo, mesmo que se intitule com “intenções e preocupações” populares, mas a proposição de fundamentos e princípios que dialoguem com a dinâmica das escolas.

A carência evidente de estudos na área é fruto de uma dívida social com os sujeitos do campo, já que foram pensados, bem como seu espaço e suas práticas a partir de um modelo de desenvolvimento do rural sob a ótica do urbano, no qual o campo e os camponeses foram vistos como representantes de um passado de retrocesso a ser superado, o que gerou políticas assistencialistas, em muitos casos insuficientes, e em parte contribuiu para a não fixação das pessoas do campo.

A partir dos movimentos de luta em defesa da Educação do Campo e a promulgação das Diretrizes Operacionais de e outros documentos oficiais importantes para reconhecimento legal da especificidade dessa educação, se perfilha as importantes conquistas, mas é necessário que essas não se restrinjam apenas ao plano legal ou as ações das escolas localizadas nos assentamentos e/ou acampamentos rurais, mas que seja um direito de todas as escolas que estão no campo seguirem as orientações dessa legislação, num processo permanente em que a escola torne-se cada vez mais pertencendo à sua comunidade, reforçando o movimento de interação entre o micro-macro-micro, já citado.

Nesse sentido, o problema que se coloca como urgente nesse estudo é o da ampliação da proposta de Educação do Campo, entendendo que todos os agentes sociais desse espaço tem direito a uma educação adequada à suas vivências e práticas. Pensar formas possíveis de ampliação das esferas de ação e aprofundamento das existentes é uma tarefa fundamental para pesquisas relacionadas à temática em foco.

Entendendo que para ampliar a proposta para todas as escolas que estão no campo prescinde de várias condições, dentre elas, é necessária uma legislação adequada, já que se fala em escolas públicas e, nesse caso, um dos condicionantes das ações que ocorrem em seu interior são os documentos norteadores promulgados pelo Estado, e que nessa esfera já foi conquistada uma legislação consistente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) e o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, para citar alguns dos principais. Contudo, não apenas uma legislação que atenda as especificidades é necessária para que as escolas tornem-se **do** campo, são necessárias também ações que materializem o que está proposto.

E para que as ações no âmbito da escola sejam modificadas, ou transformadas, exigem-se mais do que uma legislação, infra-estrutura, métodos e materiais didáticos adequados, o que, exceto a legislação, ainda não foi alcançado, até porque esses últimos não se modificam se outra mudança não for efetuada, uma transformação fundamental para reorientar as práticas educativas, em especial, escolares: a transformação na relação dos saberes na prática pedagógica:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE, 2008, p. 48).

Pensando a Educação do Campo pela mesma ótica da educação libertadora proposta por Freire, para que haja as transformações fundamentais nas práticas é preciso outra forma de se relacionar com o conhecimento e, conseqüentemente, com a sociedade ou comunidade na qual a escola está inserida. Corroborando com essa proposição Santos sugere que é necessário “aprender um novo tipo de relacionamento entre os saberes e portanto entre pessoas e grupos sociais” (1996, p. 33) para que haja mudanças efetivas na construção de uma educação emancipatória.

Charlot (2006, p. 16) também afirma que “nenhuma reforma política, por si só, resolve um problema educacional” e complementa que para haver mudanças significativas nos sistemas de ensino as pesquisas devem considerar umas das dimensões fundamentais da educação, a “relação com o saber é um desses pontos de partida” (*Ibidem*, p. 17) por possibilitar trabalhar com a maior especificidade da educação. Para isso, tem de se considerar a articulação entre as dimensões do processo ensino- aprendizagem: o aluno, o professor e a instituição.

Portanto, é a partir do olhar atento para as práticas que ocorrem nas escolas públicas no campo, considerando a tríade instituição-docente-discente, que pode se discutir formas de superação das visões dicotômicas de distanciamentos das práticas educativas dos movimentos sociais populares e das escolas que estão no campo.

Para que as escolas públicas possam não apenas estar “no”, mas “ser do campo” a educação tem que considerar os anseios de seus sujeitos e se relacionar com seu universo cultural, reconhecendo o direito a uma educação apropriada. Por isso, há que se construir

outra configuração na relação dos diversos saberes envolvidos nas situações de ensino-aprendizagem, visando mudanças significativas para catalizar esse processo de transformação. Assim, este estudo considerou os principais saberes envolvidos nas práticas escolares que representam os dois pólos de interação que pode concretizar a Escola Popular do Campo, respectivamente: a instituição e os saberes escolares; e, a comunidade e os saberes populares.

Os saberes escolares são entendidos como a parcela de “cultura curricularizada”, selecionada por um processo gradual de incorporação das demandas sociais por escolarização em interação com as contribuições das ciências de referência – saber científico. Nesse processo de seleção de conteúdos, estão envolvidas finalidades educativas, representações e dispositivos pedagógicos que materializam as diversas relações no âmbito da sala de aula, compondo a “cultura escolar” (BITTENCOURT, 2009; CHERVEL, 1990; HÉRBRAD, 1990; SACRISTÁN, 1996).

Os saberes populares são compreendidos como aqueles que integram a dimensão simbólica das culturas locais, construídos a partir da experiência e das interações estabelecidas nas cotidianidades dos sujeitos. São as criações autênticas de um grupo em interação com aspectos culturais de outros, já que toda experiência social ocorre de forma coletiva e não isolada entre os sujeitos de um mesmo grupo. Além disso, também abrange as memórias coletivas que são recriadas e recontadas por gerações (BRANDÃO, 1985, 2007; FREIRE, 1999, 2005, 2006; GONÇALVES, 2009; POLLAK, 1992).

Nesse sentido, diante da problemática de construção da Escola Popular do Campo, a questão que se coloca como central a esta pesquisa é: como ocorre a relação entre os saberes populares e escolares nas práticas pedagógicas da escola no campo?

A partir desse questionamento norteador, outros se mostram importantes para se chegar a elementos que permitam responder a problemática central do estudo: quais saberes são privilegiados na prática pedagógica? Que atenção é dada pelas docentes³ a realidade local? Como os saberes populares são incluídos nas aulas? Que práticas inovadoras são utilizadas pelas professoras que apontam para uma nova configuração na relação dos saberes no interior da escola? Que desafios estão postos a construção de outra configuração na relação dos diversos saberes?

Assim, pretendo com esse estudo analisar a relação entre o saber popular e o saber escolar nas práticas pedagógicas na escola no campo. Para atingir o objetivo do estudo

³ O uso dos termos “pelas docentes” e “pelas professoras” refere-se ao fato do quadro de docentes da instituição pesquisada ser composto apenas por mulheres.

pretendo identificar as finalidades e as representações subjacentes às práticas pedagógicas; analisar as condições de interação entre os saberes; e identificar se existem práticas inovadoras que apontem para outra configuração na relação de saberes.

O estudo foi realizado em uma escola situada em uma comunidade rural do município de Lagoa Seca – PB, escolha norteada por ser um espaço representativo de grande parte das experiências educativas que ocorrem em escolas públicas no campo no município citado, no estado da Paraíba, quiçá no Nordeste

A dissertação está composta por quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Um Caminho da Pesquisa em Educação do Campo” busca apresentar as estratégias metodológicas que nortearam a construção desta pesquisa, e a caracterização do campo de estudo, em seus aspectos sócio-históricos e econômicos, justificando a escolha da comunidade.

No segundo capítulo, “Pressupostos Epistemológicos e Político-Pedagógicos”, apresento os fundamentos epistemológicos e teóricos para a discussão da Educação do Campo, com ênfase na afirmação da revalidação dos saberes populares do campo, fundamentado na Educação Popular.

O terceiro capítulo “Políticas Públicas voltadas para Educação Escolar no Campo” versa sobre as políticas públicas para a escola rural e as principais críticas feitas à mesma, relacionando ao tema foco de estudo que é a relação de saberes, além de enfatizar as recentes ações institucionais que sinalizam a superação das políticas assistencialistas de atendimento à educação no campo. Neste capítulo será reconstruída a trajetória da escola pesquisada, a partir da década de 1960, com depoimentos sobre as experiências educacionais anteriores a escola e após sua construção, bem como a legislação da Educação do Campo a partir da década de 1990, por fim a discussão sobre a construção da Escola Popular do Campo, tendo como foco a relação entre os saberes.

O quarto capítulo “Desvelando os Possíveis Elementos de uma Configuração na Relação de Saberes na Educação do Campo” apresenta a reconstrução do olhar e do pensar sobre a escola presente no campo, tendo por base as seguintes questões: quais as finalidades educativas? Qual a representação dos educandos(as) e educadoras em relação ao espaço escolar? Como ocorre a relação de saberes? Existem práticas que apontem para a mudança dessa escola? Como essa instituição tem se reinventado e inovado no que diz respeito à relação de saberes?

É partindo dessas questões que pretendo responder a questão central do presente estudo. A discussão orbitará em torno da reflexão sobre a revalidação dos saberes

populares e sua importância para a constituição de uma Educação e Escola Popular do Campo, traçando uma breve trajetória de como os mesmos foram sendo subjugados, suas implicações para a educação da população rural e os aspectos que a prática pedagógica da escola que está no campo apontam para repensar os elementos de outra configuração na relação entre os saberes escolares e populares.

1. UM CAMINHO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O primeiro passo em nossa caminhada nas técnicas de pesquisa é aprender a ver, ouvir e dar atenção às especificidades de linguagem das comunidades com as quais trabalhamos (Marco Mello)

A pesquisa em qualquer área do conhecimento é fundamental para a elaboração de novas formas de explicação e apreensão da realidade e na busca pela superação dos desafios impostos às diversas práticas e relações sociais. Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa representa um esforço de observações, reflexões e análises para coletar informações sobre a realidade, assumindo um caráter histórico e social, já que se situa em um tempo e contextos definidos, e por ser realizada coletivamente, haja vista que existem as interações discursivas e interpretativas com as teorias, com os documentos, pessoas envolvidas e os contextos de investigação/atuação.

Ao envolver contextos, pessoas e relações com teorias e práticas, o pesquisador(a) se encontra em uma situação de conflito entre os interesses diversos que compõem o universo pesquisado, conflitos que demandam escolhas, já que nenhum “conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente ‘a todos’ dentro de mundos sociais desiguais” (BRANDÃO, 1981, p. 11). Nesse sentido, pesquisar é, prioritariamente, uma atividade política, que demanda escolhas e é perpassada pelas concepções e valores que orientam as ações intencionais de investigação.

A politicidade do ato de pesquisar não se encontra apenas nas escolhas referentes ao “objeto de estudo”, às abordagens, métodos, procedimentos e instrumentos de aproximação e interpretação de determinada realidade, ao *lócus* de pesquisa, mas também nas opções relacionadas às perspectivas teóricas, pressupostos e conceitos utilizados para construir o estudo, que não são escolhas aleatórias, mas confirmam o compromisso político do pesquisador(a) com determinados grupos sociais e as tendências de investigação da temática em foco.

Além disso, há que se considerar a responsabilidade acadêmica, social e pedagógica quando se realiza estudos na área da Educação, ou em qualquer outra área, já que os resultados e conhecimentos produzidos pelas pesquisas terão uma repercussão não apenas

acadêmica, mas também social em relação às temáticas pesquisadas, que podem ser conservadoras e perpetuar as diversas formas de desigualdade simbólica pela “repetição do presente” ou emancipatórias, que possibilitem o inconformismo necessário à transformação social ao integrar as possibilidades técnicas e políticas de subjetivação da indignação (SANTOS, 1996).

A partir das assertivas iniciais que indicaram a atividade de pesquisa enquanto uma atividade política e, como tal, prescindindo de escolhas para produção do conhecimento, faz-se necessário reconhecer que existem vários eixos de interpretação de uma determinada realidade e que cada opção tem implicações acadêmicas e sociais, tanto na produção do conhecimento quanto nas consequências sociais do conhecimento produzido. Nesse sentido, não há neutralidade no ato de pesquisa e nem as escolhas teóricas e empíricas são aleatórias, mas constituem o ‘corpo’ de coerência teórico/prática do estudo, atestando a politicidade dos conhecimentos técnico-científicos. Essa é uma discussão que se situa na esfera epistemológica, enquanto discurso sobre as formas pelas quais as ciências produzem e reproduzem seus conhecimentos.

Neste capítulo, será apresentado o caminho percorrido no fazer da pesquisa, o campo empírico pesquisado e os pressupostos epistemológicos e político-pedagógicos que fundamentam as discussões da relação de saberes na Educação Popular do Campo.

1.1. Pelas trilhas da pesquisa

Os estudos acadêmicos necessitam de um método, de um caminho para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. O método em uma pesquisa envolve segundo Minayo (1999, p. 22) “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. Além de envolver concepções, procedimentos e criatividade, demanda muita responsabilidade, por ser uma prática epistemológica de conhecer e uma forma política de atuar.

A responsabilidade assumida nesse estudo foi de se fazer uma pesquisa na área da Educação do Campo evitando as visões dicotômicas, características de algumas abordagens unilaterais, já que o processo educativo é pedagógico e político, por exemplo, a visão de campo e cidade, como: visões de campo enquanto espaço com tendências a ser superados por uma realidade urbanizadora crescente e sem volta, ou por um processo em

que o campo é consagrado como sem problemas e conflitos, bastando isolar-se das influências dominantes da cidade. Para Fernandes (2005) as pesquisas que se relacionam com a educação no espaço rural constituem-se como territórios imateriais carregados de intencionalidades, podem enfatizar ora uma visão dicotômica do campo ou sua multidimensionalidade.

Outra responsabilidade firmada foi em buscar no universo escolar, que permanecem na órbita da ‘invisibilidade’, aspectos que emergem das práticas cotidianas para reconsiderar o lugar da escola na discussão sobre a construção de uma Educação do Campo e sem evidenciar apenas os aspectos unilaterais das práticas, com o cuidado para não reforçar representações pejorativas da escola pública e, especialmente, da escola pública do campo e nem reforçar as visões dicotômicas entre Educação Rural x Educação do Campo, mas entendendo a dimensão processual e constante dessa transformação.

Responsabilidade com as pessoas do campo para respeitar seus modos de vida, seus saberes, suas práticas e sem deturpá-las com preconceitos acadêmicos e sociais, de representações inferiorizadas, nem colocá-los como práticas sem conflitos e contradições, ressaltando apenas as representações ingênuas e romantizadas sobre a vida do campo.

Uma das necessidades para se pensar sobre uma escola que seja acolhedora e acolhida pela própria comunidade, na qual se cultive o sentimento de pertença, passa prioritariamente pela ação da escuta. Na maioria das vezes, como um resquício do pensamento convencional de pesquisa, do distanciamento entre sujeito e objeto, o que mais ocorre é a discussão sobre a escola ideal a partir de pessoas alheias a determinada realidade.

A pesquisa em questão levou em consideração a abordagem qualitativa, como a maior parte dos estudos na área, conforme Souza (2007, p. 5) ao analisar o conteúdo de 108 dos 165 estudos (dissertações e teses) encontrados na área, “a abordagem metodológica das teses e dissertações é marcada pela coleta e análise qualitativa de dados, contextualizadas em estudos do tipo caso, participante e etnográfica”.

A abordagem qualitativa reconhece a realidade em suas várias dimensões simbólicas, permitindo a investigação das relações e dos fenômenos sociais em sua estrutura e seus discursos. Rubio e Varas (1999) apontam que a investigação qualitativa e seus procedimentos, reconstroem um a rede de enunciados, posicionamentos, motivações, desejos, crenças, valores, razões ocultas e inconscientes, posturas contraditórias.

A partir da abordagem qualitativa é possível pesquisar os contextos associados à Educação do Campo que estão ligados diretamente com as relações entre o universo

simbólico e objetivo dos sujeitos envolvidos. A pesquisa realizada levou em consideração o estudo de caso, que se justifica por seu “carácter crítico, ou seja, pelo grau com que permite confirmar, modificar, ou ampliar o conhecimento sobre o objecto que estuda, contribuindo assim para a construção teórica do respectivo domínio do conhecimento” (COUTINHO, CHAVES, 2002, p. 231). Por se tratar de um estudo de caso, exigiu a utilização de vários procedimentos, tantos quanto foram necessários para a compreensão do mesmo. Conforme os autores, essa é uma das características desse tipo de estudo, “reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso todos os métodos que se revelem apropriados” (2002, p. 223).

O estudo em questão analisou a problemática de construção de uma Escola Popular do Campo na esfera da escola pública. Buscou-se, para tanto, desenvolver uma análise sobre a relação entre os saberes escolares e populares, como meio de (re)significar as práticas pedagógicas vivenciadas na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Severina Cândido dos Santos, na comunidade rural Oiti, do município de Lagoa Seca- PB.

Imagem 01: Escola Municipal Severina Cândido dos Santos



Acervo Pessoal da pesquisadora, 2010

Essa escola tem um total de 05 professoras, lecionando nos turnos da manhã e tarde em turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, séries iniciais, não há turmas de Educação de Jovens e Adultos. A única professora que não reside na comunidade, ministra aulas no 2ª ano pela manhã e não demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa. Em 2010, a escola atendia a aproximadamente 80 alunos matriculados, de acordo com dados informados pela gestora da escola.

O estudo buscou, a partir das vivências escolares, refletir sobre as relações de saberes e o que essas apontam para repensar a proposta de Educação do Campo e sua materialização. Nesse sentido, estudar a prática pedagógica escolar, enquanto espaço interativo, prescinde considerar as articulações entre a dimensão institucional, docente e discente como discute Charlot (2006).

Para o autor, o saber figura no centro do processo pedagógico, já que é seu elemento fundante, devido aos fins formativos assumidos pela instituição escolar. Destaca-se, nesse sentido, a articulação entre as dimensões institucional, docente e discente, de forma mútua e permanente. Por isso, ao se estabelecer a centralidade da relação de saberes na pesquisa se considerou o aspecto processual e a articulação entre os três domínios, sem perder de vista a especificidade de cada uma deles.

Como o foco da pesquisa é a dimensão interativa dos saberes, o procedimento entendido como mais adequado, para vivenciar a prática pedagógica, foi a observação participante, já que essa prática “é um mergulho na cultura do outro, no seu habitat, para entender sua lógica, sua ordem simbólica, entrando na ‘teia’ social que constitui as relações internas do grupo” (MELLO, 2005, p. 63).

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira, que compreendeu os meses de maio, junho e julho do ano de 2010, consistiu em encontros mensais à escola para aproximação com os agentes da pesquisa. Igualmente foram feitos encontros com pessoas que tiveram alguma relação com a escola, mas que na época da pesquisa já não estavam diretamente ligadas à ela. Para tanto, recorreu-se a entrevistas individuais com esses sujeitos, a fim de se construir uma percepção das relações que a escola estabelece e mantém com a comunidade. Essa aproximação foi fundamental para a contextualização das representações contruídas pelos professores e alunos acerca do universo escolar em que convivem.

Foram utilizados depoimentos orais individuais como forma de reconstrução da memória sobre a escola rural e a comunidade a qual pertence. Disponibilizaram-se a participar da entrevista um agricultor, para falar a respeito da memória da comunidade,

duas ex-professoras, que lecionaram na década de 1970 na escola, uma ex-aluna que participou da primeira turma, no ano de 1970. Essas entrevistas foram realizadas no mês de junho de 2010, em quatro dias diferentes, um para cada sujeito. No Quadro 02 estão as informações a respeito dos mesmos, que em função do desejo dos próprios entrevistados, seus nomes foram omitidos:

Quadro 02: Dados sobre os sujeitos entrevistados individualmente

Sujeito	Vínculo com a comunidade	Vínculo com a Escola	Formação	Data da entrevista
Agricultor familiar	Mora na comunidade desde que nasceu, em 1950	02 filhos estudaram na escola	Fundamental Completo	Maio de 2010
Ex-aluna	Mora na comunidade desde que nasceu em 1958	Aluna da primeira turma em 1970	Ensino Médio Incompleto	Maio e Junho de 2010
Ex-professora A	Mora na comunidade desde que nasceu em 1952	Professora da Escola na década de 1970	Pedagógico na década de 1970, Bacharelado em Antropologia pela UFPB, década de 1980	Junho e Julho de 2010
Ex-professora B	Nasceu na comunidade em 1951, mas mora na cidade de Campina Grande, porém tem vínculos familiares na comunidade	Professora da Escola na década de 1970	Pedagógico na década de 1970, Licenciatura Plena em Pedagogia pela UEPB, década de 1980	Junho e Julho de 2010

Fonte: Sistematização realizada pela pesquisadora, 2011.

Os depoimentos orais se aproximaram da História Oral Temática, que pretende “a ‘verdade’ de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestável” (MEIHY, 1998, p. 51). Recorrer à reconstrução da memória, utilizando esse procedimento de coleta foi importante para entender a complexidade que envolve as práticas e para interpretação mais substancial da realidade pesquisada, compreendendo-a de forma diversa e em seus múltiplos condicionantes construídos ao longo da história.

A reconstrução das memórias partiu da necessidade de partilhar as experiências e valorizar as histórias de vida que se entrelaçam na e pela escola, fortalecendo os vínculos dos sujeitos que participaram da pesquisa e fazendo surgir elementos que estavam aparentemente esquecidos, mas que se mostram importantes para contextualizar o estudo e fazer a pesquisadora rememorar com maior clareza, recorrendo às testemunhas da

memória, ou seja, no caso do estudo, as pessoas que também vivenciaram as práticas da escola citada.

Outros homens tiveram essas lembranças em comum comigo. Muito mais, eles me ajudam a lembrá-la: para melhor me recordar, eu me volto para eles, adoto momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda seu impulso e encontro em mim muito das idéias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles. (HALBWACHS, 2004, p.)

Na segunda fase da pesquisa, foi realizada a observação das aulas, durante os meses de setembro, outubro e início de novembro, com encontros semanais, na média de dois dias por semana. Esse período de observação das aulas foi vivido com muita dificuldade, por vários fatores: primeiramente, em função da distância, não foi possível fazer um número maior de visitas à escola; outro agravante foram os sucessivos feriados ocorridos nessa fase; também a falta das professoras ao trabalho, por motivos diversos, prejudicou, não só a pesquisa, mas principalmente, o andamento regular das aulas. Ao final desse período ocorreu a entrevista coletiva com as professoras da escola.

Quanto as observações das aulas, que contemplaram a análise da dimensão processual, ocorreram no período da manhã, nas turmas de 1º, 4º e 5º anos, funcionando esses dois últimos anos em uma sala multisseriada. Participaram das aulas observadas 34 educandos, todos residentes na comunidade: doze no 1º ano; doze, no 4º ano; e, dez no 5º ano. Durante à tarde existiam turmas da Educação Infantil (multisseriada) e o 3º ano, porém a pesquisa não contemplou esse período por questões de viabilidade. Para análise da dimensão discente foi realizada uma atividade com educandos de 4º e 5º anos que possuíam um maior domínio da linguagem escrita, levando-os a refletir e expressar suas percepções sobre temáticas relacionadas à vida no campo e na escola.

O quadro 03 a seguir mostra algumas informações sobre as crianças do 4º e 5º anos e suas produções textuais realizadas em duas datas: a primeira sobre suas impressões sobre a escola, em 21 de outubro de 2010, com a participação de 17 educandos; a segunda, em 27 de outubro de 2010, sobre a vida no campo, tendo 22 textos produzidos:

Quadro 03: Dados das crianças que produziram os textos

Educandos (as)	Idade	Ano	Produção 1	Produção 2
1	14	5º ano		X
2	11	5º ano	X	X
3	09	4º ano	X	X
4	11	4º ano	Ausente	X
5	11	5º ano	X	X
6	10	5º ano	X	X
7	10	4º ano	X	X
8	10	5º ano	X	X
9	13	5º ano	X	X
10	11	5º ano	Ausente	X
11	10	5º ano	X	X
12	12	5º ano	X	X
13	16	4º ano	Ausente	X
14	12	5º ano	X	X
15	10	4º ano	X	X
16	10	5º ano	X	X
17	11	5º ano	X	X
18	08	4º ano	X	X
19	16	5º ano	X	X
20	11	5º ano	X	X
21	12	4º ano	X	X
22	Não informou a idade	5º ano	Não quis participar	X

Fonte: Sistematização realizada pela pesquisadora 1

Quanto à dimensão docente foi realizada uma entrevista coletiva com as professoras das turmas observadas e a atual gestora que também atua como professora na instituição, conforme os dados apresentados no quadro a seguir:

Quadro 04: Dados sobre os sujeitos que participaram da entrevista coletiva

Sujeito	Vínculo com a comunidade	Vínculo com a Escola	Formação	Data da entrevista
Professora L	Mora na comunidade desde que nasceu em 1966	Estudou na escola, em exercício há 22 anos, professora do 4º e 5º anos.	Logos na década de 1980; Pedagogia pela UVA, década de 2000	Dezembro de 2011
Professora M	Mora na comunidade desde que nasceu em 1979	Estudou na escola, em exercício há 14 anos (atual gestora)	Logos na década de 1990; Pedagogia pela UVA década de 2000	Dezembro de 2011
Professora J	Mora na comunidade desde que nasceu em 1976	Estudou na escola, em exercício há 17 anos, professora do 1º ano.	Logos na década de 1980; Pedagogia pela UVA década de 2000	Dezembro de 2011

Fonte: Sistematização realizada pela pesquisadora, 2011.

Essa entrevista foi orientada por temáticas referentes à prática pedagógica, trajetória escolar e relação com a comunidade na qual se inserem. A escolha das docentes ocorreu pelo fato das mesmas terem sido alunas da instituição e por residirem no local, o que aumentava o vínculo das mesmas com a comunidade e escola. Foram realizadas entrevistas temáticas seguindo um roteiro (ver apêndice 1, p. 20201) de forma coletiva, por escolha das próprias professoras, que se sentiram mais a vontade e mais confiantes em falarem juntas, desejo que foi respeitado durante o procedimento.

A entrevista temática possibilita ao pesquisador delimitar o diálogo para que os sujeitos se coloquem a partir dos núcleos de interesse da pesquisa (MELLO, 2005). Essa entrevista foi realizada em dezembro de 2010, após o fim do ano letivo e depois de encerrada as observações. Um cuidado adotado para que se conhecesse melhor o campo e os sujeitos. Também representou um momento importante para que as professoras pudessem refletir coletivamente suas próprias práticas, já que a vivência foi se delineando enquanto um diálogo proveitoso de partilha de visões de mundo e experiências.

A realização da entrevista coletiva permitiu não apenas a expressão dos pontos de vista de forma individualizada, mas também confrontar idéias particulares que são reelaboradas e tomam um novo sentido em função de uma auto-reflexão e reflexão coletiva. Durante a entrevista, as participantes foram se colocando a respeito de cada temática sugerida, reconstruindo seu olhar sobre suas práticas e vivências, fato que ajudou à integração do grupo, no reconhecimento de limitações e partilha de experiências consideradas fecundas. Como referenda Kramer:

Tendo como objetivo identificar pontos de vista dos entrevistados, reconhecer aspectos polêmicos (a respeito dos quais não há concordância); provocar o debate, estimular os participantes a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas, as entrevistas coletivas favoreceram que certos temas fossem colocados em discussão, problematizando o objeto da pesquisa (que é sempre, nas ciências humanas, um sujeito que fala). Enfrentamos com essa estratégia metodológica a delicada questão da alteridade, do conhecimento do outro (2011, p.4).

A ressignificação dos contextos de atuação pareceu como um dos principais contributos desse procedimento, mediante a partilha, confronto e reconstrução das vivências, fato de grande relevância para as pesquisas em Educação Popular pela preocupação com a superação da dicotomia sujeito/objeto nas pesquisas, que foge a simples necessidade de comprovação de fatos, para reafirmar o caráter interativo e

transformador do diálogo pelo movimento de expressão, escuta e partilha de autoridade da fala. O discurso aparece como dispondo de maior autenticidade, já que é surpreendido não apenas por um único interlocutor, mas por vários e se tem a possibilidade de reelaborar falas, mas também rever concepções.

A análise no plano institucional perpassou todo o processo de pesquisa. Inicialmente, foi escolhido o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, porém não foi disponibilizado pela direção mesmo após solicitação durante 07 meses de pesquisa. Diante de tal impossibilidade de acesso ao PPP, utilizou-se a legislação nacional para subsidiar a discussão sobre a dimensão institucional, recorrendo-se às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL/MEC, 2002), as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL/MEC, 2004) e ao Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL/MEC, 2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

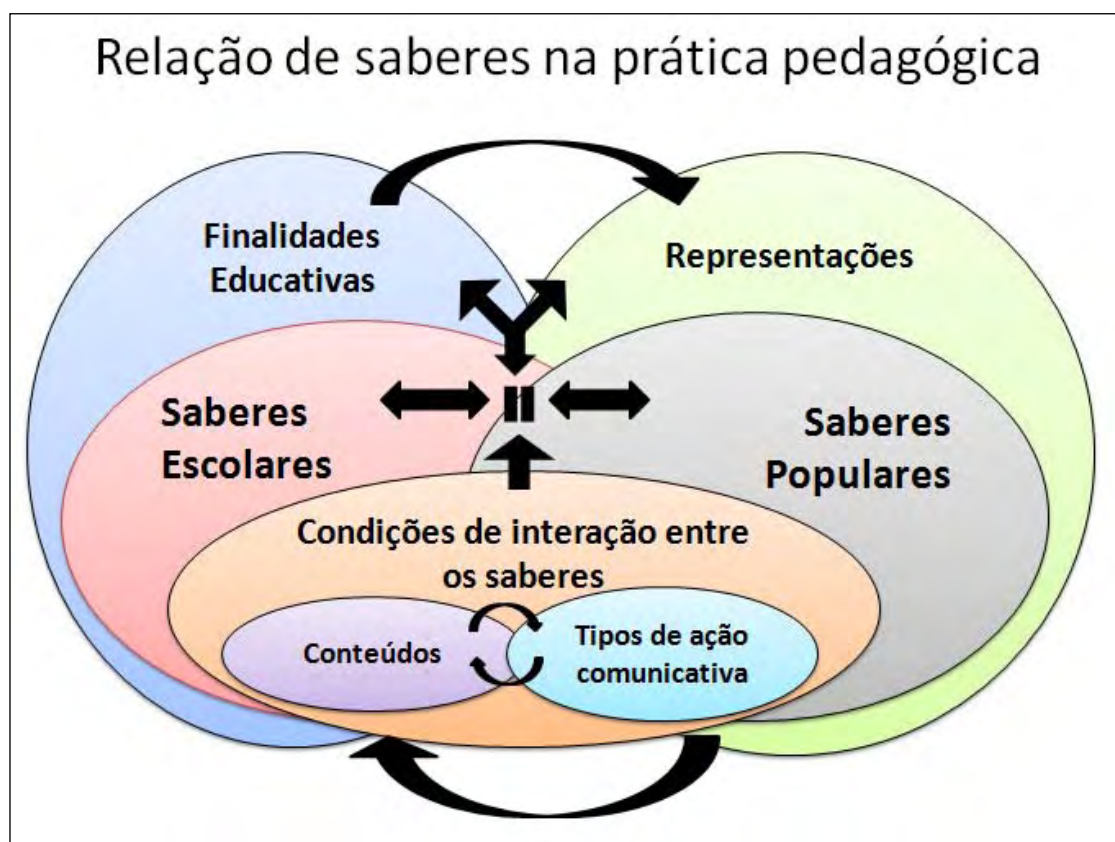
Ainda visando a análise no plano institucional, observou-se as orientações pedagógicas da gestão municipal, mediante a participação no encontro para formação dos educadores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental, realizado em setembro de 2010, durante três dias, na cidade de Lagoa Seca. Nesse evento organizado pela Secretaria Municipal de Educação, as atividades foram distribuídas em dois turnos, manhã e tarde, correspondentes aos horários de trabalho dos próprios professores, de tal forma que a programação da manhã se repetia à tarde.

No que se refere ao tratamento dos dados, foi considerado aspectos da análise de conteúdo, como um procedimento que auxiliou na interpretação das mensagens, verbalizada de forma oral, escrita e através de desenhos, em relação à temática em estudo, tendo o cuidado de não apenas descrever o conteúdo das mensagens, mas identificar os sentidos das mesmas em um contexto social específico (FRANCO, 2008).

Partindo desse procedimento norteador, o aporte utilizado foi a análise de registro temática, para delimitar os conteúdos da pesquisa, e de contexto, como “unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro” (FRANCO, 2008, p. 47). Para realizar a análise temática buscou-se a base nas categorias adjacentes – finalidades, representações e condições de interação – que articulam a central – relação de saberes – integrando as várias dimensões analíticas. Para a análise de contexto foram considerados os depoimentos orais sobre a memória da comunidade e da escola, tendo também gráficos sócio-educacionais do município.

Como categoria de análise principal aparece à relação de saberes, por ser a dimensão fundamental da prática e elemento primordial a ser repensado para que mudanças significativas ocorram no interior da escola (CHARLOT, 2006; FREIRE. SHOR, 2008; SANTOS, 1996; VALE, 2001), no estudo a centralidade dessa relação encontra-se na especificidade da interação entre saberes escolares e populares. Assim, a dimensão processual foi a mais interessante ao estudo e teve na observação participante o aporte metodológico de maior aproximação. A partir das pesquisas bibliográficas e utilizando principalmente o estudo de Jovchelovitch (2008) sobre os contextos de saber, foi possível identificar os principais constituintes dessa relação, como mostra o Esquema 1, a seguir. A escolha de tentar mostrar de forma esquemática o conceito central do estudo foi uma maneira de tornar a discussão mais objetiva, porém é sempre arriscado representar a complexidade de um conceito, por isso não houve a “pretensão ingênua” de apresentar todos os elementos, apenas aqueles que se apresentaram como principais ao estudo proposto.

Esquema 01: A relação de saberes



Fonte: Sistematização construída pela autora, 2011.

A relação entre os saberes é, primordialmente, uma relação social, uma relação entre sujeitos de saber (CHARLOT, 2000), reflete as *finalidades educativas* de seu contexto e as *representações* (EU-OUTRO-MUNDO) subjacentes às práticas, esses dois elementos condicionam e formam a arquitetura dessa relação, que constitui o núcleo da prática pedagógica e articula a dimensão institucional, docente e discente, citados anteriormente, podendo integrar a dimensão cultural que se constrói na escola (os saberes escolares) com a cultura que a circunda e lhe dá sentido (saberes populares) ou desconsiderá-la, por isso as setas bidirecionais e o símbolo de ruptura para indicar as diversas possibilidades que essa relação pode assumir.

Além de arquitetura (finalidades e representações), essa relação apresenta a materialidade, o próprio *conteúdo* da comunicação e tipos de *ação comunicativa*, em que um saber interage com outro (JOVCHELOVITCH, 2008). Essa é a dimensão principal e visível da prática pedagógica em que é possível perceber como os saberes interagem. Nas condições de interação, o saber escolar, que é em si mesmo marcado por um vasto campo de diversidade, constituído pelos saberes disciplinares, interage ou não com os demais saberes produzidos em um espaço exterior, no caso específico, o saber popular construído nas práticas cotidianas das comunidades.

Mas como ocorre essa relação na prática pedagógica? Essa é a questão principal que o estudo se propôs a responder, tendo como afirmação preliminar a de que nessa relação é necessário revalidar o saber popular para a construção de uma escola popular do campo. Conforme as referências teóricas consultadas, para Educação Popular do Campo os saberes populares possuem características que possibilitam a valorização dos camponeses e de ‘seus modos de vida’, sendo aspectos necessários à formação ética de humanização, como finalidade maior dessa perspectiva (BRANDÃO 1985; 2002; 2007. CALDART, 2002; 2004; 2008. FREIRE, 1999; 2001; 2005; 2006; 2007; FREIRE, SHOR, 2008. DELVAL, 2006. FERNANDES; MOLINA, 2004. SANTOS, 1996; 2007b; 2007c; 2009).

Por isso o estudo buscou, através de entrevistas com as docentes, observações de aula e produção dos estudantes, identificar quais as finalidades da prática educativa e quais as representações das docentes e dos discentes sobre o “EU-OUTRO-ESCOLA-CAMPO”, que constitui a arquitetura da relação de saberes. É a partir dessa relação entre finalidades e representações que se selecionam os *conteúdos* educativos e os tipos de *ação comunicativa* que concretizam as *condições de interação* entre saberes diversos na prática pedagógica. De acordo com os constituintes básicos da relação entre os saberes, foi escolhida como

categorias contíguas para entender a central que norteia o estudo, as *finalidades educativas*, as *representações* e as *condições de interação*, envolvendo os conteúdos e as ações comunicativas. Essas categorias, além de orientarem as análises também serviram para descrever e apresentar os dados empíricos, na tentativa de integrar as informações, de natureza tão variada, em torno da temática central.

1.2. Caracterização do campo de pesquisa

Um dos aspectos importantes do presente estudo é a caracterização do universo empírico pesquisado. Esses elementos são a ponte para que se entenda as relações estabelecidas entre os sujeitos na escola e norteiam a análise de unidade de contexto.

Seguindo a BR-104, conhecida como Anel do Brejo paraibano, construída para ligar a cidade de Campina Grande aos demais municípios do Brejo e Agreste paraibano, após 129 km de João Pessoa, localiza-se o município de Lagoa Seca. Seu território foi ocupado pelos índios *Bultrins*, da nação Cariri, trazidos pela missão catequizadora do Pilar. Após a expulsão dos Jesuítas, os índios retornaram para seus locais de origem e essas terras ficaram abandonadas. Algumas famílias se apossaram das terras e o Estado, na tentativa de legalizá-las, vendeu-as através de foros, além de doações realizadas com vistas a povoar a região para o desenvolvimento de atividades ligadas à agropecuária (SANTOS, 2007a).

Segundo informações do histórico da cidade de Lagoa Seca do IBGE⁴, a origem do nome da cidade vem de um antigo morador, conhecido como Coronel Vila Seca, que possuía terras na região no século XIX. Mas, de acordo com o estudo de Santos (2007a), sobre a história do município de Lagoa Seca, a partir de pesquisa documental e história oral, a mesma afirma não ter encontrado registros ou depoimentos que vislumbrassem uma ligação mais direta entre um possível morador chamado Vila Seca e o nome da cidade, afirma ainda que através de pesquisas documentais a acervos do Museu na cidade de Campina Grande não encontrou nenhum registro de um morador ou família com o sobrenome citado na região de Lagoa Seca, mas sim na cidade de São João do Cariri, o que torna a possibilidade de ser essa a origem do nome mais remota.

Antes de se estabelecer o nome Lagoa Seca a cidade recebeu várias denominações enquanto ainda distrito de Campina Grande. Conforme o estudo de Santos (2007a), os

⁴ Site: www.ibge.gov.br/cidadesat/ acesso em maio de 2010.

moradores antigos declararam que onde hoje está a BR-104 havia uma rua principal cortada por uma lagoa, passagem de tropeiros e local onde foi construída a primeira casa comercial. Essa lagoa era chamada de Lagoa da Telha que quando enchia derramava água para outra situada mais abaixo, porém essa segunda nunca enchia e só acumulava lama. Em certo dia, os tropeiros que passavam no local acharam uma gata morta na lama, o fato chamou tanta a atenção das pessoas que o local ficou conhecido como Lama da Gata.

Outro nome recebido e mencionado nas entrevistas realizadas pelo estudo citado foi de Mata dos Leões ou Floresta dos Leões, devido às extensas áreas cobertas por matas e animais silvestres que predominava em toda região. Também ficou conhecida por Tarimba, originado do primeiro estabelecimento de comércio pertencente a um antigo morador, Cícero Faustino da Silva que era marchante na feira de Campina Grande. Em 1929, aproveitando o fluxo de tropeiros que vinham dos outros municípios, às margens da estrada de acesso entre Campina Grande e a Região do Brejo Paraibano, atual BR-104, Cícero Faustino construiu a primeira casa, muito simples na qual passou a matar bois e cortava a carne para vender, local que se tornou ponto de parada dos tropeiros. O pequeno comércio ficou conhecido como tarimba.

Devido à proximidade da localidade com Campina Grande, aproximadamente 7 km de distância, logo surgiram novas residências, em pouco tempo, desenvolveu-se o povoado, que ficou conhecido por Lagoa Seca, em alusão a lagoa que não armazenava água. Em 1934 recebeu o título de Distrito de Paz, pelo interventor Gratuliano de Brito no decreto nº 513. Em 1938, a localidade ascende à categoria de Vila, Vila de Ipuarana, nome de origem tupi-guarani (*IPU* = Lagoa; *ARANA* = Seca, Ruim), pelo decreto-lei estadual nº 1164, nesta modificação houve um erro de grafia como aponta Santos:

o nome Ipuarana não foi bem aceito pela população. Além da recusa popular houve um erro de grafia e o nome ficou como IPAUARANA [...] Como os moradores da cidade não se acostumaram com o nome Ipuarana, a cidade voltou ao seu nome original, Lagoa Seca (2007a, p. 37).

Consoante o histórico do IBGE, mais tarde, em 1948, pela lei estadual nº 166, o distrito de Ipuarana voltou a denominar-se oficialmente Lagoa Seca ainda pertencendo ao município de Campina Grande. Apenas em 1964 é elevado à categoria de município, com a mesma denominação, pela lei estadual nº 3133, de 04-01-1964, desmembrado de Campina Grande e como permanece até os dias de hoje. Na principal praça da cidade, Praça

Severino Cabral, localizada em frente a Igreja Matriz, encontra-se o texto em cordel de um antigo morador, Zacarias Jerônimo, já falecido, relatando a história da cidade, gravado e eternizado nas paredes, em alto-relevo, o qual segue transcrito na íntegra (S/A):

Lagoa Seca que não tinha nem cacimba
Teve o nome de Tarimba
Como sou conhecedor
Cícero Faustino feliz
Foi cortando carne de boi
E por Tarimba ficou

Em vinte e nove o Sr. Caetano
Eu me lembro sem engano
Fez a segunda morada
Após os Borges chegarem aqui
Na ribeira
Criaram a primeira feira
E foi freqüentada

José Jerônimo que não saia daqui
Começou a construir
Para ver o progresso dela
E o povo que amava de coração
E na primeira missão
Construíram uma capela

Lagoa Seca não é seca de verdade
Ela é cheia de saudade
Lembrando as missas, mantos logo cedo
Do saudoso Frei Manfredo
Aqueles filas como sempre era comum
E o povo de um em um
Para a santa comunhão
Eu não esqueço da subida da ladeira

E aquelas brincadeiras
No café de Zé Torrão
E o convento que foi o bem para nossa terra
Que foi tempo de guerra
E sofri humilhação
E depois que a guerra terminou
A nossa gente pensou
Tomar outra direção

Manuel Barbosa com seu amor predileto
Lançou melhor projeto
Para municipalização
Quando chegou na assembléia
Acharam boa a idéia
E deram logo aprovação

Com a cidade houve um prefeito interino
Que foi Pedro Sabino
Com muita disposição
Manuel Pereira assumiu com brevidade
E foi prefeito de verdade
Foi quando houve a eleição

Chico Camilo que é o Chico alfaiate
Abandonou sua arte
Só por causa da pirraça
Mesmo sem verba, sem dinheiro
Mostrou que tem injúria
Fazendo uma prefeitura
Que ficou mostrando raça.

Cada estrofe do cordel aponta para algum dado importante da história de Lagoa Seca e dos ‘modos de vida’ de seus habitantes. Como por exemplo, as várias denominações que recebeu até atingir o patamar de cidade. Outro exemplo é a feira, que foi e continua sendo uma atividade que marca os modos de vida das pessoas na cidade. Santos (2007a) indica que primeira feira foi realizada em 1930, por influência da família Borges, com frutas e verduras cultivadas nos sítios vizinhos e que foi muito movimentada e contribuiu para estabelecer essa atividade como uma das principais ocupações do município, onde se planta e colhe para consumo próprio e para a feira. Atualmente, a principal feira a que os agricultores familiares costumam ir é a de Campina Grande, nas madrugadas de sexta para

sábado todos aguardam o ‘carro da feira’ ir buscá-los com seus produtos, assim, em grande parte são agricultores durante a semana e feirantes aos sábados.

O dia de sábado é mesmo muito aguardado pelos habitantes da cidade e pelos agricultores, além da feira de Campina Grande, há também a feira agro-ecológica realizada no mesmo dia pela manhã por alguns agricultores que participam de associações em suas comunidades e que estão ligadas ao Sindicato dos Agricultores de Lagoa Seca. A feira é uma ótima oportunidade para os mesmos comercializarem seus produtos diretamente, sem a presença de atravessadores, bem como para oferecerem maior qualidade dos alimentos para a população sem a utilização de agrotóxicos.

Uma relação citada no cordel que é muito forte em Lagoa Seca é com a religião católica, comprovada ao longo de sua história. Consoante Santos (2007a), a primeira capela construída foi no povoado Amaragí, em 1928, atualmente um dos sítios pertencentes ao município, em homenagem ao corpo de um homem que foi assassinado naquelas terras por volta de 1918. A segunda capela foi inaugurada em 1935, pelo monsenhor José Delgado e teve como padroeira Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, mas essa já não existe mais, em seu lugar há uma praça. Entre 1939 e 1940 vieram da Alemanha Lamberto Hoetting, Pedro Westermam e Manfredo Panterburg, frades franciscanos, que construíram um grande seminário, hoje o Convento Seráfico de Santo Antônio.

Imagem 02: Convento Seráfico de Santo Antônio



Fonte: Acervo da autora, 2010.

Em 1953, foi construído o Noviciado dos Irmãos Maristas, pertencentes à Província dos Irmãos Maristas do Brasil, e, no ano seguinte, houve o término da construção da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, fatores que contribuíram para o desenvolvimento da Vila. Em 1958, às margens da BR-104, guardando a entrada para o Convento, foi construída uma gruta para abrigar a imagem de uma santa vinda da Alemanha, da cidade de Banneux, trazida pelo frei alemão Pascoal Becker que estava no Brasil a serviço da ordem Franciscana.

Tanto na cidade quanto nas comunidades rurais a religiosidade é uma das fortes características das pessoas. As cotidianidades são marcadas pela ida a missa, todos os domingos pela manhã no Convento, nas segundas-feiras à noite na gruta da Virgem dos Pobres e nas quartas e sábados à noite na Igreja Matriz. Nas comunidades rurais permanece ainda a ida às novenas dos meses de maio, embora esse costume esteja ameaçado pela violência que tem dominado o campo, com assaltos a agricultores, principalmente os aposentados. Mas recentemente, é forte a influência da igreja evangélica que tem vários templos espalhados pelo espaço urbano e rural, mas a tradição predominante é a fé católica.

No cordel também é citada a Segunda Guerra Mundial (1945), já que alguns moradores da cidade foram pracinhas convocados para lutarem na Guerra e foram para Itália. Santos (2007a) também destaca esse fato em seu estudo e ressalta que dos cinco pracinhas lagoa-sequences chamados, todos voltaram vivos, porém um destes ficou inválido por consequência das batalhas.

Nesse pequeno percurso, já se torna possível inferir sobre algumas características do modo de vida da população, gente que luta diariamente para sobreviver, seja na agricultura, nas feiras ou no comércio na própria cidade ou em Campina Grande, aposentados que são responsáveis de sustentar a maior parte da família e a forte relação das pessoas com a religiosidade.

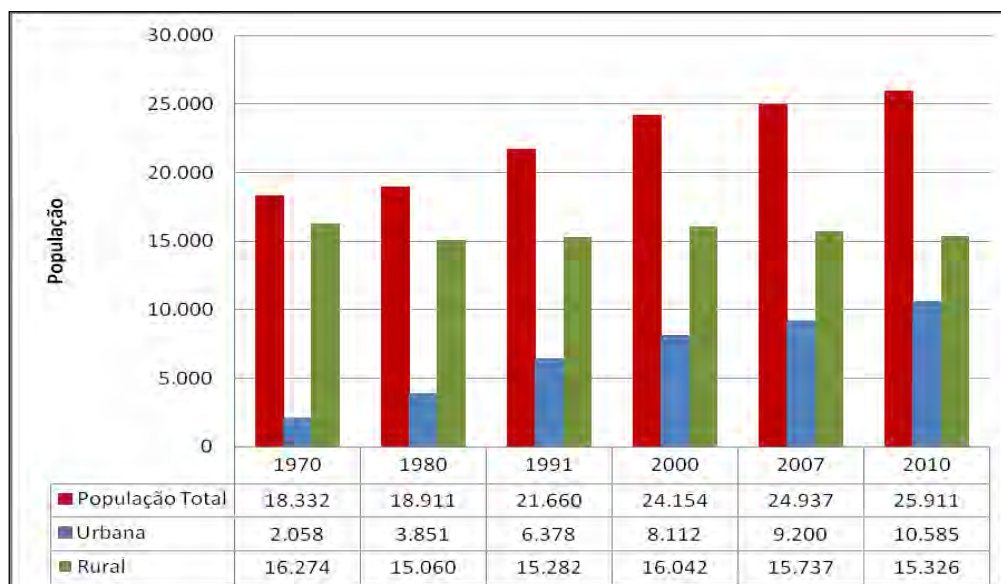
No que tange ao clima, ao chegar à cidade já é possível sentir o vento frio que a percorre, já que está situada à 634m acima do nível do mar, fazendo com que tenha uma temperatura média de 22°C. Com um clima Tropical Quente e Úmido, encontra-se em uma faixa de transição climática entre a região do Brejo (clima tropical úmido) e do Agreste (tropical quente), com extremos de temperatura entre mínimas de 17°C e máximas de 30° (ARAÚJO, 2010), fatores que facilitam a produção agrícola. No Mapa 1 – Estado da Paraíba – Município de Lagoa Seca – PB (ver anexo 1, p. 205) está representada a região administrativa do Estado da Paraíba e o município citado, destacado em cor amarela, situado na mesorregião do Agreste e na microrregião de Campina Grande.

Limita-se com os municípios de Campina Grande, São Sebastião de Lagoa de Roça, Puxinanã, Massaranduba, Montadas, Matinhas e Esperança, e é cortada pela BR 104. A paisagem é marcada por um relevo ondulado, com muitos declives, o que, em alguns casos, dificulta o cultivo em grande escala, favorecendo a produção através da agricultura familiar, e o acesso a determinadas áreas, principalmente, nos períodos chuvosos que ocorrem com maior frequência entre os meses de abril e julho.

No Mapa 2: Distribuição espacial das precipitações médias anual no município de Lagoa Seca (mm) (ver Anexo 2, p. 206), mostra-se claramente a distribuição das chuvas na cidade, que encontra diversos índices de precipitação, tendo média anual de 901,0mm, além da distribuição das chuvas no território onde tem predomínio de índices de precipitações médias e altas. No mapa também pode ser vista a área em evidência na cor vermelha correspondente ao espaço urbano, que comparada ao território total do município demonstra que o rural se sobressai em território e em população como veremos a seguir. Em destaque (verde), a localização da comunidade rural tratada no estudo, a comunidade Oiti, com média anuais de precipitações em torno de 850 a 900 mm.

O Gráfico 01 apresenta a evolução populacional do município de Lagoa Seca, a partir dos censos demográficos de 1970, 1980, 1991, 2000, 2007 e 2010⁵:

Gráfico 01: População Total, Urbana e Rural do Município



FONTE: Censo demográfico de 1970, 1980, 1991, 2000, 2007, 2010– IBGE, 2010. Adaptado pela autora, 2010.

⁵ O censo da década de 1960 não foi incluído no gráfico devido a não existência de dados sobre Lagoa Seca nesse período, já que só foi elevada a categoria de cidade em 1964 e, durante o censo de 1960, estava incluída como distrito de Campina Grande.

Atualmente, segundo o censo 2010, o município tem uma população total de 25.911 habitantes, sendo 10.585 residentes na área urbana e 15.326 na área rural, ou seja, 59,14% da população reside no campo e 40, 85% na cidade. Como demonstrado pelo gráfico, transformando em porcentagem, em 1970 a população rural do município era de 88,77% enquanto que a urbana era de 11,22%. Em 1980 a população urbana representava 20,36% da população e a rural de 79,63%. Onze anos depois, em 1991, os residentes da área urbana figuravam em 29,44% e os do campo 70,55%. Em 2000, a população da cidade se aproximava aos 33,58% e do campo 66, 41%. No ano de 2007, a cidade contava com 36,89% dos habitantes e o campo com 63,10%. Mesmo com os dados apontando para uma diminuição dos residentes da área rural e para um significativo aumento na área urbana, vê-se que em uma temporalidade de 40 anos a população rural permanece mais expressiva do que a da cidade.

Esses dados evidenciam a importância de um debate e de ações que considerem o atendimento adequado à educação do campo, já que a maior parte da população do município reside no espaço rural e tem suas atividades ligadas à produção agrícola, principalmente à agricultura familiar⁶. Esta realidade sócio-demográfica permitiu visibilidade do município com relação aos produtos agrícolas, com destaque para os pequenos produtores, hortifrutigranjeiros, tendo como principais produtos cultivados: banana, laranja, batata inglesa, feijão, mandioca, olericultura, batata doce e hortaliças diversas (ARAÚJO, 2010). Há também produção de leite, ovos e criação de bovinos, caprinos, aves e suínos, mas a maior parte da produção é realizada em pequena escala como aponta o depoimento do agricultor familiar entrevistado:

A principal fonte de renda... Não só daqui mais do Brasil, é o aposentado, o dinheiro corre mais nisso aí, mas aí o povo ainda trabalha, tem a agricultura familiar, porque aqui não é terra de monocultura, né!... Aqui é terra só de subsistência, um pouquim de cada coisa, um feijãozim, uma mandioquinha, farinha, que tinha mais na década de 1970 e pararam mais de fazer justamente porque o povo mais novo saíu e não deram mais continuidade, começou desde a construção de Brasília, bem em 60, que o povo era chamado, depois disso deu uma paradinha, aí ficou só plantando a macaxeira que come só *in-natura* mesmo... Tem a batata, que come e vende o que sobrar pra comprar o açúcar, essas coisas... Que termina sendo de subsistência do mesmo jeito que as pessoas vendem um pouquinho do que sobrou pra comprar outros alimentos que elas não produzem, então é tudo pra consumo mesmo e ir escapando...

⁶ O termo agricultura familiar é empregado aqui no sentido mais amplo, conforme Wanderley (In: TEDESCO, 1999) esse integra várias modalidades de produção, porém apresenta a característica da família como proprietária dos meios e condições de produção, usufruindo do produto para subsistência e o excedente para ser comercializado nas feiras locais.

Olhe... aqui a gente também produz muita verdura, coentro, alface, pimentão, chuchu, olhe uma variedade imensa, mas a cidade consome tudo de verdura, a maioria das verduras que se produz é pra o comércio, mas mesmo com isso o que mais tem é agricultura familiar, porque os terrenos são tudo pequenos, é só uma coisinha pouca de cada um, um roçadinho de 1 hectare, a pecuária aqui também é pouca tem um burrim aqui outro ali amarrado (risos), tem um boizim de engorda.

A fala desse agricultor familiar é bastante significativa, já que ele aponta elementos não apenas da produção local da comunidade em evidência no estudo e do município a qual pertence, mas também, por revelar traços dos modos de vida e do tamanho das propriedades que predominam no município, bem como na comunidade Oiti. Como fonte de renda que tem sustentado o município encontra-se a aposentadoria, já que grande parte da população reside na zona rural e tem atendimento previdenciário diferenciado garantido por lei. Além da aposentadoria, há a produção familiar responsável pela maior parte da produção hortifrutigranjeira, que serve para consumo do grupo familiar e para a comercialização na cidade, conforme o Mapa 3 que apresenta a divisão do município em microrregiões (ver Anexo 3, p. 207).

Conforme Araújo (2010), quase 70% das propriedades se caracterizam como minifúndios, já que, de acordo com os dados de estrutura fundiária do município fornecidos pela Emater, são 2 748 imóveis, dos quais 2 600 têm até 10 hectares. Apenas 10 imóveis estão acima de 50 hectares. O que destaca o município como predominante formado por pequenas propriedades com atividades de agricultura familiar.

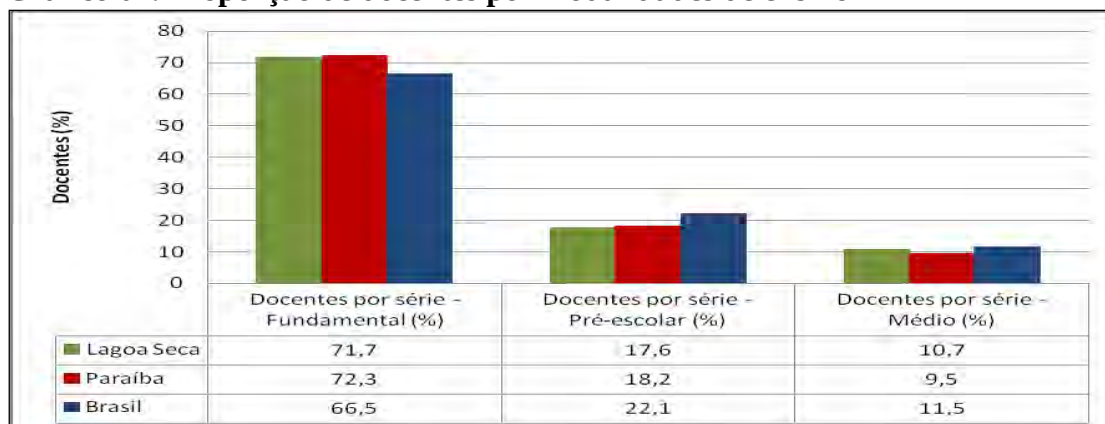
O Mapa 4 das divisões das comunidades rurais por Regiões (ver anexo 4, p. 208), mostra a divisões entre os sítios que compõem a zona rural do município de Lagoa Seca. Na divisão territorial o município conta com cinco distritos, sendo eles: Chã do Marinho, Floriano, São Pedro (Campinote), Alvinho e Jenipapo; e em vinte e nove comunidades rurais: Almeida, Amaragí, Araçá, Araticum, Conceição, Covão, Cumbe, Gravatá, Grota Funda, Guabiraba, Imbaúba, Lagoa do Barro, Manguape, Mineiro, Oiti, Pau Ferro, Rosa Branca, Jucá do Cumbe, Boa Vista, Riachão, Santo Antonio, Rosa Branca, Pai Domingos, Retiro, Várzea Alegre, Lagoa do Açude, Lagoa da Marcela, Quicé e Mata Redonda.

Para cada distrito e comunidade há uma escola, o que demonstra que o município não aderiu à nucleação de escolas⁷, que é comum para diminuir os gastos com a educação (embora

⁷ Nucleação é um processo no qual os gestores municipais da educação, visando a diminuição dos gastos com a educação no campo, fecham escolas consideradas de pequeno porte e alocam os alunos para escola de outra comunidade, a escola núcleo.

existam as turmas multisseriadas que representam também diminuição de despesas com a educação) já que, como apresentado, o mesmo possui demanda de estudantes para que haja escolas em cada comunidade evitando a saída para outras localidades, pelo menos durante a primeira fase do Ensino Fundamental. Na educação o município apresenta a seguinte proporção com relação ao número de docentes, de escolas e de matrículas por modalidade de ensino:

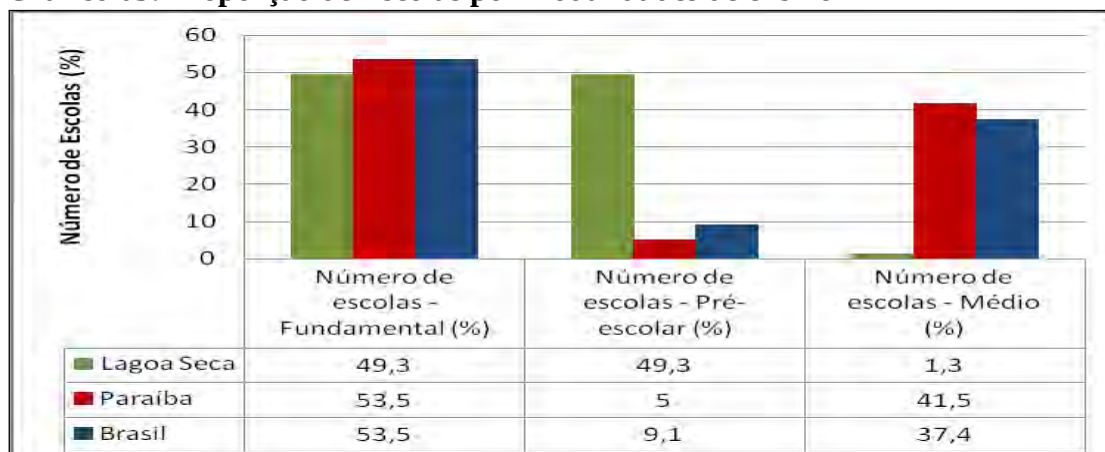
Gráfico 02: Proporção de docentes por modalidades de ensino



FONTE: IBGE, Dados, 2009. Adaptado por Monalisa Porto Araújo, 2010.

Em Lagoa Seca a maior parte dos docentes atua na primeira fase do Ensino Fundamental, 71,7%. Na Educação Infantil apenas 17,6% atua na área. No Ensino Médio essa situação se agrava, pois apresenta um quadro ainda mais drástico, sendo a modalidade que conta com o menor número de docentes, cerca de 10%. Como explicar tamanha discrepância entre o número de estudantes que concluem o Ensino Fundamental e as vagas ofertadas para o Ensino Médio? Da mesma forma a proporção de Escolas por modalidade de ensino, conforme Gráfico 03:

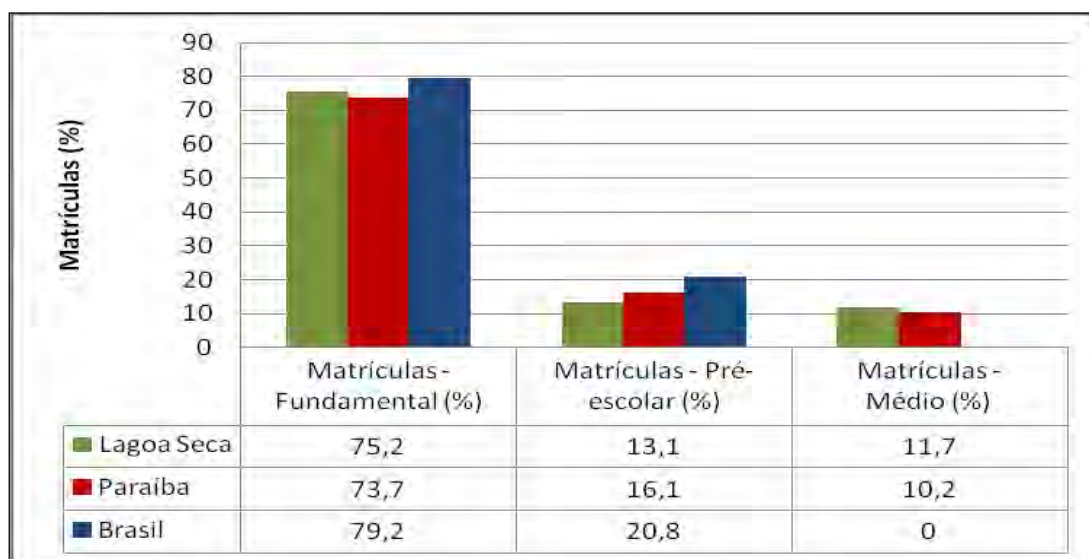
Gráfico 03: Proporção de Escolas por modalidades de ensino



FONTE: IBGE, Dados, 2009. Adaptado por Monalisa Porto Araújo, 2010.

A partir do gráfico vê-se que o município apresenta uma leve defasagem no número de escolas de Ensino Fundamental quando relacionado aos números do Estado e do País. Já em relação à Educação Infantil o município supera os demais números, fato que ocorre devido ao município ser responsável direto por essa modalidade de ensino. Mas a maior carência do município encontra-se em relação às escolas públicas de Nível Médio, contando apenas com uma, da responsabilidade do Governo do Estado. E como uma única Escola Pública de Nível Médio tem condição de atender ao número de jovens que concluem o Ensino Fundamental? O gráfico 04 a seguir mostra as matrículas por Modalidades de Ensino:

Gráfico 04: Proporção de matrículas por modalidades de ensino



FONTE: IBGE, Dados 2009. Adaptado por Monalisa Porto Araújo, 2010.

Esses dados apontam para a discrepância entre as matrículas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Das matrículas efetuadas no município a maior parte é realizada no Ensino Fundamental, 75,2%. Para a Educação Infantil apenas 13,1% das matrículas, uma distância de aproximadamente 62% em relação à modalidade seguinte. O Ensino Médio conta com 11,7% das matrículas, registrando a maior distância entre as matrículas realizadas no Ensino Fundamental, aproximadamente 63%. Ou seja, entre os jovens que concluem o Ensino Fundamental e o número de vagas e matrículas efetuadas na modalidade seguinte não existe uma relação de proporção equilibrada e nem uma estrutura para tanto. Portanto, já que há uma grande defasagem tanto no número de escolas e de docentes para a modalidade, essa condição se reflete nas vagas ofertadas, alimentando um ciclo vicioso de “expulsão” e não inclusão dos estudantes.

Com relação à taxa de analfabetismo em Lagoa Seca, o IBGE registrou no ano de 2007, um índice de 30,8% da população com idade acima de 15 anos, estando mais do que quatro vezes maior que a média nacional que é de 7%. Isso confirma que além das modalidades da Educação Infantil e Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos também padece de descaso e insuficiência por parte do Estado.

De acordo com esses dados está mais que justificada a escolha e pertinência do campo de pesquisa em relação à Educação do Campo: maior parte da população residente na área rural; a vinculação das mesmas com o campo; os dados referentes à educação no município atestam a necessidade de buscar melhorias.

A comunidade pesquisada, Oiti, faz parte do território de Lagoa Seca. É uma comunidade rural, situada a Leste da cidade, conforme o Mapa 4 (ver Anexo 4, p. 208). De acordo com a pesquisa de Araújo (2010), sobre a relação entre a cidade e campo, a partir de um estudo de caso sobre a referida comunidade, utilizando a contagem direta, a pesquisa apontou o total de aproximadamente 420 habitantes, cerca de 120 famílias sendo contabilizadas 150 residências, destas 16 estando desocupadas e 13 como chácaras de veraneio, onde em apenas cinco delas possuem caseiro. Na Imagem 26 (ver anexo 5, p. 209) há uma visualização aérea da comunidade Oiti e suas principais vias de acesso.

Com uma população de aproximadamente 420 pessoas, essa comunidade necessitaria de uma política de segurança, saúde, educação entre outros, como serviços básicos prestados ao qual essa população tem direito. Mas não é o caso, além da escola, pouco se tem feito em relação às políticas públicas. Uma das professoras entrevistadas falou sobre a necessidade da comunidade se organizar para conquistarem uma unidade do Programa de Saúde na Família (PSF) para atender a comunidade, como foi com a escola:

É o que eu tava dizendo, olhe, como conseguiu a escola, que aí mostrou... Do mesmo jeito eu luto, eu já fui até falar sobre o PSF daqui, que eu acho muito estranho ser lá na chã, tá entendendo?! Isso aí se se juntasse a associação, a comunidade e a escola, se a gente lutasse por isso aí, aí saia... Mas sabe o que é isso é comodismo... Porque se for a luta mesmo, sabe?! Num conseguiu a escola... (Professora L)

Nesse depoimento é nítida a ausência de um atendimento de saúde adequado a essa população e a consciência de que é necessária organização e reivindicação, por parte da comunidade, para que esse atendimento ocorra, como foi no caso para a construção da escola.

Outro desafio encontrado para a vida da população dessa comunidade é o acesso, principalmente em períodos de chuva, já que as estradas são de barro e os estudantes que vão para cidade dependem do transporte escolar. As professoras entrevistadas falaram sobre a existência de um plano diretor que previa o calçamento das ladeiras nos sítios, mas nunca foi concretizado: “O projeto diretor também, que é pra calçar as estradas, porque no tempo de chuva os carros ficam atolados e os alunos ficam sem o carro dos estudantes...” (Professora L); “Mas esse plano diretor ficou muito bonito, mas só no papel mesmo, porque não teve nada de calçamento aqui não, cadê as ladeiras, tão tudo aí esperando a chuva chegar...” (Professora M).

De acordo com o material produzido pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Lagoa Seca em parceria com a Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA) a comunidade, por possuir grande quantidade de ladeiras, ficou caracterizada como Região das Ladeiras (ver Mapa 4, Anexo 4, p. 208):

5- Região das Ladeiras

Esse nome foi escolhido porque é uma região de terrenos acidentados, que vão descendo em direção a Campina Grande.

Essa região tem uma parte mais alta, onde chove mais e onde se planta diferentes tipos de fruteira e verduras.

As fruteiras mais plantadas são: manga, jaca, banana, maracujá, caju e laranja.

Na parte mais baixa dessa região chove menos. Nessa parte mais baixa os roçados ocupam maior espaço. Nesses roçados são plantados macaxeira e feijão.

As criações de gado são encontradas nas duas partes, sendo menor na área alta, onde chove mais. (Cartilha da Associação de Agricultores de Lagoa Seca-PB, S/D, p. 7)

Mediante tais dados, está explícito que os moradores da comunidade são em maior parte pequenos agricultores familiares, que comercializam verduras nas feiras locais, tendo como produção vinda do plantio nos roçados para subsistência, especialmente para o consumo familiar. A agricultura familiar de acordo com Tedesco apresenta as seguintes características: “a família como proprietária dos meios de produção, o trabalho na terra, modalidades de produção e manifestação de valores e tradições (patrimônio sócio-cultural) em torno da e para a família” (1999, p. 11).

Nessa Região das Ladeiras, predomina os *agricultores de roçado do tipo bem pequeno*, denominação presente no informativo distribuído pelo Sindicato. Esse tipo de agricultores são os que apresentam as condições de maior carência do município, com propriedades muito pequenas, inferiores a 3 hectares, e plantio de mandioca, feijão e um

pouco de milho. A família que trabalha nos roçados e não contratam mão-de-obra, algumas vezes há o trabalho alugado ou “de meia”.

O Oiti fica localizado ao Leste da cidade de Lagoa Seca, possui uma escola, uma Associação de Moradores com sede em construção e um cemitério, o que é um diferencial, pois nas demais comunidades não há cemitério, apenas na sede da cidade, esse dado é interessante, haja vista que nem ao menos há um posto de saúde na comunidade. Uma igreja evangélica e uma igreja católica em construção pelos próprios moradores que terão, ao final, o nome escrito em uma placa.

A partir do depoimento do agricultor familiar, o nome da comunidade e os primeiros moradores foram:

Bem, o que deu origem ao nome foi a árvore do Oiti, que infelizmente cortaram todas, foram todas derrubadas, foi o que deu origem ao Oiti que tinham muitas árvores... Aquele pé lá da ladeira é... nativo daqui, aquele que é um dos mais antigos... como no Brasil foi o pau-brasil, no oiti foi o pé de Oiti (risos), num é não?! Foi isso mesmo...

Aqui a terra era dos Gomes, que era até o inspetor de quartirão... que tinha o delegado de hoje, antigamente era inspetor de quartirão que cuidava dessa área daqui do Oiti, aí eles eram donos de uma parte do Oiti, o velho Manuel Gomes, mas isso é antigo demais. Tinham outros né, mas eu não me lembro das histórias não... Me lembro dos Gomes, João Lourenço Porto tinha umas terras, mas era mais no Cumbe, mas a terra aqui era tudo pequena tinha muitos donos. Eu já nasci por aqui mesmo, na década de 50, papai já tinha as terras aqui.

Nesse depoimento o agricultor familiar diz que a origem do nome vem da árvore nativa que tinha em abundância na região, a árvore Oiti, cortadas em sua maioria e viraram árvore rara, mesmo assim, permanece ainda uma muito conhecida e que é ponto de referência para comunidade, o ‘Oiti da ladeira’. Na fotografia a seguir a imagem da comunidade e parte dos galhos da árvore citada, que se situa em um dos pontos mais altos da comunidade, de frente com a outra parte alta onde se situa o cemitério, outro ponto de referência.

Imagem 03: A comunidade Oiti



Fonte: Acervo pessoal, 2010

Uma das primeiras famílias que povoaram a comunidade foi a dos Gomes, cujo patriarca era responsável pela inspeção da região, o inspetor de quartirão. Também parte das terras, a que se limita com a comunidade Cumbé (ver anexo, Mapa 4, Anexo 4, p. 208), pertenceu a João Lourenço Porto, o qual distribuiu pequenos terrenos entre seus antigos trabalhadores.

Como citado, o outro ponto de referência para a comunidade é o cemitério, na Imagem 3 na outra parte alta da comunidade. Segundo o depoimento do agricultor familiar:

O cemitério do Oiti, eu sei, foi criado no início do século, que já é o século passado, pra enterrar o pessoal da cólera, em 1900 apareceu a cólera e não tinha cemitério fazia-se uma vala e aqueles que tavam enterrando, 24h depois voltavam pra serem enterrados, que a cólera era 24h que morria, depois da cólera apareceu um surto de bexiga, que tinha o cemitério de Lagoa Seca, esse e o outro foram criados na mesma época, mas era muita gente morrendo, nos outros sítios também tinham os seus cemiteriozim mas uns parou naquela época mesmo e depois foram tudo pra Lagoa Seca ou pra qui mesmo... Aí enterramos os mortos (risos)...

O cemitério é um dos principais pontos de referência da comunidade. Embora o surto de cólera que o fez surgir no início do século passado tenha cessado, o mesmo continuou

sendo utilizado pela população local e pelas comunidades vizinhas, ao contrário de outros pequenos cemitérios.

Sobre o povoamento, a região só passou a ser mais habitada após a década de 1970, com a chegada da energia elétrica e a escola como conquista da comunidade que se organizou e reivindicou. Porém, como a energia elétrica e escolas são apenas dois elementos para vida das pessoas no campo, nas décadas seguintes com o quadro de precariedade das condições de vida e trabalho no campo os ‘filhos da terra’ tiveram de procurar as cidades.

Como todos os municípios e distritos o Oiti só veio ser povoado mesmo depois da energia, praticamente, aqui na década de 70 aí foi se alastrando a energia e gente [...] De 80 a 2000, praticamente todos foram embora, Rio e São Paulo mesmo, tem casa aí que os filhos foram embora e só ficou o casal, de oito filhos foram os oitos, isso é nordeste todo, mas agora tão se conscientizando... só agora! Que vão pra cidade procurando felicidade e enriquecer e só acham pobreza e inchar as cidades, morar nas favelas, chega lá tudo ao contrário, e aqui se vive bem demais, principalmente hoje... hoje mesmo... porque até cinco anos atrás ainda tinha casa sem energia, mas com o Energia para Todos que tá cobrindo o Brasil todo... e agora tá raro isso, com a energia melhora tudo... Por três motivos o povo num tá mais saindo pra cidade grande, a energia que o povo num tem mais aquela tristeza de ficar em casa de noite, a tristeza da vida nas cidades que quem sai só sai pra sofrer, a aposentadoria rural que melhorou muito... oxe! Melhorou muito... melhorou num sei quantos por centos... melhorou mil por cento (Agricultor familiar).

Muita gente se aposenta e os filhos vão embora e fica só o casal de aposentados aí dependendo do lugar onde eles moram é arriscado, então eles preferem sair, por segurança... mas vão de coração partido, eu conheço vários, seu Jessé mesmo, a vontade dele é voltar, quer dizer, se ele queria voltar é porque ele acha melhor aqui... (Professora M)

Nesses depoimentos o agricultor familiar e a professora falam do quanto a população da comunidade diminuiu com o processo de saída, principalmente, dos jovens para grandes metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo, o que ilustra um exemplo para a diminuição da população rural, como evidenciada no Gráfico 1 (p. 45), embora continue figurando essa população como superior a da cidade. O que tem modificado esse quadro é o atendimento de serviços básicos, tais como, energia elétrica, aposentadoria rural, como bem aponta o agricultor entrevistado.

As professoras também corroboram com o depoimento do agricultor familiar quando citam as melhorias vivenciadas pela comunidade: “Pra você ver, a gente não tinha comunicação, hoje nós temos, a população cresceu, tem água...” (Professora L); “A água com

as cisternas, todo mundo fala da dificuldade de água, que tinha que carregar na cabeça...” (Professora M); “Agora tá bom demais morar no sítio, muito melhor que antes, que o carro do gás passa, tem o carro do pão, tudo isso ajuda, o ônibus dos estudantes que ajuda a comunidade naquele horário...” (Professora J).

Além da aposentadoria e energia elétrica, as professoras citam também a questão da comunicação telefônica, com a implantação de orelhões na comunidade desde início da década de 2000, as cisternas de placa conquista da Associação dos Moradores e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município, bem como o acesso à gás de cozinha, pão e transporte escolar, que sempre foi um desafio para a comunidade que precisava se deslocar para a cidade para estudar, como afirma o agricultor familiar sobre o período em que estudou: “[...] veja bem, a gente ia pra Lagoa Seca, de pés vinha almoçar em casa, ia estudava até 11h e voltava pra casa, hoje o governo dá o carro na porta, tem a alimentação e o carro trás de volta e ainda pagam pra você estudá, o bolsa renda...”

Embora esses sejam serviços básicos para uma população viu-se a satisfação com que cada sujeito falou das conquistas da comunidade, mesmo reconhecendo ser o mínimo a que se tem direito, mas para quem não teve acesso a serviços em momentos anteriores, já se torna um grande avanço e fator que contribui para permanência de muitos na localidade. Sem contar o orgulho demonstrado em possuir a escola na comunidade, e a conquista da mesma ter sido fruto de uma organização e reivindicação coletiva local. A partir desses aspectos apresentados vê-se a pertinência da Educação do Campo para o município, bem como para a comunidade em questão, pela predominância de uma expressiva população rural e características próprias do campo.

2. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Sem o conhecimento sério, responsável, de como estas populações, transformam, na sua prática, sua fraqueza em força, é impossível uma comunicação válida com elas. Sem esse conhecimento, o que fazemos, enquanto intelectuais pequeno-burgueses, é “invadi-las”, em termos distintos da invasão que as classes dominantes já fazem, mas invasão sempre – uma espécie de “colonialismo revolucionário”. (Paulo Freire)

A premissa central que norteia as reflexões deste estudo é de que o saber popular para a Educação Popular do Campo necessita ser reabilitado, enquanto um saber válido, e reconstruídas suas características de emancipação social na produção de outra configuração na relação saberes para que a escola que está *no* campo torne-se cada vez mais *do* campo, em um processo de gradativo de pertencer, de estreitar os vínculos da escola com a comunidade a qual pertence. Mas, se há a necessidade de uma revalidação, é porque em algum momento esses saberes foram vistos como sem validade e foram sendo postos à margem da constituição do ‘corpo’ de conhecimentos válidos, fato que não ocorreu sem consequências para a educação das pessoas das camadas populares.

2.1. Saberes populares do campo: pressupostos epistemológicos

Buscando encetar a discussão sobre a revalidação dos saberes populares no campo científico e escolar, fazendo interagir os saberes das três esferas (acadêmica – escolar - popular), o aporte epistemológico para o estudo que mais se aproxima é aquele que se fundamenta nas discussões do que Japiassu chama de ‘epistemologia crítica’, o qual tenta “mostrar que ela [a ciência] não constitui um mundo à parte, uma espécie de reino isolado onde os cientistas viveriam para o ‘saber desinteressado’” (1979, p. 150), mas ressalta a responsabilidade social da pesquisa, colocando a objetividade como um ‘mito’ e negando que a ciência instituída pelas bases modernas, centrada no racionalismo, seja o caminho para se alcançar o progresso. E ainda mais grave, que esse caminho, de destituição dos demais saberes e racionalidades, na busca desenfreada pelo desenvolvimento científico-tecnológico para consolidar as conquistas do capitalismo, ocasionou desafios sociais sem precedentes,

com problemas ambientais e sociais e seus reflexos em todas as esferas de interação entre seres humanos e a natureza.

Os dois ‘mitos’ da objetividade e a relação direta entre ciência e progresso, permitiram por muito tempo que se firmassem posições ingênuas sobre o prestígio da ciência e de sua capacidade de ser a *panaceia* da humanidade, e levou ao mascaramento das barbáries cometidas em nome do avanço científico-tecnológico, em detrimento da vida, não apenas humana, mas a vida no planeta. Mediante as implicações materiais e simbólicas do conhecimento científico, todo pesquisador(a) “deve-se suspeitar de uma epistemologia que recusa a reflexão sobre as condições sociais de produção e de distribuição (as consequências sociais) do conhecimento científico” (SANTOS, 2003, p. 30), principalmente, em se tratando de uma pesquisa na área da Educação Popular deve desconsiderar bases epistemológicas que não atentem para os modos de produção do conhecimento e o alcance social de seus resultados, se as mesmas não tem compromisso político nem social com formas de superação dos desafios postos a convivência, que acentuam as desigualdades sociais e seus reflexos no distanciamento entre o universo científico-acadêmico, escolar e popular.

Esses distanciamentos foram sendo construídos pelas bases científicas modernas, que se constituíram contra o senso comum, enquanto saberes populares e saberes da prática, e subjugando os saberes escolares a uma hierarquia que exaltava a racionalidade científica e acadêmica para a formação do “espírito científico”. Wanderley, ao discorrer sobre as tendências dos estudos em Educação Popular, destaca que um “tópico instigante se fixa no entendimento da noção de *senso comum* que, ora pode ser vista como sinônimo de cultura popular, e ora com outros sentidos” (2010, p. 50). O *senso comum* pode apresentar diversos sinônimos e representar uma amplitude de saberes contra os quais a ciência moderna se constitui, porém nesse estudo será utilizado enquanto sinônimo de saber popular, que compõe uma forma específica de *senso comum*.

De acordo com Lara (1993), as bases da ciência moderna tem suas raízes na revolução científica iniciada do século XV, com o movimento do Renascimento Cultural na Europa e as principais descobertas científicas da época, que favoreceu a instituição desse paradigma científico a partir do século XIX. As principais descobertas científicas iniciadas no século XV e XVI que contribuíram para o estabelecimento desse paradigma foram a teoria de Copérnico sobre o heliocentrismo do movimento dos planetas, as Leis de Kepler sobre as órbitas e movimento dos planetas, de Galileu sobre a Lei da Gravidade, e os estudos referentes à consciência filosófica empirista de Bacon e racionalista de Descartes. Esses estudos constituíram um corpo complexo de elementos que levaram à ruptura com outros tipos de

saberes, o pensamento mítico e suas explicações ilusionistas, o teocêntrico com sua centralidade em Deus e na ordem estabelecida pela Igreja Católica.

O século XVII também marcou a história das ciências com as descobertas de Newton em relação à ordem cósmica e a Lei da Gravitação Universal, com a influência do pensamento de Descartes e das Leis de Galileu e Kepler, que consagraram a lógica matemática como base para o pensamento racional. As idéias matemáticas passam a ser o modelo de representação da realidade e as principais implicações dessa nova lógica eram: para conhecer é preciso quantificar; o que não é quantificável é irrelevante; redução da complexidade, a partir da divisão das “condições iniciais” complexas para classificar e determinar relações e se concluir “leis simples e gerais”. Emerge então a ideia de que o universo era regido por “leis universais” norteadoras de todas as relações naturais, o universo funcionaria como um todo ordenado, uma máquina, fundamentando a visão mecanicista do cosmos, buscando descobrir “como” as coisas funcionam, estabelecendo a centralidade na causa e efeito. Portanto, a função da ciência era descobrir as leis universais que regem essas relações e enunciá-las de forma precisa e racional, se diferenciando de outras formas de conhecimento.

A ciência, [...] apresentava-se como a procura de uma verdade absoluta, racional e universal. Ela se distinguia das outras formas de conhecimento (artístico, místico, filosófico) pela objetividade de seus teoremas, pela certeza de suas leis e garantia de seus resultados experimentais, cuidadosamente estabelecidos e verificados. (JAPIASSU, 1979, p. 153)

Santos (2009) lembra que no século XVIII, com a influência do Iluminismo, o empirismo e o racionalismo se condensam no positivismo, que buscou transportar para as Ciências Sociais os mesmos pressupostos epistemológicos racionais e mecanicistas das Ciências Naturais, mesmo compreendendo a diferença dos objetos de estudo (natureza e sociedade) e pressupondo duas formas de conhecimento científico: disciplinas formais de lógica e da matemática e as ciências empíricas que seguem o modelo mecanicista de interpretação. Para o positivismo a sociedade humana é regida por leis naturais, invariáveis, independente da vontade e ação humana, predominando uma “harmonia” natural, semelhante à ideia propagada pelos racionalistas e empiristas sobre a natureza. A conclusão epistemológica é que os métodos e procedimentos utilizados para conhecer a realidade são os mesmos empregados para conhecer a natureza, por isso a metodologia das Ciências Naturais teriam que ser idêntica a das Ciências Sociais, já que a visão mecanicista de natureza foi transposta também para interpretar as relações sociais.

Assim, é reivindicado para as Ciências Sociais o mesmo modelo de objetividade científica, com base na racionalidade, neutralidade, libertação de valores e ideologias, que é aplicado nas Ciências Naturais. Por isso, no positivismo os valores e ideologias representam prejuízos e preconceitos, são elementos perturbadores, logo devem ser eliminadas da ciência para que as proposições decorrentes desta sejam objetivas e verdadeiras (LÖWY, 1999). Com o paradigma moderno, sob a lógica positivista, há as distinções mais explícitas entre conhecimentos científicos e conhecimentos do senso comum.

Até mesmo o marxismo, embora rompa com uma visão naturalista da realidade e das relações sociais a partir da crítica histórica, nem foi suficientemente forte nem diferente no fundamento para se constituir enquanto teoria viável para superar a centralidade da razão na construção dos conhecimentos da classe operária, já que seu fundamento também é a racionalidade e a emergência de práticas de emancipação dos trabalhadores, para fazer a revolução, por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados, acessíveis apenas a uma classe burguesa: “o marxismo, de alguma maneira, compartilha o ideal da unidade do saber, da universalidade do saber científico e de sua primazia” (SANTOS, 2007b, p. 52). Ainda com base no autor, em Marx a evidência recaía nas formas de opressão econômica, deixando invisíveis outras formas de opressão e discriminação, culturais e epistemológicas, tais como: o racismo, o sexismo, os saberes periféricos, os problemas ambientais, dentre outros.

Também é importante ressaltar que mesmo propondo uma ruptura com os demais saberes até então constituídos, o paradigma predominante não os extinguiu ao instituir o método amparado pela razão para se alcançar a verdade. Também esse não foi um processo rápido e sem conflitos, perdurou por mais de dois séculos para se constituir enquanto paradigma científico e mesmo depois de instituído não exterminou outras visões, entretanto as reprimiu e tornou-as sem visibilidade e validade, já que alguns, como saberes populares, intuitivos, religiosos e filosóficos escapam as polarizações entre certo x errado:

A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso (SANTOS, 2007c, p. 05)

Esse processo constitui “o etnocentrismo científico” ou “epistemicídio” (SANTOS, 2010), que desabilitou os demais saberes por não se submeterem a razão matemática, classificatória e neutra, no qual se busca as “verdades universais”, passando a serem vistos como formas distorcidas da realidade. Portanto, uma ciência moderna que é feita contra o senso comum fez sua primeira ruptura epistemológica ao se distanciar desse conhecimento e privilegiar apenas as formas “positivas” da sua produção, com a racionalidade matemática no centro epistemológico das pesquisas, atingindo a distância necessária entre pesquisador e “objeto” para a neutralidade e objetividade do conhecimento produzido.

Há que se considerar que o momento vivido no campo científico-social, ancorados pelos limites da ciência moderna com o distanciamento entre saber e sujeito e entre ciência e vida cotidiana, bem como pelas possibilidades científicas das descobertas da física quântica, com Werner Heisenberg e Max Planck, da astrofísica com Albert Einstein, no século XX, criaram um universo de probabilidades e tendências e não mais de certezas, que tem influenciado não apenas os estudos na área das Ciências Naturais, mas também das Ciências Humanas e tem aumentado a reciprocidade entre as mesmas (GADOUA, 2007).

Esses estudos demonstraram que a realidade é complexa e que a totalidade não se resume a soma das partes, mas há uma rede de inter-relações. Isso força uma tomada de posição/decisão para assunção do compromisso entre pensar/fazer dicotômicos ou pensar/fazer interativos, considerando as continuidades e as rupturas necessárias para superação do que não é mais pertinente em nossos tempos (e que dependendo da ótica nunca o foi), que é caracterizado por alguns autores como momentos de transição paradigmática (SANTOS, 2010. GUADAS, 2006). E o período de transição e construção do novo não significa abolir o “velho” e desconsiderar todas as suas contribuições, mas superar seus limites históricos.

É uma maneira de ir desfazendo daquilo que não consideramos pertinente num processo de autoavaliação e autocâmbio, em nós mesmos, nas instituições e, ao mesmo tempo, ir fazendo vivas as variáveis, os componentes, as potências, que dão passo a uma pós-modernidade (GUADAS, 2006, p. 160).

O que está em questão é a situação de crise social e científica em que nos encontramos, causada em sua base por uma crise de percepções que implicaram na construção de mentalidades, relações e práticas autoritárias, desiguais e que a Educação Popular sempre criticou e buscou superar, intercambiando elementos, construindo o novo em um processo

material e simbólico que desafia a razão, constituindo e aprofundando uma crise de percepções para superar as condições de assimetria sociais e para a reabilitação dos saberes do senso comum, considerando suas implicações político-pedagógicas, já que não são neutros, não se distanciam das causas e intenções, integrando as explicações à responsabilidade da produção dos saberes, sendo entendidos como um

conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido a nossa vida (...). É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (SANTOS, 2009, p. 88-89).

Assim, o senso comum se caracteriza pela conflitualidade, que se constrói em tensão entre os modos como os grupos vivem sua subordinação e como lutam pela sua libertação. A segunda característica, sua constituição enquanto um saber próprio de um grupo social, que não busca a acomodação e reconciliação da consciência social com o que está preestabelecido, mas a sua função e compromisso se encontram na construção de outras formas de racionalidade que não se fundamentem em dicotomias e hierarquizações desiguais entre os saberes. Uma terceira característica é o caráter fluído dos saberes do senso comum que dependem das condições sociais para sua produção, se em condições de desigualdade irão representar os limites e preconceitos das mesmas, se em condições de equidade, a superação das disparidades (SANTOS, 2003).

O senso comum, ou saber popular camponês no caso específico, são aqueles forjados no universo empírico e nas suas experiências cotidianas. Esses são construídos especialmente mediante as formas que o trabalho assume no contexto da terra, fazendo com que as relações dos mesmos com a natureza sejam carregadas de interatividade e proporcionando modos próprios de produzir e viver nessa realidade tão recíproca, às vezes pela experiência de repetição de acontecimentos, como por exemplo, para prever as chuvas e poder optar o que plantar e em qual período. A sabedoria popular do campo da continuidade à cultura historicamente construída nos modos de vida próprios que vem das relações com campo e entre as pessoas.

O saber popular também se constrói a partir das memórias coletivas, muitas vezes ‘subterrâneas’ e silenciadas que circulam nas comunidades, na forma de “memória herdada”, passada de geração a geração, para utilizar uma expressão de Pollak (1992). São os saberes

que circulam em uma comunidade e que são reconstruídos a cada geração, como elemento fortalecedor da identidade coletiva, seus contos, crenças, religiosidade, suas plantas medicinais, saberes que perduram em cada grupo social.

Gonçalves (2009), ao refletir sobre os saberes populares dos sertanejos a partir do romancista João Guimarães Rosa, confirma o exposto: “Experimentando-se como vivente perante as circunstâncias, o sertanejo aprende a agir e a exercitar sua intuição, suas habilidades, suas crenças, herdeiro de antigas tradições e do gosto por novidades, quando chegam ao lugar onde habita” (p. 18). Os saberes dos sujeitos do campo são aqueles de profunda identificação com o lugar, com a natureza, mas que não se encerram em si mesmos, fechados em um universo cultural restrito, os mesmos interagem com outras formas e contextos de saber, como a relação com a cidade ou pela presença das mídias, principalmente Televisão e Rádio, meios mais acessíveis a essa população.

Entretanto, não se entende os saberes dos sujeitos do campo como santificáveis e “que não haja debilidades neste universo cultural, que deve ser compreendido em sua relação dialética com o dominante e não simétrica. Debilidades que devem igualmente ser problematizadas” (FREIRE, 2007, p. 68). Problematicar as debilidades dos saberes que circulam nas comunidades rurais é dever de uma Educação Popular do Campo que confronte com as demais formas de saberes, como conteúdo educativo que “nasce dos camponeses mesmos, de suas relações com o mundo, e vai-se transformando, ampliando, na medida em que este mundo se lhes vai desvelando” (FREIRE, 2006, p. 88).

Algumas dessas debilidades são produzidas pelo contexto de negação dos saberes e incorporação de outros, são saberes que chegam ao universo do campo e interferem em grande medida na constituição material e simbólica da vida local, refletindo em diferenças nos modos de comportamento, dentre os novos hábitos advindos da interação com saberes externos estão o uso de agrotóxicos para combater as pragas nas plantações, o desmatamento e queimadas visando maior produtividade e redução do tempo entre as colheitas; a modificação dos ‘modos de vida’ das comunidades pela inserção de saberes, valores e atitudes que negam os seus e desrespeitam o ritmo próprio da vida local e o ambiente. Esses padrões de comportamento refletem o que as pessoas sentem e pensam sobre a vida em sociedade e, muitos desses comportamentos baseiam-se na visão “introjetada” dominante e opressora que entende o campo como lugar de atraso e representante de um passado de retrocesso a ser superado.

A Educação Rural foi um desses processos em que se difundiram valores urbanos como superiores ao universo cultural dos sujeitos do campo, vivenciando o que Freire

denominou de “invasão cultural”. O autor citado (2005, p. 173) concebe a invasão cultural como “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, inibe sua expansão”; uma invasão como forma de controle, desenvolvendo-se de maneira tão natural que os “invadidos” não percebem a adesão à prática do “invasor”, e vão, paulatinamente, introjetando, assimilando e assumindo a cultura do outro, da classe dominante, e desprezando a sua, vendo-a como inferior, reconhecendo e reafirmando a superioridade do outro.

Na história do Brasil, os valores que representavam a ruralidade e seus modos de vida foram considerados como “empecilho” ao progresso da nação, por representarem um passado de exploração agrário-exportador. O ideal de progresso, atrelado aos valores urbanos e industriais, que se intensificou com as transformações ocorridas na modernidade, principalmente a partir da Revolução Industrial, modificaram sistemática e tecnicamente os espaços e suas dinâmicas nas dimensões materiais e simbólicas, instaurando novas relações entre os homens e a natureza, em suas diversas espacialidades e temporalidades, o que distanciou ainda mais as relações entre o universo rural e urbano com a produção das mais diversas representações, conforme o estudo de Williams sobre as transformações nas representações do campo e da cidade na história e literatura inglesa.

Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a idéia de centro das realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso e, ignorância e limitação. (WILLIAMS, 1989, p. 11)

No Brasil, essa dualidade recebeu forte influência das teorias positivistas difundidas, principalmente após a década de 1870, diante da demanda do país em consolidar seu projeto de Nação. A República Velha (1889), em que os “novos” ideais urbano-industriais em confronto com o modelo agrário-exportador, que predominou no país desde o período Colonial e Imperial (1500-1889), elegeu a educação como alavanca propulsora do progresso e responsável pela redução da influência ruralista na sociedade brasileira, que tornava inviável o desenvolvimento do país, pelos seus valores e “modos de vida” considerados “atrasados”.

Já no século XX Fernando de Azevedo⁸, que exerceu uma grande influência na educação brasileira, integrou o movimento responsável pelo Manifesto dos Pioneiros da década de 1930, reivindicando reformas no sistema de ensino e colocava a educação como responsável pelo ‘cultivo do espírito’, elemento poderoso para a mobilidade social, para elevação cultural da população e formação de uma elite intelectual.

Para Azevedo (1996) a educação é um processo de transmissão da cultura das gerações adultas para as jovens, a cultura é o domínio da inteligência da civilização e é por meio da educação que a civilização se constrói. A civilização é caracterizada pela industrialização, constantes descobertas científicas e invenções técnicas e crescente urbanização, assim a educação deve propiciar os avanços necessários para que a sociedade evolua.

As cidades, cujas origens se identificam com os começos daquilo que chamamos ‘civilização’ e que são efeitos e fatores a um tempo de sua evolução e expansão, no mundo antigo e moderno, caracterizam, por certo, não apenas a atual, de base eminentemente científica e técnica, mas todas as civilizações que a precederam (AZEVEDO, 1962, p. 216-217).

Segundo o autor, as cidades aparecem como grande fator de desenvolvimento, transformando a vida social e as mentalidades, estilos de vida e pensamento. O deslocamento do setor rural para o industrial, aglomerações urbanas em torno da indústria, influência do capitalismo na cidade, são indícios do progresso, pois deixam as pessoas mais próximas e contribui também para maiores possibilidades de desenvolvimento intelectual, e no campo, em que predomina o esvaziamento e o isolamento, predominam as tradições e as relações arcaicas, o que possibilita por um lado a cristalização de saberes.

Esse é uma das fortes influências para pensar o modo de vida do campo e da cidade como pólos dicotômicos:

[...] as diferenças de tipos de atividade básica, agrícola e industrial, e de interesses ligados a uma e outra, como de mentalidade e de cultura, o peso da cultura tradicional ou de *folk* que ainda se faz sentir mais poderosamente nas comunidades rurais; o apego a métodos obsoletos de exploração agrícola

⁸ Fernando de Azevedo teve inspiração em Durkheim, Dewey, Kerchesteiner e Kant, estabeleceu a relação de democratização da sociedade pela modernização do ensino público, articulando a ciência e a política em suas reflexões e planos de intervenção social, com base em grandes inquéritos, identificou na educação o grande problema nacional. Relacionou o crescimento individual ao desenvolvimento da sociedade, demonstrou preocupação com o ensino superior, a ampliação e qualidade dos cursos, mas, principalmente, com os de formação de professores.

e a resistência à adoção de novas técnicas, quer por amor a tradição quer pela falta de habilitação para aplicá-las; o sistema arcaico de relações do homem com a terra, tudo isso suscita entre a cidade e o campo uma série de oposições que se traduzem em antagonismo, difícil de superar, quando não irrompem em conflito de interesses, tendências e aspirações (AZEVEDO, 1962, p. 219).

Essa visão da relação entre campo e cidade, como dois mundos diferentes e opostos um do outro, considera ‘progressos notáveis’ a mecanização e a tecnificação da agricultura para maior exploração do ambiente e intensificação da produção. Para o autor, é urgente buscar estratégias de fixação do homem no campo para que haja maior produção agrícola que se reverta em alimentação para a população urbana e alimento para a massa operária que movimenta as fábricas que desenvolvem o país, a agricultura como ‘*background*’ da indústria. Nessa perspectiva, há a necessidade de conhecer o campo para ajustá-lo às novas condições e exigências econômicas e sociais para sustentar a crescente industrialização do país. Propõe a maior exploração das terras pelos agricultores, com investimentos financeiros e técnicos para os agricultores, a terra como um ‘fator de produção’ que deve ser explorada de forma racional para a manutenção da totalidade da população do país.

Assim, a proposta do autor em questão é a tecnificação das atividades produtivas rurais com a incorporação dos elementos da urbanidade (energia elétrica, estradas, etc.), “por um lado, para melhora das condições de vida do trabalhador rural e para intensificação da produção e, por outro, para o rápido escoamento dos produtos” (AZEVEDO, 1962, p. 227).

É, pois, em todo caso, para a urbanização dos campos que caminhamos a passos lentos, sem dúvida, mas inelutavelmente, e tôdas essas alterações da infra-estrutura, intervindo no processo de urbanização, tem de forçosamente concorrer, de sua parte, para melhoras as condições, ainda tão precárias, do trabalhador rural. Para que as populações do campo não migrem para as grandes cidades e se reduza a uma taxa normal o êxodo rural (pois máquinas, adubos e técnicas modernas nada valem se não há braços suficientes para a lavoura e homens experimentados em utilizá-las (p. 228)

Para o autor é de extrema necessidade a evolução da vida rural para urbana e da economia agropecuária para industrial. Mesmo quando Azevedo coloca que é a agricultura o apoio para o processo de industrialização, ele não está valorizando essa atividade com o olhar voltado para o campo, pessoas e relações presentes nesse espaço, mas ressalta a necessidade do campo sustentar a cidade, pela inserção da mecanização das atividades agrícolas para

produção, em larga escala, de matérias-primas necessárias ao funcionamento das indústrias, subjugando a vida do primeiro espaço ao segundo.

Uma das condições para acelerar o processo de urbanização estava na crescente difusão dos valores urbanos, como ideais de civilidade, a abertura da escola e do ensino para a formação de outros valores no campo, esses elementos marcavam a “passagem de um processo vegetativo para um processo técnico, abrem caminho às novas formas de vida e civilização” (p. 229). Nessa perspectiva, os saberes técnico-científicos produzidos na cidade seriam essenciais para que a sociedade ascendesse de um nível inferior para um superior e os produzidos no campo como arcaicos, de um passado de incivilidade. Essa foi uma das consequências do pensamento moderno para os saberes populares do campo, subjugados e combatidos como o grande ‘mal’ da sociedade brasileira, que permanecendo com os mesmos, estava condenada a barbárie e a selvageria, negando a capacidade articuladora e criativa.

Para reabilitar o saber popular como saber fundante e constituinte de uma nova racionalidade é necessário utilizar a própria ciência, considerando que, “uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica” (SANTOS, 2003, p. 36). Isto é, através de outra base epistemológica para a ciência, invalidar com as condições de produção de uma ciência que distanciou as racionalidades dos saberes do senso comum, usando a ciência contra a ciência para descobrir o que ela sabe de si, mas principalmente, o que ela ignorou e que terá de ignorar de si para saber mais. Com isso existe o imperativo da construção de uma configuração cognitiva específica para superar a dicotomia epistemológica, em que o senso comum, produzido pelas bases da sociedade moderna, e a ciência moderna superem-se para construir uma nova forma de relação e elaboração de conhecimentos, num movimento de dupla transformação, instituindo um “senso comum esclarecido” e “uma ciência prudente”, isto é, “criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimento que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída” (SANTOS, 2003, p. 42).

Devido a importância da discussão e seu valor para modificação das práticas, uma nova relação entre os saberes e a revalidação dos saberes populares tem entrado na pauta das discussões sobre a Educação Popular e, especialmente, se mostra com um potencial significativo para uma Educação Popular do Campo como meio viável de transformação das relações educativas escolares ou não, já que suas características basilares situam-se nos aspectos: “ético e solidário, político e participativo, estético e reencantado” (WANDERLEY, 2010, p. 50). Essa constatação sugere que o fundamento da construção de saberes científicos,

escolares e populares, é a interação entre os mesmos, no intercâmbio entre a diversidade de formas de produção, em uma configuração marcada pela heterogeneidade para a modificação das condições sociais da produção dos conhecimentos pelos sujeitos e, conseqüentemente, na modificação dos próprios saberes.

A condição de pensar em uma configuração de saberes que tenha como fundamento a diversidade, tanto para as práticas de pesquisas quanto para a prática educativa, parte da necessidade de superação das condições de desigualdade e dos critérios monoculturais⁹ de hierarquia. Ao hierarquizar pela desigualdade e tentar homogeneizar os saberes, a educação escolar sofreu pelo desprestígio social de ser considerada como apenas reprodutora de conhecimentos e valores, já que é fruto de um projeto cultural que legitimou alguns saberes como mais importantes, outros menos e outros ainda foram e são negados como saberes válidos, necessitando serem superados em decorrência de quem os produzem, já que o paradigma dominante trata as pessoas das camadas populares como um segmento atrasado da sociedade, entendendo que suas práticas, relações e saberes, por representarem seu imaginário, mítico e supersticioso, e suas “mentalidades retrógradas”, apegadas às tradições de um passado arcaico, também necessitariam ser suplantadas.

De forma geral, a prática pedagógica escolar no espaço rural não criou as condições para que a educação fosse de seus sujeitos, das pessoas que vivem no e do campo, já que ao público atendido e às comunidades envolvidas não foram oportunizados canais de consulta e participação, nem muito menos respeito à realidade local, perpetuando as relações de desigualdade em relação à cidade, como centro produtor cultural e o campo fadado a ser um “consumidor” dos subprodutos culturais básicos necessários a formação cívica, para a acomodação das pessoas no lugar, condicionada por políticas públicas de assistencialismo e inadequadas ao atendimento desse espaço social, aprofundando as assimetrias entre campo e cidade.

⁹ Para Santos (2007b, p. 29) a monocultura de saberes diz respeito à: “idéia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão européia, em uma realidade: a da ciência ocidental.

Ao constituir-se como monocultura (como a soja), destrói outros conhecimentos, produz o que chamo “epistemicídio”: a morte de conhecimentos alternativos. Reduz realidade porque “descredibiliza” não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos.

Além disso, contribuíram para a crescente desvalorização dos camponeses e da contínua perda de seu sentimento de pertença, o que Freire denominou de “desenraizamento cultural” (1999), como um processo de perda dolorosa de *endereço*, de visão de si mesmo e de seu universo social. Por isso um dos principais objetivos para se buscar uma revalorização dos saberes populares é a valorização das pessoas que vivem no campo, com seus saberes invisíveis para o saber escolar – porque não foram considerados e por isso não merecem atenção – fazendo essas pessoas acreditarem em si mesmas para poderem construir outras formas de relação de saberes, não abandonando os seus próprios em função de uma “imposição cultural” ou de uma “cultura de dependência”, mas em um processo de interação dos vários saberes, buscando nas inovações e práticas cotidianas possibilidades para que os mesmos abandonem o campo da “invisibilidade”, para utilizar uma expressão de Sabourin (2009), no estudo realizado no Agreste da Paraíba, ao descrever as experiências de mapeamento de inovações da agricultura camponesa na mesorregião e sua importância para revalorização dos sujeitos e construção de relações de reciprocidades.

Com a valorização e recuperação de suas raízes camponesas, antes desprezadas ou ocultas, foi possível construir uma relação de reciprocidade na aprendizagem que produza um valor coletivo de dignidade e prestígio [...] Para os agricultores, ela constitui também uma condição potencial de valorização dos recursos materiais, éticos e espirituais (ou simbólicos) de seu território local ou regional (SABOURIN, 2009, p. 241).

Práticas educativas coletivas que afirmem o valor do camponês são vistas como indispensáveis para reafirmação dos valores e dos “modos de vida” do campo, enquanto práticas válidas e merecedoras de atenção por parte das políticas públicas e das instituições de pesquisa e de educação, reconstruindo os territórios camponeses, suas organizações, mobilizações e instituições.

As escolas que estão no campo, por estarem impregnadas pela carga de lidar com o que era considerado “menos” socialmente, foram tratadas pelo Estado com as políticas de Educação Rural, com todas as suas contradições e desafios: “a imagem deformada da educação rural e do povo do campo está inserida na falta de um projeto de desenvolvimento que atenda seus reais interesses” (ARROYO, 1999, p. 08), em consequência, essas escolas não recebem a atenção devida nos estudos acadêmicos que buscam repensar a educação para o espaço rural pela representação de que as práticas desta instituição devem ser superadas, e esquecem que nessa escola também existem possibilidades de modificação cotidiana, embora

não sendo tratadas de forma adequada, conseguem construir práticas significativas, que pela imagem às vezes desfocada passam apenas como práticas invisíveis nas escolas “invisíveis”.

Na produção acadêmica, temos o desafio do ensino, da pesquisa e da extensão, refletindo sobre as práticas pedagógicas existentes no campo, em sua diversidade e heterogeneidade, e contribuindo para tirar da invisibilidade o pensar e o fazer pedagógico das Escolas do Campo (SILVA, 2009, p. 383).

Como afirma a autora citada em seu estudo sobre as práticas pedagógicas das escolas do campo, as práticas escolares nas escolas públicas situadas nesse espaço sofrem com uma invisibilidade provocada pelos preconceitos e por visões dicotômicas entre as ações dos Movimentos Sociais do Campo, principalmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) como alternativas emancipatórias, e as das escolas públicas como práticas conservadoras e perpetuadoras da Educação Rural.

Superar essa dicotomia entre as representações sobre as escolas no campo, vislumbrando as possibilidades de constituição de uma escola popular do campo, reinventando as relações de saberes apoiadas nas práticas que ocorrem no interior das salas de aula, na prática docente, integrando o que já vem sendo realizado e as possibilidades de incorporação de novas ações para atender as novas demandas e funções dessa escola é uma tarefa essencial nas pesquisas e práticas de Educação do Campo.

Nesse sentido, não se trata de inventar uma nova escola, negando a que está aí – ao contrário, é necessário resgatá-la não apenas no sentido de democratizá-la, de expandi-la às camadas populares, como também de qualificá-la em função de um saber comprometido com os segmentos minoritários da sociedade. (VALE, 2001, p. 18-19)

Mediante a “invisibilidade” constatada das relações e práticas das pessoas que vivem no campo, faz-se necessário um enfoque epistemológico que traga a tona as práticas e saberes invisíveis desses sujeitos como forma de modificar as condições sociais e aos poucos romper com as representações de atraso que orbitam em relação ao campo, principalmente, na escola.

As intenções do estudo aproximam-se do que Santos denominou de sociologia das ausências “uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe” (2010, p. 102), já que busca identificar que elementos ‘invisíveis’ existem nas práticas pedagógicas nas escolas que estão no campo que escapam à dicotomia Educação

Rural/Educação do Campo, entendendo que a transformação entre os dois modos de sentir/pensar/fazer a educação para essas populações não ocorrerá através de uma linearidade, nem pela simples modificação da designação, mas pela modificação paulatina das práticas que considerem, entre outras condições, uma nova relação entre os saberes como tensão nuclear para se modificar a função social da escola e sua relação com a comunidade a qual pertence.

Nesse primeiro momento de buscar nas práticas ‘ocultas’ os elementos para repensar uma configuração de saberes, a primeira superação que se procura é a da *monocultura de saberes*, a qual:

Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as ‘duas culturas’ reside no facto de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção do conhecimento ou criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui forma de ignorância ou de incultura” (SANTOS, 2010, p.103)

Busca-se, por meio de aspectos da sociologia das ausências, contrapor ao que foi historicamente construído e aceito como válido e assumir novas formas de pensar/fazer a relação entre os saberes na escola, evidenciando os que foram privilegiados em detrimentos dos que foram negados e ignorados pelas práticas pedagógicas e pensando na reinvenção dessas, buscando ignorar/negar o que propiciou o esquecimento. A essa configuração da relação de saberes entende-se o processo de organização, disposição dos saberes distintos, que permitam a produção de outra imagem de sujeitos e de campo, reafirmando a autonomia dos mesmos e suas capacidades criativas para reinvenção social.

Um dos conceitos que Santos utiliza para pensar nessa configuração é o de *ecologia dos saberes*, entendendo por essa o confronto e o diálogo entre saberes distintos para que a partir da interação possam não apenas se complementarem, mediante a premissa de que todo saber é incompleto em produção e aplicação, mas também confrontarem seus aspectos que minimizam os sujeitos para desaprendê-los e aprender o que ampliam as possibilidades de reinterpretação entre saberes distintos para uma mútua transformação.

Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas

diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2002, p. 250)

Depois de garantida a devida visibilidade a esses elementos das práticas das escolas que estão no campo, cabe inseri-los nas discussões que buscam repensar esse espaço e proposta educativa, para pensar o lugar que essas podem assumir, contribuindo de forma decisiva para reconstruir uma configuração na relação de saberes que subsidie a constituição de uma Escola Popular do Campo, revalidando os saberes do senso comum e “desconsiderando” alguns elementos de um saber acadêmico e escolar que distancia os saberes populares dessa instituição.

Busca-se com estudo, além de tornar visíveis os elementos das práticas, refletir como os mesmo podem contribuir para se repensar a relação de saberes na Educação do Campo, aproximando a análise ao que Santos (2010) denominou de “Sociologia das emergências”, como as possibilidades de substituição de um vazio teórico-prático no tempo futuro, superando as visões desacreditadas na capacidade popular, para probabilidades e tendências plurais nas práticas que apontam para a reinvenção da escola. Por isso, o conceito central para essa análise das possibilidades das práticas é o “Ainda-Não”: “O Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar” (SANTOS, 2010, p. 116).

Assim, o desejo que guia a investigação é o de descobrir as tendências que vem se desenhando na escola que está no campo, no que diz respeito à relação entre os saberes populares e escolares, ressaltando suas capacidades/possibilidades (potência/potencialidade) e aplicabilidades em outros contextos, salvaguardando as diferenças sócio-culturais de cada comunidade escolar.

Durante a investigação o aporte político-pedagógico para a compreensão dessa disputa simbólica na produção de outras formas possíveis de educação com as camadas populares fundamenta-se na perspectiva teórico-prática da Educação Popular, genuína da América Latina, como caminho possível de se alcançar outras formas de produção e relação de saberes, que superem a monocultura, pela sua criatividade, plasticidade de estar em constante reinvenção e capacidade de sentir/pensar/agir com as pessoas do campo, em uma luta histórica de subjetivação de imagens de valorização dos seus sujeitos para que os mesmos possam construir outros mundos possíveis, renovando as teorias críticas ao incorporar os

elementos opostos a uma visão hegemônica, homogeneizante e que descaracteriza as pessoas que mais sofrem as consequências de um sistema social injusto.

2.2. Pressupostos Político-Pedagógicos: Educação Popular e Educação do Campo, metamorfoses de uma perspectiva educativa

A Educação Popular no Brasil, enquanto educação *dos* sujeitos das camadas populares e não *para* o povo, é tecida como um movimento de crença nesses sujeitos e na sua autonomia e capacidade de se libertarem das condições de opressão as quais foram condicionados por um pensamento e um fazer político autoritário, pensamento que defende um poder centralizado e exterior, do Estado, para controlar e organizar as camadas populares em busca do desenvolvimento e do progresso, negando a capacidade de decidir e considerando estes sujeitos incapazes de construir o *progresso* da nação.

A principal crítica feita aos estratos populares, com base nos ideais de desenvolvimento difundidos no Brasil a partir da década de 1870, com forte aceitação, era com relação a sua “desorganização”, devido à heterogeneidade constituinte desses sujeitos. Ao serem considerados incapazes de construir uma nação pela sua heterogeneidade e “incapacidade” cultural, era necessária a presença de agentes externos para promover seu desenvolvimento e sua educação, impondo uma cultura dominante, com vistas a homogeneizar esses estratos sociais, já que a heterogeneidade era um dos aspectos mais combatidos e responsáveis pela ausência de organização desses sujeitos inviabilizando o projeto de desenvolvimento nacional preconizado em fins do século XIX (SADER; PAOLI. 1986).

Buscando a superação desse pensamento e das conseqüentes ações de políticas autoritárias, emerge um movimento de valorização dos sujeitos em vários âmbitos de ações e em diversos países na América Latina que se condensaram no ideário da Educação Popular, enquanto um movimento prático/teórico germinado em fins da década de 1950 e início da década de 1960 no Brasil e na América Latina, recebendo influência do movimento de reflexão/ação que reorientou o pensar/sentir/agir em relação às classes populares. Consoante Paludo (2006), as influências que orientaram a consolidação da Educação Popular partiram de grupos ligados à setores da Igreja Católica, dos movimentos sociais na luta por libertação e, entre outros, tendo como suporte teórico a ideologia marxista. A autora também cita alguns

eventos que foram fundamentais para a construção dessa perspectiva educativa, tais como: o Concílio Vaticano II; documentos de Medellín e da Teologia da Libertação; as experiências de Paulo Freire; a Revolução Cubana e Nicaraguense; o pensamento marxista que fortaleceu a sociedade civil latino-americana e sua luta pela construção de um poder popular.

Essa dinâmica também foi se delineando em vários campos de investigação científica, principalmente das Ciências Sociais, que instigava propostas e ações para mobilização dos sujeitos em busca de mudanças estruturais na sociedade e na luta pelos seus direitos. Gohn (2009) destaca os principais autores que se propuseram aos estudos críticos das Ciências Sociais e que contribuíram para os Programas de Educação Popular, especialmente das décadas de 1950 e 1960: Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Isaura Pereira de Queiroz, Antonio Cândido, Fernando Henrique Cardoso e Celso Furtado, dentre outros nomes que marcaram sua importância histórica no período em que a Educação Popular constrói seu pensar e suas ações, em um processo gradativo e conflitual, no qual passa a caminhar e fazer-se *com* os seus sujeitos.

Também nesse período, no Brasil, Freire inicia sua construção teórico/prática sobre a educação das camadas populares, que demarca essa mudança de concepção/ação com as experiências de referências na educação de adultos e todo o movimento de valorização da cultura popular com as atividades do Centro Popular de Cultura (CPC), a Ação Popular, os Movimentos de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, no Rio Grande do Norte, e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba – todos iniciados na década de 1960 e inspiradas na ideias de Freire – dentre outras experiências espalhadas pelo Brasil, as quais atribuíram às camadas populares um novo valor e outra importância no processo de modificação das estruturas sociais, considerando seu contexto social, suas necessidades e capacidade de mobilização.

Com as experiências da década de 1960 há o fortalecimento do debate no Brasil acerca da relação intrínseca entre cultura e educação e o olhar atento para as culturas dos grupos populares com vistas a sua legitimação no processo de transformação social. Com base em Brandão (1985), durante essa década os movimentos de cultura popular, em sua reflexão/ação, permitiram a crítica da cultura ao não aceitarem a visão tradicional, influenciada pelo positivismo, na qual a cultura é considerada como produto da ação humana, enfatizando o produto da ação e não o processo de criação, separando a cultura da história e entendendo que a educação é responsável pela transmissão do conhecimento acumulado, que é o produto cultural da humanidade e, portanto, a ser “doado” aos que não possuem.

A principal consequência desse posicionamento para a educação é a visão de que cultura está ligada ao conhecimento erudito e a formação do homem “culto”, de “espírito elevado”, em oposição às demais culturas, aliás, nessa perspectiva não se concebiam “outras” culturas, mas sub-culturas, já que cultura era apenas a erudita, portanto, a erudição era um ideal educativo buscado pelas elites e, para as camadas populares a transmissão de um saber prático, voltado aos trabalhos manuais mesclando com uma adaptação/empobrecimento da cultura erudita, para torná-la compreensível aos “despossuídos do mundo”. A essa educação que tinha por base a missão de doar o conhecimento, o produto cultural da humanidade necessário a civilidade do homem, o que Freire denominou de “educação bancária” (FREIRE, 2005), para a qual a homogeneização e “monocultura” do saber eram as condições fundante do processo educativo.

Na visão crítica da cultura, a mesma é entendida enquanto uma construção social, uma ação política consciente, e o ser humano como o seu agente criador. A cultura não existe em si mesma como produto, mas como um processo histórico e educativo e, portanto, é um processo conjuntural, já que é fruto de seu tempo e de seu contexto, e deve servir a plena realização do homem, em seu caráter universal, em um processo de característica dialética no qual há conflitos entre as necessidades humanas e a liberdade de ação consciente, pelas quais são construídas suas trajetórias de humanização ou desumanização e de significação da própria vida.

A cultura é e está tanto nos atos e nos fatos através dos quais nós nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, quanto está nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios, ao passarmos – em cada indivíduo, em um grupo humano ou em toda a nossa espécie – de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente os nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios de algum sentido. (BRANDÃO, 2007, p. 9)

A cultura, mais do que produto, assume sua forma de infinitas possibilidades como um processo de construção, no qual se torna ainda mais importante o *como* o ser humano se constrói ao construir seus próprios e coletivos mundos sociais. Para Brandão, a partir da crítica da cultura, houve a ampliação de seus alcances com a inclusão, no sentir/pensar/agir das ações para/com os populares, das dimensões objetiva e subjetiva no processo de construção social da cultura e não a evidência apenas do produto cultural. O universo objetivo diz respeito “a própria trajetória de transformações do mundo através do trabalho humano

[...]. A dimensão subjetiva é o processo de transformações e desenvolvimento do sujeito da cultura” (BRANDÃO, 1985, p.25). Nesse processo de transformação objetiva e subjetiva da realidade pela ação humana consciente, os âmbitos da história, da cultura e da educação são domínios de disputas entre diversos interesses políticos, que podem servir para a dominação ou para libertação dos sujeitos, durante essa trajetória conflitual a cultura é entendida enquanto “processo capaz de condicionar seu criador” (FREIRE, 2007, p. 36). O caráter dialético das relações sociais foi ressaltado pela educação popular nascente, visão que dominou o palco dos debates a respeito da cultura popular e seu caráter libertador em detrimento de uma visão conformista e passiva diante da cultura e da educação.

A crítica da cultura ao ressaltar que as camadas populares também produziam cultura autêntica, embora considerando que muitas vezes havia uma predominância de elementos de uma “cultura do povo” ou “de massa” pela interação com uma cultura elitizada e imposta, mas que também existiam elementos de uma “cultura orgânica”, viva, dinâmica, produzida pela experiência, pelas relações e práticas cotidianas, com autonomia e criatividade, há no campo educativo uma inquietação, curiosidade epistemológica, um interesse crescente pelos saberes produzidos por essa cultura nas cotidianidades dos estratos populares.

A relação entre educação e cultura passou a ser um tema caro para a Educação Popular pelo seu poder de descortinar as desigualdades e repensar a noção de sujeito, de realidade, de educação e de escola, além de outros espaços formativos, enquanto possibilidades e não apenas como reproduções das relações desiguais presentes na sociedade capitalista. Assim, a educação assumiu o caráter de “ação cultural para liberdade” (FREIRE, 2007), tendo como conteúdo fundante a “cultura popular”, cuja meta era fazer seus sujeitos enxergarem primeiro sua própria realidade, conhecer melhor o conhecido, potencializar o saber da experiência feita. A educação realçou a dimensão subjetiva cognitiva da cultura: a produção de saberes, considerando os saberes populares e incorporando os mesmos as suas lutas pela humanização/libertação dos sujeitos.

No início da década de 1960 predominou a esperança na transformação social, fortalecida pela unidade das lutas em busca de uma contra-hegemonia, de um poder popular capaz de libertar a sociedade da opressão, dinâmica em que os oprimidos enquanto sujeitos de sua própria libertação, fossem, gradualmente, humanizando a sociedade para a superação das dicotomias oprimidos x opressores (FREIRE, 2005). O debate sobre as condições sociais adentram o universo pedagógico, que vai afirmando cada vez mais sua politicidade. O Estado e a Universidade representam as principais instituições participantes nas iniciativas de Educação Popular. O MCP e CPC liderado por grupos de universitários levaram o teatro,

música e alfabetização para os grupos populares; campanhas de alfabetização como a “De pé no chão também se aprende a ler”, de Natal – RN, o MEB, recebeu financiamento do Estado, além da presença de Paulo Freire no Ministério da Educação.

Entretanto, com o golpe militar de 1964 e a repressão sobre os movimentos vistos como subversivos, a Educação Popular encontra outros caminhos de se realizar enquanto prática de conscientização pela reflexão/ação, mesmo com a intensificação da repressão na década de 1970, com exílio de muitos líderes de movimentos importantes para Educação Popular, dentre eles Paulo Freire, reconhecido mundialmente por sua proposta educativa.

O MEB, ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), é um dos movimentos educativos que, embora com a repressão do governo militar e de algumas lideranças da Igreja contrária a tendência progressista e libertadora, conseguiu de forma bastante sutil, pelo trabalho dos animadores culturais, realizar uma ação de conscientização política no período da ditadura. Neste período, a aproximação dos educadores com movimentos sociais ficou cada vez mais estreita, as articulações de bairro, de vizinhança e até mesmo entre familiares foram fundamentais para a construção de outros espaços de participação e a afirmação da politicidade torna-se o eixo central do sentir/pensar/agir da Educação Popular que se volta para as bases.

No entanto, as ações educativas voltadas para uma perspectiva popular, devido ao contexto de opressão e de fechamento político das estruturas do Estado, enfatizaram o teor político da educação em detrimento de outros saberes também importantes.

O saber dos educadores volta-se para o fortalecimento das organizações populares situadas na vanguarda dos movimentos sociais. O saber educativo, as reflexões, os novos conceitos etc., giram em torno das lutas imediatas. E os educadores, muitas vezes, tornam-se intelectuais orgânicos desses movimentos, pegando o sentido mais gramsciano do termo: passam a elaborar junto com os movimentos esse saber militante (FARIA, 1988, p. 13).

Essa foi uma das principais críticas à perspectiva da Educação Popular em relação aos conteúdos do ensino-aprendizagem: a ênfase no teor político dos conteúdos da educação, que se centrava no conhecimento prévio dos educandos. Não que as reflexões apontassem para a dicotomia, saber popular x saber escolar ou erudito, mas algumas práticas acabaram por concretizar a dicotomia já conhecida pelas práticas ditas “bancárias”, porém invertendo o pólo de supervalorização, com a notoriedade e urgência de produção de um “saber militante”, já que esta era a tônica do período devido ao contexto sócio-político.

No fim da década de 1970 intensificaram-se as greves e os movimentos específicos de luta pela democratização, devido às demandas sociais particulares há a diferenciação das lutas, as associações de bairro e os sindicatos combativos se multiplicam. Esse clima de resistência anunciou a década de 1980 com suas novas articulações e arranjos políticos e sociais com vistas à crescente abertura política e o fim da Ditadura. Chegando o fim da década de 1970 e início de 1980, revelam-se as principais demandas sociais educativas, escolares e não-escolares, e as lutas em favor das mesmas, tais como: por educação ambiental, para a cidadania, para menores e adolescentes, pelas minorias étnicas, contra discriminação, por educação infantil, pela melhoria da educação escolar do antigo ensino de 1º e 2º graus e por ensino noturno (GOHN, 2009).

Com a diversificação das lutas e demandas sociais, a educação popular se vê frente ao desafio do reflorescimento: novas lutas, novos espaços, novos sujeitos, novas organizações. Novas formas de agir, integrando diferentes lutas na unidade do projeto formativo de transformação social.

E essas novas relações sociais se dão numa gama muito variada. No meu entender passam por elementos que, anteriormente, nos anos 60, não eram consideradas e que, hoje em dia, estão muito ligadas aos movimentos: movimento negro, movimento de mulheres, movimento de homossexuais, movimento ecológico... Esses movimentos dão uma nova tonalidade à própria situação de transformação social (GARCIA, 1988, p. 10).

O redirecionamento e diversificação das lutas e dos movimentos, dos espaços e de sujeitos, garantiram à Educação Popular uma multiplicidade de ações sistematizadas ou não, com características distintas e complexas, mas que se entrelaçam a partir de sua intencionalidade transformadora, expressando “diferentes modalidades e tipos de ação que podem ir desde uma maior informalidade até ser parte de uma política pública oficial” (HOLLIDAY, 2006, p. 235). Assume características, modalidades e dimensões diversas, afirmando sua flexibilidade de acordo com os sujeitos e os contextos envolvidos, fazendo interagir ações em variadas escalas e organizações. Portanto, uma prática educativa que não está engessada e nem fechada em si mesma, mas ao contrário, se construindo enquanto paradigma educativo que assume a dinamicidade e a complexidade da própria vida e enfrentando os conflitos inerentes ao embate entre a intencionalidade educativa e os espaços sociais em que desenvolve suas ações. Portanto, o que define a Educação Popular, além do público alvo, são as suas finalidades, seus objetivos de transformação social.

Para mim a educação popular não se define somente pelo fato de nós estarmos trabalhando com grupos populares. Isto porque o que define fundamentalmente a educação popular são os seus objetivos, ou, mais precisamente, o projeto político, ou a concepção política que está embutida na nossa prática educativa (PONTUAL, 1988, p. 16).

A partir desse itinerário vemos que a Educação Popular foi se metamorfoseando, intercambiando e assumindo novas aparências e múltiplos espaços de atuação, foi se diversificando na medida em que foram se complexificando as lutas das camadas populares e suas respectivas características. Nesse sentido, adota o caráter da diversidade, até mesmo pela abrangência de suas ações que ao considerar a realidade sócio-cultural e histórica de seus sujeitos. Aproxima-se de uma rede de interações entre movimentos diferenciados de educação, que constitui seu caráter múltiplo de sujeitos, espaços e ações, em suas diferentes finalidades, mas com a unidade da intencionalidade educativa, da relação orgânica entre política, cultura e educação, finalidades e ação, objetivos e práticas.

Nessa dinâmica de diferenciação de reflexão/ação, algumas demandas sociais por educação são incorporadas nas lutas da Educação Popular, atualizando suas concepções e práticas para viver um novo momento histórico. A Educação do Campo é uma dessas atualizações da Educação Popular na atualidade, tendo nos Movimentos Sociais do Campo os aliados dessa luta específica pela constituição de um projeto popular de formação para transformação das condições de vida do campo brasileiro, como aponta Wanderley sobre as lutas por educação do MST, que por sua força político-ideológica “vale reproduzir uma atualização dessas concepções de educação popular, no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Em suas propostas, ele quer resgatar as contribuições de Paulo Freire e utiliza sua visão como bandeira” (2010, p. 24)

Assim, estudar a Educação do Campo prescinde considerar que essa perspectiva não é entendida como um ideário educativo independente, formando um “território” acadêmico distinto da Educação Popular, mas como uma especificidade e atualização da mesma, em decorrência de seus sujeitos e espaços de atuação, por isso a proposta de Educação do Campo não apenas se fundamenta nos princípios da Educação Popular, mas é uma Educação Popular do Campo, pelo público envolvido e pelos fins de transformação social. Com base em Brandão (2002), é a partir de movimentos em defesa da Educação do Campo, Educação Cidadã, Educação Indígena, entre outros, que a Educação Popular encontra-se renascida e

fortalecida na atualidade, em um movimento de valorização da diversidade, da cultura popular e do imperativo da participação social e política de grupos populares.

A Educação do Campo é uma luta fruto da reflexão/ação para elaboração de um projeto educativo emancipatório para as camadas populares, realizada ao longo da história do nosso país por militantes e intelectuais empenhados na modificação das estruturas sociais. Uma perspectiva gestada a partir das experiências pedagógicas dos Movimentos Sociais e demais organizações preocupadas com as condições de vida nesse espaço, entre as mesmas algumas tiveram maior representatividade para uma formulação inicial da proposta de uma Educação Popular do Campo: as experiências de Alfabetização de Jovens e Adultos do MEB; as Escolas-Família Agrícola (EFAs), com mais de trinta anos de existência no Brasil; a luta do MST por Reforma Agrária e a incorporação paulatina da educação em suas pautas de reivindicação e em suas dinâmicas; as inquietações com as escolas dos reassentamentos do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); as lutas dos indígenas e dos povos da floresta por uma educação que considere suas condições culturais; as várias ações de professores(as) de escolas localizadas no campo que buscam a sobrevivência e permanência com dignidade nesse espaço.

O próprio Freire em suas experiências de Educação de Adultos com camponeses na década de 1960, já ressaltava a importância da participação dos mesmos em seu projeto de formação, afirmando que os camponeses “não devem ser considerados como ‘vasilhas’ nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas pelo contrário, sujeitos também do processo de capacitação” (FREIRE, 2007, p.36). Como afirma o autor, a proposta de educação deve ser *dos* grupos sociais que vivem no campo, como sujeitos da proposta e não apenas *para* eles. Nesse livro, que teve sua primeira edição publicada na década de 1970 no Brasil, é nítida a preocupação com uma proposta educativa dos camponeses, elaborada com a sua participação e mediante sua realidade sócio-cultural.

Essas reflexões e experiências ganharam visibilidade e consistência, ao longo dos anos, suficientes para fornecer elementos da crítica à Educação Rural e para formulação de indicativos teóricos específicos que culminaram com a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), no ano de 1997, em Brasília, o que possibilitou a articulação das instituições promotoras para organização da 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 1998, na cidade de Luziânia (GO), um marco para uma reorientação na forma de pensar o campo e a educação nesse espaço, foi promovida por cinco organizações, representando diferentes âmbitos e escalas de ação social, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB), com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária (PRONERA).

A Conferência demonstrou a urgência de se repensar o campo, as pessoas e a educação desse lugar, a fim de superar as representações pejorativas e a crença de que o rural e as relações camponesas tendem ao desaparecimento, devido ao modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo país com centralidade na urbanização e na tecnificação dos meios de produção, e evidenciou que o campo é um lugar dinâmico, vivo, porque seus sujeitos são também agentes sócio-históricos e culturais, que traçam estratégias de sobrevivência, que criam saberes e que tem a capacidade de conviver de forma solidária em um mundo cada vez mais individualista e com os abismos provocados pelas desigualdades sociais.

Iniciou-se também com a 1ª Conferência um movimento, de abrangência nacional, Por uma Educação Básica do Campo. Essa defesa visa superar o modelo de Educação Rural construído historicamente, que recebeu influência das tendências de urbanização de fins do século XIX e início do século XX.

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 15).

Buscou a afirmação da educação enquanto direito e, ao situar a educação na esfera do direito, contribui para a construção de uma nova consciência a respeito da mesma, não sendo mais entendida enquanto serviço, política compensatória ou doação. Essa defesa aumenta com as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo, que incluíram em suas lutas o direito a uma educação que respeite e valorize as culturas dos diferentes grupos sociais que estão no campo. Assim, a proposta de Educação do Campo considera não apenas o espaço geográfico, mas os seus sujeitos e suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, e toda a carga de significados que são construídos a partir dessas relações, considera não apenas o que há de concreto na relação do homem com o mundo, mas também o universo simbólico dos significados dessa relação.

Tornar-se uma Educação Popular do Campo representa mais do que a escola existir no espaço rural, o que já é uma conquista, mas vai além, é criar vínculos, pertencer. Significa

extrapolar os muros do conservadorismo da escola convencional e permitir encontrar o outro que constrói e se constrói no processo educativo, seja educador ou educando, oferecendo aos mesmos “vez e voz” no processo de ensinar e aprender.

A educação ser *Do Campo* representa estar, sentir, pensar e agir com as pessoas do campo. É um pensar/sentir/agir *desde, com, para* seus sujeitos, *no e em* seu espaço social: *desde* a realidade, necessidades, desejos dos sujeitos; *com* os mesmos, propiciando sua participação e; *para* sua formação enquanto direito de acesso aos conteúdos da escolarização. Também é um processo de formação *no e em* seu espaço social. *No*, porque se luta por escolas nesse espaço, sem que as crianças, jovens e adultos sejam obrigadas a estudar na cidade, com o direito de estudar a Educação Básica, como definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos), mas existindo escolas com infra-estrutura adequada e *em* sintonia com as cotidianidades das comunidades atendidas, *em* parceria com a comunidade local e suas dinâmicas, *em* movimento com o campo.

Entretanto, uma Educação do Campo não se restringe aos processos inerentes à escola, mas a todo movimento educativo que é genuíno das relações sociais presentes no mundo rural, buscando incorporar nos seus conteúdos o que é próprio do campo e considerando sua relação com os outros espaços e relações sociais. Uma educação que luta para ser do lugar e não “forasteira”, distante e fria, mas viva, dinâmica, interativa com outras demandas sociais, locais e globais. O termo Educação do Campo é cunhado visando representar essa escolha política e pedagógica, na qual se evidencie os traços de desigualdade marcados por uma Educação Rural alheia a realidade específica, fazendo a denúncia de modelos que estereotiparam o campo e o camponês e aprofundaram os abismos sociais entre campo e cidade e anunciando uma nova maneira de entender esse espaço, seus sujeitos e suas relações, repensando as interações estabelecidas entre o rural e o urbano, numa espécie de *continuum*, que supera as visões dicotômicas.

A relação urbano-rural, cada dia mais complexa, com a difícil delimitação de áreas urbanas e rurais, na perspectiva do *continuum* pode ser entendida sob duas óticas, uma seguindo a direção fatalista do *fim do rural* pela tendência crescente da urbanização, com o urbano se sobrepondo ao rural que desaparece enquanto forma particular organização e de relações e incorpora as tendências do capitalismo industrial, com a mecanização crescente do campo, e da transição para o capitalismo financeiro, com a inserção de atividades não-agrícolas e direcionadas para o consumo e para o lazer, como o turismo rural e as chácaras e/ou hotéis-fazenda próximas aos locais de banho e de fácil acesso.

Graziano da Silva, ao discutir sobre as características encontradas no “novo rural”, aponta para uma forte tendência de desaparecimento das atividades agrícolas em função da urbanização e relaciona as atividades agropecuárias do rural ao empobrecimento encontrado ainda nessas áreas, evidenciando que para superar essas condições faz-se urgente a implantação de outros serviços e atividades não-agrícolas, tipicamente urbanas, “o meio rural brasileiro se urbanizou nas duas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, de outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural” (1997, p. 01).

Essa tendência recebe críticas, já que não se aplica a maioria das áreas rurais, haja vista que nem todas apresentam essas características de mecanização das atividades agrícolas e do chamado “eco-turismo”, apenas algumas que estão mais próximas dos grandes centros urbanos, além disso, nessa perspectiva as relações rurais são colocadas em uma posição de descrédito, sendo superadas pela urbanização enquanto processo totalizante e determinante no espaço rural.

Em outra perspectiva, a relação de *continuum* cidade-campo, a que uma proposta de Educação do Popular do Campo assume, é a de um espaço rural que se transforma, se dinamiza e se modifica ao interagir com os elementos da urbanidade, sem se urbanizar. “Não temos um rural que se urbaniza, mas sim um rural que se transforma” (GIRARDI, 2008, p.5), por isso não há uma *urbanização* do campo nem *ruralização* da cidade, mas os dois espaços sociais se interpenetram e se influenciam mutuamente, convivendo com seus distintos territórios que se constroem e reconstroem a partir da organização dos grupos locais.

Esse autor também enfatiza que outro elemento a ser considerado pelas discussões sobre a relação entre o rural e o urbano são as inter-relações propiciadas pela presença dos movimentos sociais no campo, que lutam por um projeto específico para o mundo rural e instauram a inovação das relações e proporcionam a construção de outras formas de se organizar viver no campo de acordo com as necessidades e urgências da população.

A relação campo-cidade é uma das principais relações a serem repensadas para outra maneira de entender o campo e elaboração de outra proposta educativa, já que uma visão tradicional subjugou o campo à cidade e fez de seus sujeitos os *Jecas Tatus*, os sujeitos estereotipados, por isso torna-se urgente “romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano, campo e cidade) não sobrevive sem o outro” (FERNANDES, CERIOLI, SALES, CALDART, 1999, p. 34).

Reconstruir a noção de campo enquanto um espaço social dinâmico é uma das indispensáveis tarefas da Educação do Campo. A partir dessa nova visão que reforça o campo enquanto espaço de vida e trabalho, destacando e valorizando aspectos ambientais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros, cria um vínculo fortalecido com o *espaço* e sua dimensão política de construção de territórios, haja vista que ao produzir sua existência os trabalhadores e trabalhadoras do campo vão construindo um novo território e uma nova forma de se enxergar nele, garantindo sua reprodução social.

O território aparece como outro conceito central para um projeto popular de Educação do Campo. É constituído por elementos sócio-culturais próprios que garantem sua construção e reconstrução, de acordo com a fluidez das relações sociais de um grupo ou comunidade, podendo ser (des)construído em diversas escalas espaciais, como o próprio Estado nacional, uma organização de países, um bairro, uma rua, dentro de variadas escalas temporais e de caráter permanente ou temporário, não precisamente uma dominação político-militar para o controle do território, mas um poder de dominação exercido por determinada cultura, o território de um grupo. Haesbaert afirma que:

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação” (HAESBAERT, 2004, p. 1)

Assim, o território caracteriza-se pela diversidade de relações de dominação, competição, disputas no processo de apropriação dos espaços sociais, caracterizando diversas territorialidades ou “multi-territorialidades”. No campo essas noções representam as características das relações dos seres humanos em suas condições de produção e existência, nas relações estabelecidas entre os sujeitos e seu meio social. A constituição dos espaços e territórios no campo é marcada por acirrados conflitos, processos que se caracterizam pelas tensões entre expropriações e apropriações do território.

Com base no autor supracitado, o território é constituído por duas dimensões, material e simbólica, em constante inter-relação. A primeira refere-se aos aspectos objetivos e materiais da relação do homem com a terra, as interações e as condições de produção que se

constroem e se estabelecem em seu espaço de vivência e trabalho. A segunda é referente aos sentidos e significados que se estabelecem durante os processos de dominação e apropriação do território, construindo identidades e o sentimento de pertença.

Uma educação que tenha como base o conceito de território e a urgência de sua reconstrução parte da ressignificação das noções que os sujeitos possuem sobre seus espaços, reconstruindo as relações sociais que se estabelecem nos mesmos, mediante a apropriação do território, tomando como referência a cultura local, radicada nas práticas tradicionais e cotidianas dos camponeses, vislumbrando a manutenção do grupo camponês na terra.

Destarte, o território para a Educação do Campo apresenta-se como um conceito transversal e agregador, já que nas dinâmicas de construção de novas territorialidades pautadas nas redes materiais e simbólicas das relações sociais dos camponeses, tendo como um dos elementos construtores a educação, outros aspectos da vida cotidiana das comunidades são integradas, tais como: o trabalho, a identidade e a cultura. A Educação do Campo, enquanto uma proposta de alternativa popular de criação de novos espaços e territórios se opõe aos projetos estabelecidos hegemonicamente para o meio rural, apoiados pela lógica capitalista de desenvolvimento, que influenciou uma organização educacional/rural, proposta pelo Estado, tendo suas bases em um projeto de desenvolvimento econômico desigual, compactuando com os interesses do empresariado rural que controla o poder local, a estrutura agrária e os sujeitos sociais envolvidos, a “educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria” (FERNANDES. MOLINA, 2004, p. 62).

A expropriação de parte do trabalho camponês, fruto do modelo de desenvolvimento econômico denominado, atualmente, de agronegócio, apóia-se na “bandeira” de modernização do campo, priorizando uma produção em grande escala, especialmente, para o mercado externo, baseado no modelo centralizador de renda, com isso expropria o meio ambiente, o trabalho camponês e os demais sujeitos sociais envolvidos no processo, aprofundando as desigualdades e desrespeitando as culturas locais. O projeto de Educação do Campo dos Movimentos Sociais se contrapõe a essa lógica de desenvolvimento por valorizar seus sujeitos desde seus espaços e suas relações sociais (ambientais, culturais, históricas, econômicas e políticas).

Historicamente, as iniciativas estatais de Educação Rural ou para o meio rural, não evidenciavam as condições reais do espaço. Por isso, uma das tarefas primordiais de uma proposta popular de Educação do Campo é evidenciar os múltiplos territórios existentes no campo, fazendo a denúncia da territorialidade que o agronegócio propõe, pautado na

propriedade, dominação e negação das relações camponesas, e anunciando outra territorialidade baseada na apropriação do espaço por seus sujeitos, na valorização da terra enquanto espaço de vida e da cultura local.

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios (FERNANDES. MOLINA, 2004, p. 54)

No projeto formativo da Educação Popular do Campo há a inter-relação com o trabalho. O trabalho aparece como um princípio formador capaz de construir outras territorialidades e formar novos valores em relação a terra, ao seu cultivo e as relações estabelecidas durante o processo de produção material e simbólica da vida no campo. Partindo dessa matriz formadora vão se reestruturando os padrões de sociabilidade dos sujeitos, com diferentes formas de se relacionar com as atividades agrícolas, mas que se mostram significativas para entender a multidimensionalidade das práticas cotidianas que são características do espaço rural e que compõem a condição camponesa.

Ao constituir outras territorialidades fortalece o sentimento de pertença das pessoas no campo, enraíza seus sujeitos, isto significa valorizar o seu lugar, a terra onde se vive. A escola do campo precisa retratar a relação dos trabalhadores e trabalhadoras com a terra, percebendo como eles a entendem para lutar contra a visão da terra enquanto mercadoria. Nesse movimento de revalorização da terra e do trabalho a Educação Popular do Campo busca “o direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo” (FERNANDES, CERIOLI, SALES, CALDART, 1999, p. 62)

Mesmo considerando a diversidade de sujeitos que o campo comporta a identidade surge como elemento integrador das diversas lutas, respeitando as diferenças no constante diálogo entre diferentes sujeitos:

em nome de nossa identidade comum e destas nossas lutas comuns, não podemos querer apagar nossas diferenças, ignorando identidades e culturas construídas em séculos de história, e através de tantas outras lutas; isto certamente significaria reproduzir entre nós o processo de ‘invasão cultural’ (Paulo Freire) que em conjunto sofremos há século (CALDART, 2002, p. 31)

Pensar a construção de identidades remete reconsiderar o lugar da cultura enquanto constituinte de um processo de reafirmação individual e coletiva. A cultura é um processo de transformação material da realidade que atua diretamente na constituição do universo simbólico dos sujeitos. Nas redes simbólicas tecidas nas cotidianidades vivenciam-se práticas educativas e constroem-se os *ethos*, gramáticas e saberes que circulam na comunidade.

A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que os processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (CALDART, In: MOLINA. JESUS, 2004, p. 33).

Ao considerar o contexto cultural de formação dos educandos e educandas reafirma os vínculos com uma das principais matrizes formadoras desse movimento renovador de educação, que é a cultura, por isso é necessário “reconhecer que os processos educativos, ou melhor, a educação básica tem de prestar atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo” (ARROYO, 2009, p.78). A educação lida prioritariamente com o universo simbólico da cultura, com os saberes sistematizados e construídos socialmente, símbolos, significados, gramáticas, com as redes de relações sociais, individuais e coletivas, que formam valores. Uma Educação Popular do Campo não se concretiza se não considerar essas condições, os *ethos* dos grupos que constituem o campo no intuito de formar novas mentalidades e valores a respeito da ruralidade em consonância com valores camponeses.

Dessa forma, a cultura está intimamente ligada aos “modos cotidianos de vida” de um determinado grupo social, intrinsecamente ligada a sua realidade. Para o projeto de Educação do Campo, não se concebe a “invasão cultural” de valores urbanos, nem tão pouco, o isolamento das culturas camponesas, pois assim só se alternariam os pólos da dicotomia, mas a compreensão de que a cultura é construída através da interação entre os diversos sujeitos, valores, “modos de vida” e a realidade social.

Para Freire (2005) o processo de “invasão cultural” é entendido como a penetração de modos de vida e valores externos aos vivenciados pelos sujeitos, impostos como valores superiores aos seus, negando as possibilidades de criação e mobilização dos sujeitos das camadas populares. Esse processo é um forte desestabilizador das imagens pessoais e grupais dos sujeitos, fazendo-os, paulatinamente, desejarem abandonar seus valores por serem vistos

de forma pejorativa e assumir os de outros grupos sociais considerados mais ‘evoluídos’. A linguagem, os modos de se vestir, gestos são vistos como atrasados e são os primeiros alvos de uma imposição cultural, que triunfam com as modificações nos comportamentos, nas formas de se relacionar e enfim, na modificação do universo simbólico dos sujeitos. Porém esse é um processo contraditório e não ocorre sem conflitos e sem resistências, e, portanto, não atinge a totalidade dos grupos que sempre encontram alternativas para não serem tomados por uma ‘invasão cultural’.

Na perspectiva de diálogo entre as culturas, Freire (2005) concebe a “síntese cultural”, entendendo que a cultura popular é construída e reconstruída no processo de interação, na qual há a superação da dicotomia e polarização que concebe uma cultura erudita como mais elevada e que nega a cultura popular. É nessa perspectiva, de “síntese cultural”, que a Cultura Popular, enquanto processo politizado e politizador, reconstrói o caráter universal da educação, a formação para a humanização de seus agentes, que embora de caráter universal, não nega as particularidades existentes, dos diversos sujeitos e culturas que constituem esse processo.

Porque as culturas de uma cultura são modos também políticos de controle e resistência ao controle. Entre uma e outra, a erudita esconde ser dominante e faz a popular ser a dominada [...] há relações políticas de apropriação, expropriação, conflito, luta, opressão, resistência, controle, manipulação e revolta. (BRANDÃO, 1985, p. 37)

A Educação do Campo e sua proposta curricular, dessa forma, assumem um papel estratégico na reconfiguração do campo e das relações nele estabelecidas, haja vista que os mesmos configuram-se enquanto instrumento de luta e resistência popular na construção de outra proposta para o campo, que não se paute em visões que desvalorizam esse espaço e seus sujeitos, bem como suas práticas e seus saberes.

Um processo de formação que considere o específico em suas relações com o geral, que retrate suas especificidades sem perder de vista o processo de formação mais amplo, considerando os preceitos éticos da formação humana, o que se torna um eixo de unidade nas diversas lutas. Pensar a educação a partir das vivências de seus sujeitos, reconhecendo as especificidades de suas relações, representa o anseio de “pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social” (CALDART, 2004, p. 17). É uma proposta de educação pensada desde o ponto de vista dos camponeses, enquanto processo universal de formação humana na particularidade,

mediante a realidade de sujeitos específicos, em tempo e espaço definidos, uma educação construída mediante a realidade objetiva e simbólica de seus agentes, ou seja, construída sob os aportes culturais dos grupos sociais que constituem o campo.

A Educação do Campo é transdisciplinar e abrange diversas discussões em torno da constituição de uma proposta de crítica, envolvendo várias dimensões da vida social das comunidades rurais: espaço, território, identidade, trabalho, cultura, entre outros; na construção de um projeto educativo popular como um dos elementos de transformação do campo, fazendo interagir o campo, as pessoas e a escola, em um movimento de reconstrução: da memória, das representações, das mentalidades; integrando universos materiais e simbólicos para revalorização das pessoas, do espaço e da instituição escolar, reinventando as redes de relações e práticas.

Destaca-se ainda, que mesmo se ressignificando o lugar social do campo e valorizando suas culturas não se exclui a influência da cidade nem se nega a importância dessa interação, bem como do acesso e utilização das tecnologias, que é fruto da atividade humana e direito de todos. O que não se pode acreditar é que a cidade é o *locus* em que se concentram todas as soluções para os problemas sociais e nem o uso de novas tecnologias garantirão relações menos desiguais.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO

Educar e educar-se, na prática de liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para salvar, com esse saber, os que habitam nesta. (Paulo Freire)

A educação para as populações do campo foi marcada por um processo de desigualdade no atendimento e tratamento em relações a educação oferecida na rede urbana. Esse é um dado simples de constatar quando se observa alguns dos números do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (MONTENEGRO, et. al. 2009), que evidenciam de forma explícita a atenção precária que a educação escolar, de forma geral, recebeu em nosso país e, especialmente, a dos povos do campo. Permita-se que os dados expliquem de forma mais clara e intensa o lugar que a escola rural ocupou no Brasil.

Quadro 05: Indicadores educacionais

Indicadores	Urbano	Rural
Analfabetismo (15 anos ou mais)	7,6%	23,3%
Taxa de escolaridade média (15 anos ou mais)	7,8 anos	4,5 anos
Instrução completa de nível médio ou superior (pessoas entre 25 e 34 anos)*	52,5%	17%
Atendimento escolar na Educação Infantil (0 a 03 anos/04 a 06 anos, respectivamente)	19,6% e 80,4%	6,4% e 66%
Escolarização líquida Ensino Médio (15 a 17 anos)	52,2%	30,6%
Ensino Superior (18 a 24 anos)	14,9%	3,2%

Fonte: Dados PNUD-2009. Adaptado pela autora.

*Dados PNAD 2007

A partir dos dados, evidencia-se que o tratamento dispensado a educação, de uma forma geral, foi precário, haja vista os vexatórios índices de atendimento ao Ensino Médio, que representa a última etapa da Educação Básica, apenas 52,2% da população urbana entre 15 e 17 anos cursaram essa modalidade e 30,6% de escolarização desta faixa etária na área rural. Também há o atendimento insuficiente da Educação Infantil em relação à demanda,

principalmente entre as crianças de 0 a 03 anos, apenas 19,6% na área urbana e 6,4% no espaço rural.

Além disso, os dados comprovam que a taxa de escolaridade média da população urbana, com 15 anos ou acima, se aproxima dos 7,8 anos, enquanto que na população rural de mesma faixa etária esse número se reduz próximo da metade, 4,5 anos. As escolas do campo e da cidade foram tratadas de forma desigual e não se possibilitou a atenção aos direitos básicos da população campesina.

A educação escolar foi um dos direitos tardiamente atendidos, e de forma problemática, para a população rural, dado evidente quando é exposto um dos indicadores mencionados no Quadro 05, o índice de analfabetismo, por exemplo, que ultrapassa os 20% entre pessoas de 15 anos ou mais e é três vezes maior do que os índices de analfabetismo apresentados na zona urbana.

Quanto ao atendimento do Ensino Superior os índices se mostram mais desiguais, em torno de 14.9% da população urbana, com idades entre 18 e 24 anos, está cursando ou concluiu algum curso em nível superior e apenas 3,2% da população rural se encontra nas mesmas condições. Os índices se mostram que tanto na cidade quanto no campo existe um tratamento inadequado e a distância existente nos dados entre os dois espaços se deve ao fato de que a maioria das pessoas com curso superior não permanece residindo no campo por ausência de possibilidades em sua área profissional. Portanto, não há apenas uma dificuldade de concluir os diversos níveis de escolarização para a população que vive no espaço rural, mas também dificuldades de permanência após a conclusão dos níveis mais elevados de ensino, o que contribui para uma carência de profissionais habilitados para suprir as necessidades das diversas áreas para esta população: saúde, educação, inovações tecnológicas, etc.

As condições de funcionamento das escolas rurais, ainda de acordo com o relatório do PNUD (MONTENEGRO, et. al. 2009), comprovam a precariedade e o descaso com que o Estado tratou a escola, conforme Quadro 06.

Quadro 06: Condições das escolas rurais

Indicadores	Taxas
Proporção de matrículas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	De 2,3 para 01
Proporção de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental e iniciais do Ensino Médio	De 06 para 01
Distorção idade-série	55,8%
Alunos que são atendidos em escolas sem biblioteca	75%
Alunos que são atendidos em escolas sem laboratório de ciências	98%
Alunos que são atendidos em escolas sem acesso à internet	92%
Alunos que são atendidos em escolas sem laboratório de informática	90%
Escolas sem energia elétrica	23%
Professores com formação inadequada	61%

Dados PNUD - 2009, Adaptado por Monalisa Porto Araújo

A situação problemática de funcionamento dessas instituições educativas registra-se nas mais variadas dimensões e envolvem as dinâmicas das escolas, desde a oferta de vagas nas distintas modalidades de ensino e sua proporção na medida em que ascendem os anos de escolaridade, chegando a 06 vagas nos anos finais do Ensino Fundamental para cada vaga no Ensino Médio, corroborando a desatenção com a oferta da Educação Básica no meio rural, que foi tratada com políticas compensatórias e não como uma política pública centrada no direito das pessoas à educação.

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos -, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos (ARROYO, 2009, p. 74).

Outros dados são as distorções idade-série que nas escolas do campo atingem o total de 55,8% dos estudantes em desacordo com a faixa etária prevista e o ano escolar correspondente, o que reafirma as ações ainda distantes e do Estado para combater a evasão, repetência e a tardia inserção do aluno no universo escolar. São necessárias ações para a formação de mentalidades que valorizem a escola que está no campo para que os pais possam acreditar no valor da educação para seus filhos e (re)encontrem, nessa instituição, um *lócus* de participação e de vida.

Além disso, os dados da Quadro 06 também explicitam as condições de carência no funcionamento dessas escolas, por 75% de estudantes sem acesso à biblioteca, 98% de educandos sem um laboratório de ciências, 92% sem acesso à Internet, 90% sem laboratório de informática e 23% de escolas sem energia elétrica. Como buscar garantir um processo de ensino e aprendizagem satisfatórios sem garantir condições mínimas de funcionamento das escolas? Sem citar a estrutura física das escolas que muitas vezes funcionam com apenas uma ou duas salas de aula.

E ainda existe o grande desafio da formação dos professores, com índices de 61% de docentes com formação inadequada para atender as demandas da escola regular, o que é altamente preocupante, já que, embora haja esforços pessoais para garantir o processo educativo, não há a contrapartida de uma formação que subsidie o fazer docente, que articule teoria e prática.

É importante destacar que todos esses números apontam para as condições de funcionamentos das escolas no meio urbano e rural e aludem para as conseqüências sociais de tais circunstâncias, implicações que incidem diretamente na vida das pessoas que moram no campo e na cidade, mas principalmente para o primeiro, as pessoas tem sofrido de forma mais forte as conseqüências, por estarem condicionadas a uma situação de desigualdade inicial na escolarização, o que não é determinante, senão não haveria pessoas do campo que superasse e atingisse graus de escolaridade mais elevados, porém a desigualdade inicial nesse processo tem justificado os índices apresentados.

Um aspecto que esteve presente e norteou as ações das políticas de educação escolar rural foi uma ênfase na dimensão utilitária da educação para essa população, haja vista que para se trabalhar na agricultura são necessários apenas rudimentos da instrução. Nesta perspectiva, a educação esteve subjugada a elementos da instrução e não da formação integral do homem e da mulher do campo.

Com a recente releitura do espaço rural e de seus sujeitos, levando em consideração suas necessidades e seu direito a um processo educativo adequado ao seu contexto sócio-cultural, trava-se uma luta não por igualdade para a educação do campo, mas por equidade, um tratamento adequado pelas políticas públicas como um direito humano respeitando as especificidades locais e garantindo o acesso à escolarização e a ampliação dos conteúdos da educação básica, para que não se restrinjam às tríplices competências do ler-escrever-contar da sociedade moderna.

A educação escolar para os povos do campo foi propositalmente tratada como menos importante ao longo da história de nosso país, tanto pelo descaso legal, carência de políticas

públicas, financiamento, formação docente, propostas educativas, infra-estrutura das escolas, escassez de material didático, bem como pela negação da historicidade do campo, pois se pautou na lógica sócio-política e econômica da cidade, privilegiando modelos urbanos, enquanto representação de progresso em detrimento do campo, entendido como representação do atraso (FERNANDES. MOLINA, 2004, p. 61).

As políticas públicas de atendimento ao campo carregaram as marcas da contradição por privilegiarem o desenvolvimento econômico em detrimento dos valores humanos. Esconderam o atendimento precário a alguns direitos sociais, entendendo que ao oferecer, mesmo que de forma ínfima, alguns serviços básicos à população contribuiriam para a fixação do homem e da mulher do campo, sob a égide do ruralismo pedagógico, entretanto, por serem serviços tão precarizados e não atenderem as reais demandas das comunidades, as escassas ações propiciaram o efeito oposto: a expulsão dos mesmos do espaço rural.

Mesmo com as iniciativas de Educação Rural, principalmente entre as décadas de 1930 e 1960, as mesmas se caracterizaram pela descontinuidade das “missões” e pela desvinculação com a realidade do campo, servindo de mais um instrumento de manipulação do poder local. Além disso, apesar da abrangência dos projetos educativos empreendidos a nível nacional, não foram suficientes para atender as populações que viviam no campo, nem a escola foi tratada de forma adequada. É nesse contexto que a Educação Rural chega à década de 1960, tendo iniciativas descontínuas e as mais contestadoras ligadas à Educação Popular, como Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros Populares de Cultura (CPC), (citados no capítulo 1, tópico 1.3).

3.1. A escola no espaço rural: elementos de reconstrução de uma memória

Conforme a discussão anterior, a situação de descaso com a educação escolar rural também se mostrou na comunidade Oiti (Lagoa Seca – PB), onde foi realizado o estudo, sendo vivenciada por meio de salas de aula improvisadas na casa da professora, geralmente a pessoa de maior instrução da comunidade, que recebia seus vencimentos pela responsabilidade da prefeitura, como afirma a ex-aluna entrevistada:

antes do grupo, era pago não... Era a prefeitura que pagava mesmo, agora era na residência da professora, não era assim num grupo não... É... Eu comecei com D. Maria Puluca, era uma casa lá daquele lado, (apontando para o lado

esquerdo) numa casa ali na Rosa Branca (comunidade vizinha), ia pra li, estudava ali, estudava na casa de Rolon também, que no começo era a esposa dele, D. Socorro, depois mudou pra Angélica que mãe foi me butar lá... Quando chegou lá eu ia, Marco ia me levar a cavalo, e ia de cavalo estudar que era uns dois quilômetro aproximadamente e tinha que atravessá o riacho, podia ser um pouco mais ou um pouco menos, agora daqui pra Maria Puluca era uns três... Pronto... Uns estudavam em Maria Puluca, outros iam pra o Cumbe (comunidade vizinha). Essa Maria Puluca ficava ali perto de Silva, ali perto do laranjal, onde tem a entrada para a Rosa Branca e o pessoal ou ia pra Lagoa Seca ou ia pra lá ou ia pra Maria de Jassé (Ex-aluna).

Nesse depoimento está claro que o atendimento a comunidade foi realizado de forma precarizada, com salas de aula na maioria das vezes em comunidades vizinhas o que dificultava o acesso dos educandos, pela distância e pelo percurso que muitas vezes era realizado apenas a cavalo, devido à existência de trechos alagados. Da mesma forma, os relatos das ex-professoras confirmam e acrescentam: “Eu não estudei no grupo, no meu tempo eu estudei lá em Maria Puluca e Patrício e depois fui pra Lagoa Seca, porque em Maria Puluca só ensinava até o segundo ano” (Ex-Professora A). Vê-se pelos dois depoimentos que a educação na comunidade foi vivenciada com dificuldades pelas condições de acesso e permanência dos estudantes na sala de aula, bem como de haver professores, mesmo leigos, já que só existia até o segundo ano do antigo primário. Esse era outro complicador para a escolarização no campo, além das difíceis condições de acesso, não ocorria continuidade nas series após o segundo ano, fazendo com que a maioria permanecesse sem alcançar maiores níveis de escolaridade. Essa era a situação da educação na comunidade na década de 1960, com o descaso do poder municipal, ausência de prédios escolares, existência de salas improvisadas, professoras leigas e evasão.

Com todas essas insuficiências para promoção da Educação Rural o seu principal objetivo não foi atingido que era, segundo Rodrigues e Richardson (1984, p. 56), “concorrer para fixar o homem a sua terra, ou seja, diminuir o êxodo rural”, essa finalidade central atendia aos fins socioeconômicas da época que era a de consolidar o modelo desenvolvimentista no país. Na comunidade essa também foi uma realidade vivenciada com a saída da maioria dos jovens, como informou o depoimento do agricultor familiar (p, 56), retomando um trecho:

Aqui é terra só de subsistência, um pouquim de cada coisa, um feijãozim, uma mandioquinha, farinha, que tinha mais na década de 1970 e pararam mais de fazer justamente porque o povo mais novo saíu e não deram mais continuidade, começou desde a construção de Brasília, bem em 60, que o povo era chamado, depois disso deu uma paradinha [...]

Esse dado de serem mais jovens a saírem do campo é confirmado também por Rodrigues e Richardson, quando falam sobre as consequências do desenvolvimentismo para o campo “o meio rural perdeu seu poder econômico e, o mais grave, perdeu a sua população mais jovem, fonte de inovações econômicas, sociais e culturais” (1984, p. 57), além dos processos de inovação das práticas serem mais lentos sem a população jovem, o campo também perde grande parte da sua força de trabalho.

A década de 1960 foi marcada por uma massiva migração do campo para a cidade, pelo Golpe Militar (1964) que modificou a estrutura sócio-política do país e inviabilizou muitas práticas de educação com as camadas populares, aumento da dependência econômica do país com órgãos de financiamento internacionais, como Fundo Monetário Internacional – FMI – e uma situação de grande desigualdade entre o Centro-Sul e o Nordeste do país. Conforme Marinho (2008, p. 109) nesse período o “espírito de desenvolvimento que tomava conta do país nas décadas de 1960 e 1970 motivaram a criação de programas integrados para que por meio da educação e de ações correlatas o desenvolvimento pudesse chegar às regiões mais carentes do país”.

Entretanto, essa não foi a realidade vivenciada na comunidade estudada. Não houve relatos de programas específicos de educação atrelada a demais aspectos da vida no campo, e nem mesmo escola havia. Com uma política de deterioração da imagem do campo e dos serviços prestados, as condições de vida da população se tornaram cada vez piores. A ausência dos principais serviços fez com que as pessoas da comunidade se organizassem para reivindicar o direito de acesso à escola, pois nem mesmo essa instituição existia até fins da década de 1960:

essa escola foi criada mais assim... pela necessidade da quantidade de jovens e adolescentes que tinham aqui no setor e não tinham condições de se deslocar para Lagoa Seca, então os pais procuraram algum responsável, a comunidade vamos dizer assim, então falaram com o prefeito e ele acatou o pedido dos pais (Ex-professora B)

O Grupo da comunidade só foi inaugurado pelo governo de João Jerônimo da Costa, entre fins de 1969 e início de 1970. Segundo os relatos das ex-alunas e ex-professoras, foi construído por uma reivindicação e não por iniciativa pública, demonstrando a falta de interesse do poder público e a capacidade de organização e de mobilização da comunidade na busca por seus direitos. Como indica o depoimento, a estrutura da escola era formada por uma sala de aula, uma cantina e dois banheiros.

A escola recebeu o nome de Severina Cândido dos Santos em homenagem a primeira professora do município, uma senhora que morava em Campina Grande – PB, e que foi chamada para dar aula na cidade em 1934. Essa professora fixou moradia em Lagoa Seca, até então distrito de Campina Grande, e possuía diploma da Escola Normal da Paraíba em João Pessoa (SANTOS, 2007a). Apenas uma das professoras sabia o porquê do nome da escola: “O que eu sei é do nome da escola, que foi em homenagem à primeira professora da cidade, na gestão de José Jerônimo, essa escola é uma das primeiras do município, por isso que recebeu o nome, que era uma sala, dois banheiros, isso na década de 70” (Professora M).

Uma ex-aluna, que estudou na primeira turma, diz que como era apenas uma sala de aula a organização das séries era a seguinte:

Só era uma sala mesmo, que depois, ah... muito depois foi construída outra sala e essa primeira, que era maior foi dividida... agora, eu só sei que quando começou a quarta era terceira e quarta junto, quando Mari Rita começou. Que eu comecei a estudar de tarde, aí era o primeiro de tarde e a segunda e a terceira série de manhã. Aí quando eu fui fazer o terceiro ano, já era terceira e quarta série. (Ex-aluna)

Vê-se que desde o início a organização das aulas foi realizada a partir de salas multisseriadas. O terreno em que foi construído o grupo era alugado pela prefeitura, isso mostra que nem o interesse em ter um local específico para a escola havia, além de favorecer determinadas pessoas com o recebimento mensal do aluguel, já que o local também não era o melhor nem como ponto de acesso nem enquanto terreno, localizado à margem da estrada, de um lado, e com uma barreira do outro, como menciona Machado ao descrever a imagem de uma escola rural:

No Brasil, muitas pessoas certamente conheceram ou conhecem as chamadas “escolinhas rurais” fincadas no meio das árvores ou à beira da estrada, entre um sítio e outro. Geralmente, pequenas escolas constituídas por uma sala de aula, onde se concentram crianças de diversas fases de escolaridade, sob orientação de uma única professora (2009, p. 191).

Além disso, essa situação de escolas sem uma estrutura física adequada é recorrente na história da Educação Rural brasileira e, especificamente, no Nordeste. Um estudo realizado no Nordeste por Assis (1984, p. 229) na década de 1980, descreve os prédios escolares da mesma forma: “Os prédios escolares existentes, possuem na quase totalidade, no máximo 2 salas e

seu equipamento é o mais humilde possível, compreendendo às vezes, um quadro de giz, uma mesa, bancos ou tamboretas. O desconforto é acentuado”. Essa foi uma das estratégias utilizadas para diminuir ainda mais os custos com a educação e reflete o descaso com os prédios escolares no espaço rural, o que demonstra o *lugar* que a Educação Rural assume para os poderes públicos.

No início desta década de 1970, há a promulgação da Lei 5.692/71. Com essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) houve a atenção as peculiaridades regionais, já que previa que o período das férias escolares poderá ser realizado de forma diferenciada, respeitando os períodos de colheita, além de completar o processo de municipalização definitiva da Educação Rural, sendo destinado aos municípios projetos para dar subsídio à tarefa de levar o desenvolvimento e escolarização à população do campo, porém os principais surgem apenas na década seguinte (1980), tais como: Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural (Pronasec - 1980), programa de valorização e modernização do campo, EDURURAL (1980-1985).

A presença desses projetos evidencia a ineficiência da Lei 5.692 quanto ao ensino fundamental rural e urbano, sem considerar que o 2º grau, no campo, praticamente inexistia. Ao mesmo tempo deixa claro que a escola no campo será apenas o arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de instrumentos de produção (LEITE, 2002, p. 49).

Ainda de acordo com Leite esses programas, embora com intenções bastante ousadas para a época de Ditadura, não se preocuparam com as condições de funcionamento das escolas, suas instalações físicas, a existência de professores leigos, as salas multisseriadas sem materiais didático-pedagógicos adequados. Na comunidade pesquisada foi vivenciada uma desatenção à escola e em decorrência disso houve uma grande demanda de alunos quando a mesma foi implantada, e, como as séries foram ascendendo gradativamente, assim também o número de alunos, bem como a distorção idade/série. A partir dos depoimentos apresentados na sequência, confirmam-se as críticas referentes ao tratamento do Estado para com a Educação Rural.

Eu gostava muito de Hosana Luna, minha primeira professora... Certa vez ela adoeceu e nós fomos visitar, a mãe dela não gostou da nossa visita, disse que a filha tava doente e não era pra ninguém perturbar, aí eu disse que a gente justamente tinha ido visitar porque ela estava doente. Aí ela foi e corrigiu nossos deveres de casa, aí lá tinha uma aluna dela que tinha 23 anos,

que não tinha ido pra aula porque toda vez quando a professora ia, a minha colega de primeiro ano chamada Rita, eu que ensinava a ela, eu já atrasada não sabia, mas ensinava a ela. Aí no outro ano fomos estudar com Maria Moreira, fomos fazer a segunda série, todo mundo tinha medo dela, inclusive eu, mas mesmo assim fomos estudar com ela. A gente tinha medo dela porque ela era braba. Aí a palavra silencio, eu escrevia com “s” ela dizia que era com “c”, té que um dia teve um ditado ou foi leitura silenciosa, sei lá como era lá, aí eu botei com “s” aí ela foi e botou com “c”, aí eu fui peguei um livro e mostrei a ela que silencio era com “s” e não com “c”, aí ela disse não, isso foi que eu botei um “c” de certo. (risos). Aí tinha aproximadamente 35 alunos nas turmas de primeiro e segundo ano no grupo. Em 1972 eu comecei na terceira série, aí foi quando Mari Rita começou a ensinar lá, eram uns 50 alunos na turma de terceira e quarta série, aí ficou primeira e segunda num horário e terceira e quarta em outro. (Ex-aluna)

Nessa fala vê-se o contexto de ensino-aprendizagem vivenciado, salas com uma quantidade de alunos considerável, com distorção idade-série bastante acentuada, já que havia uma aluna de 23 anos na primeira série, que teria necessidades diferentes de crianças e deveria ter tido atenção de uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também o problema da formação da professora e a oferta de duas turmas por turno por haver apenas uma sala de aula.

Quanto à formação as professoras, no período, não haviam cursado nem o pedagógico:

é tudo pouco estudo, porque eu e Mari Rita foi quem estudou mais, que a gente fez o normal, mas as outras sei nem se fizeram ginásio. Que no começo não tinha a quarta porque não tinha professora para ensinar, aí quando Mari Rita foi ensinar tinha gente mais velha do que ela pra estudar... Oxe! tinha aluna mais velha, num era todas não mais tinha. Era lotado aquele grupo, muito aluno viu, bastante (Ex-professora A).

O depoimento confirma o relato anterior sobre as idades dos alunos e o não atendimento aos educandos da EJA, bem como aponta para a ausência de formação específica das professoras que atuavam na escola, corroborando com o estudo de Assis (1984, p. 229), realizado no Nordeste, que encontrou essa realidade de docentes sem formação adequada, no qual constatou que “entre os professores que atuam na 1ª série do 1º grau da zona rural, 82% não possuem nenhuma qualificação nem preparo técnico para o magistério”.

Outras informações importantes desse período encontram-se no próximo depoimento:

O ano foi 1972 a 76, é... deixa me ver... assim... fui convidada... houve a necessidade de se contratar uma professora que tivesse um grau de instrução maior do que as que já existiam, que todas só eram pessoas que não tinham

nem o pedagógico... é... naquela época... que era pra implantar as séries mais avançadas, que foi justamente as séries que eu ensinei na época, que hoje é o fundamental num é? Era a terceira e quarta série daquela época. Era uma turma só, uma mesma sala só, que naquela época só existia uma sala pra então todas as outras professoras faziam a mesma coisa, tinham outras séries também, mas era tudo na mesma sala, assim, as vezes tinha até três séries na mesma sala, vamos dizer, o preliminar, primeiro e segundo ano, vamos dizer... O que hoje é alfabetização era o preliminar... Durante o período em que eu fiquei nessa escola, a escola Severina Cândido dos Santos, sempre ensinei a terceira e quarta série... Aí depois que eu sai foi que construíram a outra sala, mas no período em que eu ensinei só tinha uma sala de aula, um banheiro dos meninos, outro das meninas, um lugar da merenda, como é... a cantina, e pronto. No meu período não teve merenda não, a merenda foi depois (Ex-professora B).

A ex-professora também confirma as informações anteriores sobre a formação inadequada das professoras, que dificultou a implantação da 4ª série. Também cita o fato de ter sido convidada pelo prefeito do período, Francisco José de Oliveira Coutinho para ministrar aula no grupo, no caso específico por ter o pedagógico. Todas as professoras foram convidadas por algum político do período, a contratação não era por concurso, mas por serem pessoas que moravam na comunidade e por indicações o que abre precedentes para a manipulação política dependendo dos interesses em jogo e da insegurança funcional.

A remuneração também era compatível com a ausência de formação das docentes, como fala a outra ex-professora: “o valor que a gente recebia pra dar aula é equivalente ao que é o Bolsa Renda, mas era um valor insignificante, do mesmo jeito depois no grupo, tem tudo na minha carteira de trabalho” (Ex-professora A). Nesses dois depoimentos está demonstrada a falta de interesse para com quadro docente da zona rural e como eram desvalorizadas:

Além da baixa remuneração que contribui para desestimular a atividade docente, a insegurança funcional, constitui também problema acerca do seu desempenho. Vários professores são contratados precariamente, de maneira que em alguns municípios só recebem vencimentos durante o período em que ministram aulas. O contrato é firmado de acordo com o número de horas de trabalho efetivo, consequentemente não há oportunidade de promoção (Assis, 1984, p. 230).

A fala anterior da Ex-professora B ressalta as dificuldades de ministrar aula com a quantidade de alunos em idades tão variadas e diversidade cognitiva que interagem em uma sala multisseriada, principalmente quando se trabalha essa turma específica da mesma forma como seria em uma turma seriada, como indica o depoimento seguinte: “tinha uma faixa de

28 a trinta alunos pras duas séries, aí eu dividia quadro em dois, de um lado terceiro aí escrevia pra o terceiro, o outro lado pra o quarto. E nesse tempo eu já tinha terminado o normal” (Ex-professora A).

Como se percebe um dos grandes problemas do atendimento à turma com a especificidade de ser multisseriada tem sido a ausência de uma formação adequada dos docentes para lidarem com a interação entre a diversidade etária, cognitiva e de conteúdos que essa condição faz conviver. Para Arroyo (1999, p. 45), essa convivência “entre idades diferentes, saberes diferentes, vivências diferentes tem de ser trabalhada. Na escola multisseriada não é impossível; na escola seriada é impossível”, porém, desde que a sala multisseriada não seja tratada da mesma forma que uma seriada, que a organização social e de conteúdos seja respeitada de acordo com a necessidades dos sujeitos que compõem a turma, o que uma proposta por *ciclos de formação*¹⁰ teria maior alcance. Entretanto, não foi uma perspectiva de organização sócio-cultural diferente que predominou na escola rural:

As séries eram separadas terceiro ano de um lado, e quarto de outro, eu fazia as aulas separas, enquanto marcava uma tarefa para a terceira série, fazer uma leitura, ia passa no quadro outra atividade pra outra série, mas a gente ganhava tudo a mesma coisa, o salário era um só, mas também nenhum professor ficava só com uma série, tinha até vezes que ficava com três turmas, mas também porque eram poucos professores e só tinha uma sala de aula e só tinha dois expedientes.” (Ex-professora B).

A organização das aulas não era comprometida apenas pela formação inadequada dos docentes, mas também pela estrutura física precária e carência de materiais didáticos, que é outro complicador para as turmas multisseriadas, principalmente na década de 1970, na qual as práticas eram realizadas de forma improvisada, por meio de estratégias mnemônicas e sem considerar a realidade dos educandos.

Usava o quadro, o giz e a fala mesmo, tinha um livro, mas não dava para os alunos, mas se bem que teve um tempo que teve uns livros que deram pra os alunos, foi veio uns livros nesse tempo, ah! Tinha uns livros, era o livro nordeste, mas esse livro era comprado, os pais que podiam comprar, compravam. (Ex-professora A)

Eu tenho boas lembranças daquela época, tinha a palmatória, mas eu nunca usei (risos) eu era estudiosa, e tinha um porta livro infantil lá e eu gostava de

¹⁰ A proposta de *ciclos de formação* refere-se a uma organização da escolaridade que considera a formação integral e se contrapõe a organização da escola convencional graduada ou seriada e suas práticas de reprovação, que perpetua desigualdades e não considera os diversos ritmos de aprendizagens dos educandos. Para aprofundar a discussão sobre *ciclos de formação* ver FREITAS (2003) e MAINARDES (2009).

levar pra casa pra ler, e eu gostava de marcar as páginas, fazer as cópias e... e... também a tabuada, só que eu tinha raiva que eu estudava a tabuada em seguida, mas quando a professora ia perguntar perguntava salteado, mas é assim mesmo (risos)... toda vida eu fui assim... Porque naquela época o ensino era todo tradicional eu fui educada na época em que eu tinha que decorar, hoje eu não sou muito boa mais não, mas antes, há uns 5 anos, eu era muito boa de decorar, eles passavam as perguntas pra gente decorar e daquelas 10, 5 caíam na prova, pronto quem decorava tava na boa, respondia e pronto (Professora J).

Conforme os comentários, os materiais utilizados e a própria prática pedagógica se aproximavam das características predominantes de uma perspectiva de *educação bancária*, que nega os sujeitos em sua dinamicidade e propensão de serem mais, na qual educadores e educandos, conscientes ou não, centram suas atenções na narração que faz do educador sujeito e que “conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 2005, p. 66). Outro depoimento que reafirma essa perspectiva segue:

No período em que eu dei aula ensinava lá também Maria Moreira, que me lembro, mas a gente fazia tudo separado, cada uma planejava o seu, se fazia também um planejamento na cidade em Lagoa Seca, eles lá davam a programação e dali o professor que segurasse pra desenrolar o resto do ano, iam professores de todo o município iam pra lá receber as orientações. (Ex-professora B)

Veja-se que uma das dimensões principais da prática pedagógica, o planejamento, no qual se selecionam os conteúdos das aulas, era realizada sem um acompanhamento pedagógico e sem atenção a realidade mais próxima dos educandos. Atente-se para as expressões utilizadas “lá davam a programação” e “receber as orientações” o que reafirma o caráter de doação dos conteúdos e a distância das necessidades e expectativas dos sujeitos, bem como quando declara: “o professor que segurasse pra desenrolar o resto do ano”, demonstra que não havia acompanhamento e nem outro momento para reflexão coletiva dessa prática.

Uma peculiaridade encontrada no funcionamento da escola diz respeito à criação do horário intermediário para atender a quantidade de alunos que apresentavam interesse de estudar: “Era sim, parece que era de oito as dez, parece que era duas horas de aula que dava... Parece que eu ensinei assim também. Era de dez as doze. Teve que fazer o horário intermediário para atender o tanto de alunos” (Ex-professora A). Com base nesse relato, fica

nítida a dificuldade de garantia de um tempo mínimo de aula que pudesse atender o que previa a LDBEN em vigência na década de 1970, consoante artigo 18: “O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades” (LEI N. 5.692/71); dessa forma, fica implícito um comprometimento na carga horária, já que dividindo o total de horas do que está previsto em Lei (720h) pela carga horária diária relatada pela ex-professora (2h) seriam necessários 360 dias letivos.

Outro fator também problemático era que a equipe de profissionais para trabalhar na escola estava atrelada ao convite do poder local, ou seja, não havia concurso público, neste caso, para ser professor e/ou gestor existia a dependência do convite e nomeação do prefeito, que na maioria das vezes não exigia formação para o exercício da função, o que se tentava resolver com momentos para capacitação dos professores, realizado de forma conjunta, docentes da zona rural e urbana, como destaca a seguinte fala:

Aí eu ainda fui diretora naquele grupo... De vez em quando a gente fazia uma reciclagem... lembro uma vez que foi lá no marista, foi, a gente passou três dias lá... em vez em quando fazia um dia... tinha como uns cursos, participava todos os professores de Lagoa Seca. No planejamento, parece que nos últimos anos se juntava e fazia, sei lá mais o quê! Era todo mundo... (Ex-professora A)

Na década de 1980 foi construída a segunda sala de aula e só na década de 1990 que a segunda, por ser maior foi dividida em duas. Porém, na prefeitura constava como outra sala de aula construída, aliás, segundo o relato de uma das atuais professoras da escola, na planta da mesma que constava na prefeitura havia até um ginásio, porém esse prédio não tinha infraestrutura adequada e nem muito menos esse espaço para prática de esportes e recreação.

depois fizeram outra sala, a de cima, agora só na época de [...] que a sala de cima foi dividida, mas aí na prefeitura os papéis era de que ele tinha construído uma terceira sala, mas deixa que ele só dividiu a outra... Esse escola até pra fazer reforma foi complicado, porque no papel até quadra ela tinha, cerâmica, caixa d'água, tudo... (Professora M)

Já no início de 2000, cansadas da estrutura física inadequada e pelo incômodo com a localização do prédio, que ficava às margens da estrada e com uma barreira na parte de trás, fator de risco para as crianças, bem como pela necessidade de ampliação do prédio e sem a

permissão dos donos do terreno aos quais era pago o aluguel, as professoras, juntamente a Associação de Moradores da comunidade, pleitearam na prefeitura a compra de um terreno e a construção da escola. Após as reivindicações foi comprado e construído o novo prédio no ano de 2006. Na imagem 04 a Escola Municipal Severina Cândido dos Santos em suas novas instalações, embora não apresente a infra-estrutura ideal, esse prédio representa um avanço, já que possui salas mais amplas e iluminadas e a sala da secretaria.

Imagem 04: Escola Municipal Severina Cândido dos Santos



Fotos do acervo pessoal. Maio/2010.

Pela imagem, vê-se o terreno de chão batido sem áreas cobertas para as crianças brincarem. Após subir a rampa de acesso ao prédio, de frente encontram-se dois banheiros (masculino e feminino), ao lado esquerdo duas salas de aula, e do lado direito a secretaria, seguindo mais um pouco está a cantina e outra sala de aula. As salas decoradas com temas infantis, carteiras enfileiradas, como a maioria das escolas.

Durante o período de observação participante, na produção realizada pelos educandos sobre a escola, um deles desenhou-a de forma totalmente diferente dos demais colegas, o que chamou a atenção, embora a planta da escola não seja de fato assim, a que foi desenhada representa a escola a partir da ótica do educando 19 (5º ano) e se aproxima bastante da estrutura material descrita (ver também Anexo 6 - Imagem 27, p 210).

Imagem 05: A planta da escola



Fonte: Escola Municipal Severina Cândido dos Santos, Outubro de 2010.

No desenho, a escola em visão aérea, as palmeiras ao lado e crianças, algumas estão nas salas de aulas, outras na cantina lanchando, por trás da cantina, outra sala de aula e os banheiros. O prédio atual apresenta decoração simples nas paredes (no anterior não existia), com crianças desenhadas brincando ao lado de árvores. Nas paredes também estão pendurados cordões para deixar em evidência as atividades dos alunos, além de cartazes sobre a diversidade étnico-cultural do Brasil.

Esses representam alguns fragmentos da história da educação escolar na comunidade Oiti a partir de 1960, os quais são marcados por práticas sociais e pedagógicas predominantemente *bancárias*, conforme o perfil das políticas públicas de educação do período. Uma escola fruto de uma política de educação assistencialista que tentou disseminar no campo uma cultura de dependência para fins eleitoreiros e manipuladores, mas que não atingiu seu objetivo em totalidade, já que não suprimiu a capacidade das pessoas de se mobilizarem e lutarem por melhores condições na promoção da educação.

3.2. A Legislação da Educação do Campo a partir da década de 1990: passos na direção de um tratamento público

Mediante a discussão anterior sobre a escola no campo, mostrou-se evidente o tratamento “privado” que a educação no espaço rural recebeu, sendo alvo de articulações diversas, barganhas políticas e reprodução da dominação do poder local. Na tentativa de superação dessas circunstâncias é que, principalmente a partir da década de 1990, após as conquistas políticas de fins da década de 1980 e a construção, em escala mundial, da necessidade e direito da promoção da educação enquanto direito de todos, ganha força o movimento de articulação para a constituição de uma Educação do Campo, que mobiliza várias instâncias sociais e procura fortalecer o tratamento público para a educação no espaço rural.

Como discutido no capítulo 1 desse estudo, a década 1990 é bastante representativa para Educação do Campo com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia - 1990), o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera - 1997) que deu origem ao Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária (PRONERA – 1998) e ocorreu a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998). Essa articulação com os Movimentos Sociais representa a culminância de uma luta por uma educação específica do campo vinculada à Educação Popular. Como iniciativas estatais da década estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9.394/96), o Projeto de Educação Básica para o Nordeste (1993) e o Programa Escola Ativa (1997).

O Projeto de Educação Básica para o Nordeste (NEB) foi financiado pelo Banco Mundial na tentativa de corrigir os desníveis escolares apresentados por essa região do Brasil, sendo um dos mais altos do país. O início de sua implementação foi em 1991, com a definição dos objetivos e parcerias nas esferas federal, estadual e municipal, bem como fornecido as orientações para os planos de ação para cada Unidade Federativa envolvida, porém esse Projeto precisou ser reorganizado, por causa dos diversos ritmos de cada estado na preparação dos projetos, assim, foi realizado a partir de dois contratos respeitando as características básicas, mas com cronogramas distintos: o primeiro contrato, que originou o NEB II, em 1993, compreendeu os Estados do Maranhão, Ceará, Pernambuco e Sergipe, e o segundo contrato, que gerou o NEB III, em 1994, incluiu o Piauí, Rio Grande do Norte, **Paraíba**, Bahia e Alagoas. Teve duração de 05 anos e atendeu as escolas públicas do Ensino

Fundamental com objetivos de aumentar o número de aprovação e inovar na gestão educacional, lançando estratégias para melhoria da estrutura física das escolas, fornecimento de materiais didáticos e capacitação de professores (BRASIL/MEC, 1994).

Com recursos do NEB, em 1997 foi implantado o Programa Escola Ativa, que foi inspirado em uma experiência colombiana denominada “Escuela Nueva – Escuela Ativa”, existente desde a década de 1970 naquele país. Foi realizada uma capacitação de técnicos do NEB enviados à Colômbia, em 1996, para implantação do Projeto no Brasil. O Programa Escola Ativa tem como foco as escolas do Ensino Fundamental e os anos de 1º ao 5º, com prioridade para as turmas multisseriadas, objetivando aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão desse nível de ensino. No início de 1999, o Projeto Nordeste chegou ao seu final e em substituição surgiu o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Programa FUNDESCOLA), dando continuidade as ações de implementação da estratégia que já se consolidava nos estados (BRASIL/MEC, 2008).

Outra iniciativa oficial, porém realizada através da parceria com os Movimentos Sociais do Campo, foi o PRONERA, como resultado do conjunto de ações empreendidas por Universidades, grupos de trabalhadores rurais sem-terra, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Criado em 16 de abril de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, esse Programa, de acordo com Silva:

se consolidou como um legítimo instrumento político-pedagógico para promover políticas públicas direcionadas à assistência das famílias camponesas que vivem e trabalham nos assentamentos rurais, especialmente no tocante a educação escolar, considerando os elevados índices de analfabetismo, as baixas escolaridades e profissionalização dos assentados (2010, p. 176).

Esse representou uma conquista para os assentados e acampados da Reforma Agrária, buscando minimizar os altos índices de analfabetismo nos assentamentos e acampamentos, bem como garantir o aumento das taxas de escolaridade. Constituiu-se também enquanto importante iniciativa na direção da reconstrução do olhar para o campo e sua população, reconhecendo a diversidade de suas necessidades e reorientando as ações em relação às práticas de Educação no Campo, antes direcionadas para o mercado de trabalho e para

desenvolvimento da cidade, se preocupou com a cultura camponesa, os modos de vida das comunidades, partindo de seus anseios e relacionando-as com os conteúdos da escolarização.

Além disso, garantiu visibilidade a problemática da especificidade da Educação do Campo em escala nacional e mostrou que é possível e urgente a tarefa de escolarização em todas as modalidades, respeitando a peculiaridade do espaço rural, já que atendeu a população com projetos de alfabetização e escolarização do Ensino Fundamental e Médio, e de formação em nível Técnico e Superior.

Com essas experiências e fortalecimento da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo¹¹, que cada vez mais foi ganhando consistência em propostas e ações, se deu a aprovação do Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001, promulgação desse documento em 2002 e no ano seguinte, a criação de Grupo Permanente de Trabalho (GPT), pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, sendo responsável pela articulação das atividades em torno da Educação do Campo no Ministério da Educação e elaboração de estratégias de divulgação das Diretrizes das Escolas do Campo, tais como seminários e encontros nacionais e estaduais (BRASIL/MEC, 2004). Em 2004, foi instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹², contemplando na sua estrutura a Coordenação Geral de Educação no Campo (SILVA, 2008).

Durante o ano de 2003, o GPT realizou vários encontros para fazer o diagnóstico da Educação do Campo e em outubro do mesmo ano com as articulações e discussões, ocorreu o Seminário Nacional de Educação do Campo, que contou com a participação de diversas instituições públicas e sujeitos sociais nas discussões para elaboração de eixos norteadores e criação de estratégias para execução das políticas públicas voltadas as populações do campo. Deste Seminário resultou o documento intitulado Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios, publicado em 2004.

Em 2005 teve início a implementação do Programa Saberes da Terra, com o objetivo de escolarizar e a qualificar social e profissionalmente jovens do campo na faixa etária de 15 aos 29 anos, tendo como eixo central a agricultura familiar. Foram firmados convênios com 12 estados, que tiveram seus projetos aprovados, conforme Edital publicado no ano de 2005: Bahia, Pernambuco, **Paraíba**, Maranhão, Piauí, Rondônia, Tocantins, Pará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina (SILVA, 2008). Recentemente, em 04 de

¹¹ Criada a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enea – 1997) por universidades, movimentos sociais, organizações de ação social em escala internacional, ver Capítulo 1, tópico 1.4;

¹² Atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

novembro de 2010, foi aprovado o Decreto nº 7.352, versando sobre a política de Educação do Campo e instituindo o PRONERA enquanto uma política pública.

Esses documentos, a criação do GPT e da Coordenação de Educação do Campo na SECAD (atual SECADI) representam um avanço na direção de construção de outra política de educação para o atendimento das populações rurais que se pautem pela visão de educação como direito e não como doação, compensação ou espaço que serve a interesses privados.

A inclusão da Educação do Campo na estrutura do MEC na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) é um indicador dos passos dados já na direção de um tratamento público a essa especificidades [...] Um tratamento mais público na Educação do Campo poderá ser a garantia de novos tempos para a história da educação. Reconhecida no terreno dos direitos universais, de todo ser humano, e assumida como dever do Estado, a educação dos diversos povos do campo poderá ser construída em novas bases (ARROYO, 2004, p. 106-107).

A discussão sobre a Legislação é basilar para a Educação do Campo, já que abrange a dimensão norteadora das práticas, haja vista que a escola é regida e condicionada por leis e normas externas e internas que orientam as práticas pedagógicas. Ser condicionada significa que essas normas podem ou não ser materializadas, havendo sempre as estratégias da prática que podem corroborar ou fugirem ao escopo do que a legislação orienta para elaboração dos documentos e currículos, o que interfere diretamente nas ações desenvolvidas na escola. Por isso, é necessário conhecimento sobre essa legislação para que os gestores municipais e escolares e os docentes possam de fato compreender a especificidade institucional na qual se inserem.

Essa é também uma tarefa primordial para ser realizada pelas iniciativas públicas, a difusão e incentivo, seja através dos encontros de formação continuada, palestras ou formação de grupos em cada escola, para a tomada de consciência sobre os documentos específicos da Educação do Campo. E, por que propiciar a difusão dessa legislação ainda é uma tarefa primordial, já que parece algo tão sumário? As três professoras da escola pesquisada expressaram, quando entrevistadas e questionadas sobre a disponibilização de algum documento oficial ou diretriz específica da Educação do Campo, por parte da Secretaria Municipal, que nunca foi disponibilizado e nem entregue nada referente a tal temática.

Afirmaram ainda que nem nos encontros de formação continuada oferecidos pela Prefeitura e nem no curso de Pedagogia, realizado durante a década de 2000, ouviram falar sobre a legislação específica, como corrobora a fala de uma das professoras:

Olhe, pra não dizer que nunca ouvi falar... Tem E. [Coordenadora Pedagógica do Programa Escola Ativa no município] que faz um curso de Educação do Campo lá na escola agrícola, por conta dela estar na Escola Ativa, agora nunca foi me repassado nada... (Professora M)

Como explicar que após quinze anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), nove anos das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e sete anos das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004), as professoras ainda não tenham ouvido falar da especificidade da Educação do Campo e nem dos documentos que a regem? Isso aponta para um descompasso na questão da divulgação dessa conquista histórica, impedindo que a comunidade escolar conheça seus direitos e possa reivindicar melhores condições para o funcionamento da escola.

Também os cursos de formação inicial, aos quais essas professoras tiveram acesso, não apresentaram a preocupação com essas questões nem os de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação procuram contemplar a especificidade que caracteriza a educação no município: maioria das escolas na área rural. E mais, a fala é clara, a coordenadora pedagógica do Programa Escola Ativa não está construindo um mecanismo coletivo de divulgação da Educação do Campo mesmo fazendo um curso sobre, fato que é preocupante.

Além do mais, representa que a educação no campo ainda tem sofrido com o preconceito de ter de ser igualada à da cidade, sendo também instrumento para manutenção do poder local, no sentido de manipular as comunidades. Portanto, ao mesmo tempo em que se comemoram os avanços institucionais em escala macro no país em relação à Educação do Campo, lamenta-se o fato de que ainda não foram devidamente divulgadas e valorizadas por parte dos gestores da educação e, nem tão pouco, como consequência, causado os impactos esperados nas práticas cotidianas.

A Legislação anteriormente assinala os avanços conquistados pelos Movimentos Sociais do Campo, com suas lutas e articulações na defesa de um projeto popular para o campo, que inclui em suas preliminares tarefas a ressignificação desse espaço no sentido de valorizá-lo, bem como seus sujeitos e educação para que ao alterar as representações no plano

macro propicie ações institucionais condizentes e que permitam a paulatina modificação das representações e ações no plano micro¹³.

Mesmo que em 1996 a discussão e articulação pela Educação do Campo ainda não se mostrasse de forma incisiva, ou com essa denominação, o contexto construído pela Declaração de Educação para Todos, (Jomtien-Tailândia, 1990), influenciou a elaboração da LDBEN, que em seu artigo 28 propõe a atenção às adequações para Educação Básica no meio rural.

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

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

II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Embora a proposta de Educação do Campo busque muito mais do que adaptações e adequações, vemos como avanços legais o fato da lei propor que o currículo deve respeitar as diversidades e as reais necessidades e interesses dos que residem na zona rural. Mesmo que o texto da LDBEN não seja o mais apropriado nem desejado pelos que lutam por maior equidade entre o campo e a cidade, esse já aponta para uma redução significativa dessa dicotomia e abriu espaço para que Resoluções e Diretrizes posteriores pudessem atentar para a especificidade que constitui o universo cultural do campo e promover equidade entre a educação dos dois territórios, dentre os documentos oficiais de maior ressonância pode-se destacar as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL/MEC, 2002), as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL/MEC, 2004) e o Decreto de nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo fornece orientações para os projetos das instituições escolares que estão localizadas no campo considerando os diversos sistemas e modalidades de ensino:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para

¹³ Neste estudo está se considerando o plano macro como da legislação e das orientações Estaduais e o plano micro enquanto das práticas das escolas que estão no campo.

a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL/MEC, 2002).

As orientações que constam neste documento comportam desde a definição da identidade da escola, considerando o universo cultural dos sujeitos e não apenas a localização, a reafirmação do direito de todos à Educação Básica, o respeito à diversidade social, econômica, cultural, política, de gênero, geração e etnia nas propostas pedagógicas e na gestão da instituição.

As Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL/MEC, 2004) é um documento que visa nortear a formulação de políticas públicas. É fruto do Seminário Nacional de Educação do Campo ocorrido em outubro de 2003, com a participação instituições públicas e organizações sociais envolvidas na construção de uma concepção, elaboração e execução das políticas públicas para as populações do espaço rural brasileiro.

Neste documento se encontra um novo olhar sobre o campo e seus sujeitos, a partir de um perfil da situação sócio-econômica da população rural e da rede de ensino, para discussão dos pressupostos educativos a serem considerados na formulação das políticas e uma agenda de trabalho. Como principais pressupostos estão: a educação como direito dos povos do campo; a existência de um movimento pedagógico e político do campo; a educação como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável. Esses pressupostos estão diretamente ligados a uma nova visão sobre esse espaço, que não é homogêneo nem estático, e seus sujeitos e ao ideal de construção de um projeto popular que considere os vários aspectos da vida dos grupos sociais, corroborando com o que diz Caldart:

uma visão totalmente diversa daquela que tem dominado o olhar político e pedagógico sobre a educação rural. Onde este olhar apenas vê um povo ignorante e atrasado a ser civilizado e modernizado por políticas vindas de fora, a pesquisa encontra sujeitos sociais e culturais constituindo-se em sujeitos políticos (CALDART, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva há a superação de um pensamento bucólico, que constrói uma visão de o campo atrelada ao romantismo e ingenuidade, ao idílio, à vida simples e pura (WILLIAMS, 1989), mediante a inserção de uma visão de campo em seu aspecto conflitivo, no qual existe o embate entre diferentes projetos de sociedade, bem como, ao indicar o não ser

estático, supera a representação do campo como espaço arcaico, visão difundida principalmente entre os intelectuais do século XX, em nome de interesses reacionários, tendo fundamento em percepções externas, já que muitos dos que falam dos valores rurais são pessoas que nem conhecem o campo e que não tem nenhum vínculo com esse espaço ou que se apóiam em visões de desprezo e preconceito em relação ao camponês:

Refiro-me não apenas as pessoas que jamais conheceram o meio rural e cuja ignorância, portanto, pode ser identificada, mas também a todos aqueles que herdaram, de fontes muitos diversificadas, um velho desprezo pelo camponês, o matuto, o caipira, e que, portanto, tem como moeda corrente todo um repertório acumulado de estereótipos de um meio rural distante (WILLIAMS, 1989, p. 58)

O campo necessita de políticas econômicas e sociais e projetos que contribuam para a reconstrução de visões, e a educação, sendo uma política pública formadora de mentalidades, se torna fundamental e imprescindível no processo de ressignificação das noções que perpassam as políticas de assistência a esses sujeitos. Assim, são necessárias ações voltadas para o desenvolvimento e valorização das pessoas do campo, pois os mesmos possuem características próprias a serem consideradas, tanto quanto as da cidade (FERNANDES, 2005).

Para a Agenda de Trabalho do documento das Referências, como primeira ação está presente:

1. O cumprimento e ampla divulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002), objetivando estimular os Estados e Municípios à sua implementação, mediante articulação com Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação e CCE - Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL/MEC, 2004, p. 45).

Embora essa seja uma das linhas de ação para a Agenda da Educação do Campo, como registrado no início do tópico, as professoras da escola pesquisada não conhecem as Diretrizes e nem sabiam de sua existência, o que demonstra que a articulação para essa estratégia não se efetivou ainda de maneira completa. Também não se quer reduzir a complexidade da questão ao conhecimento de leis específicas ou não, mas desconhecendo as mesmas torna-se ainda

mais desafiante a concretização de um novo projeto educativo por docentes e gestores que desconheçam as especificidades legais a que estão submetidos.

O Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA, reafirma: a diversidade de constituição dos grupos sociais do campo; o compromisso com a oferta de Educação Básica para essa população; a valorização do universo cultural nas propostas político-pedagógicas nas escolas; além da instituição do PRONERA enquanto política pública; representando uma ganho para a sociedade e principalmente para os grupos que vivem em áreas de Reforma Agrária, já que o programa se vê fortalecido e é garantida sua existência independente de governo.

Esses três documentos oficiais assumiram e anunciaram, em escala macro, o direito das pessoas a uma educação apropriada aos seus modos de vida, em uma coerência de perspectiva, que convergem com os anseios dos Movimentos Sociais do Campo. O direito à educação dessas populações é umas das maiores conquistas dos Movimentos Sociais, que em suas lutas, articularam as diversas demandas sociais na busca de construção de um projeto popular para esse espaço. Atrelar a educação aos direitos é interligar as pessoas à valorização dos anseios e necessidades que se fizeram por tanto tempo, na história de nosso país, parte da manipulação de governos autoritários. São passos importantes na direção de um tratamento público (oposto de um tratamento subordinado a interesses privados) para educação, enquanto direito das populações e não como favor, reafirmando valores, auto-imagens, identidades e culturas.

3.3. Em busca de uma Escola Popular do Campo: a relação de saberes no centro das transformações

Para que a Educação Popular do Campo se torne realidade nas comunidades rurais é necessário buscar os ‘aliados’ para a sua construção e efetivação coletiva, enquanto direito das populações rurais. A instituição escolar pode ser ‘aliada’, como um meio possível de mobilização/ação de um número significativo de pessoas na busca coletiva da melhoria das condições de produção, educação, de valorização do lugar e das representações dos sujeitos, enfim, de vida no campo. Mas não apenas isso, a escola pública representa também a luta histórica em nosso país pela garantia do direito de acesso a escolarização dos segmentos populares.

Observa-se que ainda se faz presente a resistência de se pensar sobre propostas educativas inovadoras e emancipatórias que envolvam a escola pública, por ser considerada muitas vezes como instituição estatal e reprodutora da ideologia e valores culturais de elites dominantes, apontando para os resquícios de um pensamento crítico – reprodutivista na educação, que foram difundidos no Brasil principalmente na década de 1970 e tiveram fundamentação nos estudos de: Althusser (1983) e a visão de escola como aparelho ideológico do Estado para dominação dos sujeitos e perpetuação da ideologia dominante; Bourdieu e Passeron (1982), com a crítica da reprodução dos valores culturais da burguesia pela escola utilizando-se da violência simbólica para formação do *habitus*, conjunto de valores externo aos sujeitos ‘carentes’ que buscam pela escolarização superar as condições de marginalidade, e; Baudelot e Establet com a escola dualista, enfatizando o tratamento diferenciado que os alunos das camadas populares recebem ao entrarem na escola, reproduzindo a divisão de classes da sociedade (ESTABLET, 1988).

Essas críticas foram importantes e necessárias em seu contexto para repensar a função social da escola na sociedade capitalista e questionaram a noção unificadora e equalizadora dessa instituição, servindo de base para o que se denominou, posteriormente, de perspectivas críticas ou pós-críticas na educação. Um dos maiores representantes dessa perspectiva é Paulo Freire, que avança e aprofunda as discussões de autores crítico-reprodutivistas, ao conceber a escola, enquanto espaço de possibilidades, reconhecendo que a dimensão do conflito perpassa os diversos domínios da experiência humana, mas que não existe pré-determinação em nenhum deles por serem construções sociais.

Seguindo essa mesma tendência, é imperativo reconstruir a representação sobre a escola como um espaço de possibilidades, não de predestinação, em que se produzem formas específicas de viver em sociedade, de modos de agir e pensar, de valores, de saberes. A escola não é uma mera reprodutora da sociedade, mas é um âmbito específico de vida social. Obviamente, não se nega as dificuldades da inserção da Educação Popular nesse espaço, mas essa justificativa não pode servir de esteio para que se abandonem as alternativas de construção de uma Escola Popular do Campo.

Vale (2001), discute os desafios de construção de uma Escola Pública Popular e considera que há dificuldades encontradas no plano estrutural e burocrático do sistema educativo, já que as normas e os documentos que norteiam a esfera institucional nem sempre corroboram com essa perspectiva e, quando há aspectos que se aproximam, também raros são os esforços para diminuir o fosso existente entre a dimensão legal e real. Além disso, cita as dificuldades vivenciadas no plano infra-estrutural, como condições de funcionamento das

escolas, materiais didáticos descontextualizados, formação docente, reconhecendo-as como grande desafio para a construção de uma escola popular, com práticas coerentes que aliem conhecimento técnico e compromisso político, bem como amplia a discussão dos desafios infra-estruturais para a própria condição de vida das populações atendidas.

Não se deixa de reconhecer que o Estado orienta a construção de seu sistema educativo, de acordo com seus interesses, com demandas sociais e acadêmicas e pressões das organizações civis e movimentos sociais. Formula as políticas e programas voltados à educação, que nem sempre estão de acordo com as reais necessidades e interesses das pessoas as quais a proposta educativa se destina, porém, o Estado, não determina o modo como a escola se organiza, o mesmo condiciona as práticas a partir de documentos norteadores, mas a concretização das propostas depende das condições de funcionamento e dos profissionais que fazem a escola.

A escola pública não pode ser deixada a margem de uma proposta popular para o campo, ao contrário, tem de ser inserida como um canal a mais de participação social e de ampliação das esferas de alternativas populares para a construção de outras realidades no campo brasileiro. E para essa construção é necessário, ainda de acordo com Vale (2001), que se discuta e problematize a relação de saberes no interior da instituição escolar.

As escolas são instituições que produzem sua própria organização, dinâmica e cultura, a “cultura escolar”, que não é uma simples reprodução de uma “transposição didática”, mas é fruto das interações entre um projeto cultural da sociedade, em seus tempos e espaços, e do projeto cultural que constrói, em uma influência mútua, na qual a escola é produtora de uma cultura e sofre influências dos padrões de avaliação do conhecimento tido como válido pelo paradigma predominante na sociedade em cada época. Assim, “a sociedade produz a escola e por ela também é produzida, da mesma forma que a escola ao produzir a sociedade também está sendo produzida por ela” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 38)

A ideia de uma “transposição didática”, conceito elaborado pelo sociólogo francês Verret na década de 1970, e adotado por Chevallard na década seguinte, é uma das consequências do pensamento conservador moderno, com a centralidade da razão nos estudos científicos suplantando demais saberes, para a discussão pedagógica do conhecimento construído na escola. Essa perspectiva sugere que o conhecimento e disciplina escolar provêm das ciências de referência, dos estudos eruditos produzidos e ensinados nos centros universitários, que são “vulgarizados”, para perderem a complexidade de origem e serem transmitidos aos mais jovens, e “didatizados”, para serem passíveis de ensino, necessitando de reflexão técnica sobre o *como* ensiná-los.

A pedagogia assume características meramente técnicas, sendo responsável apenas pelos procedimentos de ensino, restringindo o campo de atuação do pedagogo e negando o estatuto epistemológico da pedagogia. Também consolida o entendimento de uma escola enquanto uma instituição de recepção e reprodução cultural de saberes produzidos distantes do contexto escolar, tornando os saberes escolares inferiores e dependentes das universidades, firmando a hierarquização que tem na desigualdade entre os saberes uma das consequências desse pensamento, nas palavras de Bittencourt:

a existência de uma hierarquia de conhecimentos, encontrando-se a disciplina escolar em uma escala inferior, como saber de segunda classe. Está óbvio que igualmente, nessa perspectiva, que é o saber científico que fornece legitimidade às disciplinas escolares. Ademais, tal concepção é responsável pela atribuição de status inferior aos saberes escolares das séries iniciais do ensino fundamental (2009, p. 36-37)

A discussão sobre a *transposição didática* na escola se consolida como uma concepção de manutenção das desigualdades sociais, no plano subjetivo, e de instrumento de poder de determinados grupos da sociedade, além disso, é uma reafirmação da tendência à *monocultura de saberes* que predominou nas agências de produção de conhecimentos, principalmente, universidades. Nesse sentido, se a escola realiza apenas uma *transposição didática*, porque existe uma reclamação constante em relação ao descompasso entre as produções acadêmicas e os conteúdos e formas escolares? Não deveria ser o mesmo saber respeitando apenas o grau de complexidade?

Além das consequências epistemológicas, esse tipo de relação entre saberes esconde conotações sociais mais amplas em que se busca desvalorizar pessoas das camadas populares e negar seus saberes por uma disputa na esfera subjetiva cada vez mais desigual, na qual são considerados apenas os saberes científicos e eruditos, aos quais essas pessoas não tem acesso ou, quando existe um canal de acesso, a socialização ocorre de forma precarizada, em uma disputa subjetiva que reafirma o conflito no âmbito material de imposição de uma ordem social de desigualdade.

Para a população do campo essa é também uma consequência social, política e pedagógica sentida em seus extremos, já que são pessoas das camadas populares e do espaço rural, o que impõe uma condição de dupla inferiorização, colocando-os à margem do acesso a grande parte dos direitos sociais, bem como permanência dessa população no sistema educativo, por um lado provocada pela tardia atenção à escola do espaço rural, e, por outro,

pela existência de um currículo descontextualizado e de professores leigos. Por isso, a construção de uma Escola Pública Popular do Campo torna-se imprescindível como uma:

busca de alternativas a um paradigma agrário capitalista imposto durante décadas em nosso país. Esse paradigma que procurou destituir o campo como território, tratou as pessoas como improdutivas porque não produzem para exportação ou agronegócio e desqualificou os conhecimentos e saberes da tradição dos que vivem no campo como atrasados, porque não funcionam na mesma lógica racionalizante de expropriação e extorsão dos conhecimentos para acúmulo de poucos em detrimento de muitos (JESUS, 2004, p. 113)

Considerando as questões aqui colocadas sobre os limites e conseqüências da concepção de *transposição didática*, surge uma perspectiva de crítica, a da *cultura escolar*, entendendo que há uma rede de relações de outros conhecimentos para a formação dos saberes escolares. Esse entendimento tem se mostrado crescente nos estudos e nas produções acadêmicas sob égide das análises da História das Disciplinas Escolares, tendo como principais estudos o do francês Chervel (1990), que analisou a inserção da gramática na escola da França a partir de uma necessidade social e não como uma imposição das ciências de referência, uma produção *da e para* própria escola.

Como uma produção escolar, esses saberes formam uma complexa rede de relações entre os mesmos e a proposta formativa, que são condicionadas pelos valores e papel da escola em seu tempo e espaço, constituindo a ‘disciplina escolar’, que representa mais do que os conteúdos de ensino, mas também a integração destes com as finalidades educativas, tornando-se constituinte de uma cultura escolar.

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

A partir das reflexões sobre uma “cultura escolar” ampliam-se as possibilidades de modificação das práticas escolares e de seus conteúdos formativos, que vão além da pura instrução, mas da formação humana em atitudes, valores e saberes, influenciados pela cultura social na qual se insere e formando uma nova cultura. Essa consideração é essencial para

pensarmos as possibilidades da reconstrução da Escola Popular do Campo, sem os fatalismos da linearidade histórica e sem as ingenuidades de que a educação é a *panaceia* para os males sociais.

É importante a compreensão do movimento de mútua influência entre os saberes escolares e os produzidos em outras esferas sociais. A discussão sobre a cultura escolar não nega a influência dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas científicas, esses últimos tornam-se saberes de referência para a construção dos currículos, induzindo a uma reflexão sobre os critérios ou fatores que transformam um saber científico em um saber escolarizado.

Para ser apreendida como conteúdos escolares, qualquer produção científico/acadêmica deve responder às demandas sociais e culturais dos grupos quem se destinam, o que implica no reconhecimento de que existe uma reinterpretação desses saberes científicos, cabendo à escola e aos docentes reelaborarem os conhecimentos, fazendo novas sínteses e, assim, produzindo novos saberes. Essa perspectiva fornece outras bases para entender a pedagogia e a escola como detentoras de estatutos epistemológicos próprios, que dialogam com outros saberes e espaços, fazendo sínteses entre teorias e práticas, reelaborando conceitos, formando novos valores e atitudes, e, portanto, construindo os saberes escolares.

Nesse sentido, os saberes são considerados enquanto produções sociais, desnaturalizando as imposições arbitrárias e a existência, dos mesmos, como entidades acima dos próprios sujeitos. Saberes escolares, como os demais, são produções sociais contextuais, porque tecidos em tempos e espaços definidos, compondo um processo de reconstrução de sentidos, significados e memórias na interação entre as novas demandas sociais, institucionais e acadêmicas e a tradição que representa.

O saber escolar por ser um saber interativo, contextual e autônomo, está em constante *devoir*, mesmo quando aparentemente não apresenta grandes mudanças, essas existem e são contínuas, cotidianas e sutis, necessitando de muito tempo para serem percebidas. Os estudos históricos sobre a gênese das disciplinas e matérias escolares mostram que esse saber pode se metamorfosear, assumir novas finalidades, novos conteúdos a partir das funções que a escola assume em cada época da história. Demonstram também que diversos saberes que circulam socialmente podem ser escolarizáveis, passíveis de ensino, como confirma Hérbrad (1990) no seu estudo sobre o processo em que culturas profissionais medievais dos clérigos, e, emergentes, dos comerciantes com as novas bases econômicas e sociais da modernidade, se tornaram escolarizáveis e formaram as bases da educação básica moderna com o ler – escrever – contar.

A obra da escola não está apenas ao lado da difusão maciça do ler – escrever – contar como base necessária das aprendizagens para todos, isto é, ao lado do aumento quantitativo da alfabetização, mas também ao lado da constituição dessas aprendizagens como saberes elementares escolarizáveis (HÉRBRAD, 1990, p. 70).

Essa posição confirma ainda mais o caráter social dos saberes escolares enquanto produções contextuais e não como entidades naturais, que podem ser modificados e incorporados elementos novos dependendo das necessidades e urgências sociais, das finalidades educativas e dos que constroem o currículo escolar, tanto prescrito quanto praticado.

Mediante tais considerações sobre a cultura escolar, uma escola que comporte tamanho desafio de reconstruir e aprofundar os sentidos das práticas pedagógicas para seus sujeitos, deve ser considerada, primordialmente, como um *lócus* de produção de saberes e não apenas de reprodução, esses devem dialogar com as temporalidades e espacialidades próprias das vivências dos camponeses, sendo saberes que possam se tornar escolarizáveis, ou seja, passíveis de ensino/aprendizagem e de serem incluídos na “cultura escolar”. Como afirma Sacristán, o “desafio escolar, não fácil de ser realizado hoje em dia, está não em opor essa alta cultura à cultura antropológica de referência do aluno, mas em reconciliá-las, em fazer que cada uma delas encontre relevância na outra” (1996, p. 38).

Para o autor, a reconciliação entre os saberes não representa uma relação harmoniosa, que se baseia em consensos, ao contrário, essa interação tem de instigar o conflito e a complexidade:

Está muito instalada a ideia de que os conteúdos escolares tem que recolher consensos, evitar os conflitos, isolar-se das polêmicas nas quais seria difícil sentir-se neutro; deseja-se colocar o estudante numa redoma de vidro, como se fora da instituição ele estivesse a salvo de influências contraditórias (SACRISTÁN, 1996, p. 39)

Seria muito mais proveitoso e apropriado para a vida do estudante se os conteúdos se apresentassem como a própria vida é: conflituosa; revitalizaria a educação e daria oportunidade para o surgimento de questionamentos sobre seu mundo e a vida em sociedade. Ao invés da educação se fiar em afirmações estáticas, teria como forma de legitimação as perguntas e suas formas possíveis de respostas, deslocando o foco de atenção da dualidade do “certo x errado” para centrar-se no processo de busca e de construção de novos saberes.

Na Educação do Campo a relação entre os saberes tem recebido atenções pela centralidade nas práticas pedagógicas e significado que apresenta de um contexto social mais amplo e que transcende o escolar. Caldart (2004) aponta para a seguinte relação entre saberes populares e escolares ao refletir sobre a função de socialização e produção de saberes da Escola do Campo, evidenciando a diversidade dos mesmos:

Há saberes que se constituem em idéias, outros em posturas e comportamentos, outros em habilidades, o que implica em metodologias e didáticas igualmente diferenciadas. E há saberes como os ligados ao mundo do trabalho e da cultura que têm sua origem fora, às vezes bem longe da escola, e cabe a ela uma aproximação crítica, nem tanto para tentar trazer esses saberes para seu interior, o que nem sempre é possível sem trair sua natureza, mas para provocar a inserção dos educandos em processos sociais capazes de produzi-los. Ao mesmo tempo cabe à escola ajudar na reflexão coletiva sobre estes saberes, relacionando-os entre si e potencializando-os nos processos de socialização dos educandos, de construção de sua visão de mundo e de suas identidades, enfim em seu processo mais amplo de humanização ou de formação humana (CALDART, 2004, p. 47-48).

Essa citação denota o quanto é conflituosa a relação de saberes na Educação do Campo e quanto essa questão necessita de atenção especial por estar no centro das disputas entre projetos sociais distintos, o que induziu algumas dúvidas em relação a maneira escolhida pela autora para se referir a interação entre os saberes, tais como: o que Caldart quer dizer quando cita a aproximação do saber popular na escola, mas sem inseri-lo para não trair sua natureza?

Não trair a natureza significa que não é possível inserir o saber popular na escola ou só aproximá-lo? E ao aproximá-lo sem inserir, se isso é possível, não se corre o risco de aumentar ainda mais a dicotomia existente entre formas emancipatórias de educação e educação escolar? Aproximar sem inserir significa perpetuar as relações de distâncias entre os diversos saberes, que é fruto de um abismo precedente, entre visões, que ou negam os saberes populares ou sacralizam-os, como resultantes de preconceitos em relação aos sujeitos do campo e sua forma de conhecer e comunicar o mundo ou em relação à escola como lugar apenas do reproduativismo.

Em outro texto, escrito pela autora citada, a mesma consegue expor de forma mais clara o que se pretende em uma nova configuração na relação entre saberes:

a Educação do Campo combinará a luta pelo acesso universal ao conhecimento, à cultura, à educação com a luta pelo reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos também como produtores de conhecimentos, de

cultura, de educação, tencionando, pois, algumas concepções dominantes (CALDART, 2008, p.82).

Significa não negar os saberes escolares que foram socializados de forma precária pelas iniciativas da Escola Rural, nem negar os saberes populares que tradicionalmente existem nas comunidades, mas lutar pela legitimação dos segundos e pelo acesso aos primeiros enquanto direito e, na interação, ampliar seus alcances e superar as condições de desigualdade entre os mesmos.

A partir dessas reflexões, está claro que não se pode discutir sobre uma possível configuração na relação de saberes que materialize uma determinada proposta educativa sem considerar seus pressupostos formativos, já que os conteúdos de ensino são selecionados a partir da função que a escola assume ou pretende assumir. Então, como pensar sobre os saberes que uma Escola Popular do Campo deve considerar, já que esses saberes são construções e dependem fundamentalmente das premissas formativas de determinado projeto educativo?

A educação do campo trabalha com a mudança do conteúdo e a forma de a escola funcionar para qualificar o processo educativo. Isso sem perder de vista o ser humano como sujeito envolvido no processo de formação e tipo de sociedade que se quer construir. (MORIGI, 2003, p 24)

Como confirma Morigi, a mudança de conteúdos e formas educativas dependem da reorientação nas finalidades da formação. Também para Caldart (2004), a construção de uma Escola do Campo está orientada por quatro referências que tem centralidade nas relações entre os saberes estabelecidas no interior da mesma. O primeiro refere-se reconstrução das relações sociais vivenciadas pelos camponeses. É necessário que na escola ocorram processos de superação das atitudes de opressão e acomodação, para que educadores e educandos possam vivenciar relações sociais democráticas considerando o direito e dever à participação, ao respeito, à responsabilidade e a dimensão de coletividade. A segunda referência para pensar sobre a constituição dessa escola é a da construção de visões de mundo atreladas à necessidade de subjetivação do inconformismo e da valorização da realidade local. A terceira relaciona-se ao cultivo de identidades, com o fortalecimento do sentimento de pertença dos sujeitos. E a quarta refere-se a diretamente a socialização e produção de diferentes saberes na escola como condição para a reconstrução da função social da mesma.

Na escola pesquisada, as professoras relatam que os conteúdos escolares que compõem o currículo são fornecidos pela Secretaria da Educação Municipal, porém elas podem adequar:

Assim, tem a grade curricular que vem da prefeitura, que a gente pode seguir ou não, fica a critério do professor. Quais são os conteúdos que são mais importantes tirar daquela grade curricular, se tem conteúdos que o professor acha que é desnecessário fica livre pra tirar, e pra fazer pesquisas em outros meios pra inserir nos planejamentos. (Professora J)

Essa clareza de que os conteúdos podem ser escolhidos e não são imposições a serem seguidas é um dado relevante para reconstrução do currículo e cultura escolar na Educação do Campo, já que aprofunda a dimensão de construção social dos saberes e torna explícita a diversidade de meios para seleção dos conteúdos, não apenas o livro didático como única fonte, e a flexibilidade para atender os múltiplos sujeitos que formam o campo.

Corroborando, em parte, com esse sentido, a outra docente expressa a necessidade de contextualização nas práticas:

Olhe, eu faço isso, eu não sigo aquele livro de português, eu procuro selecionar os textos, eu coloco textos que sejam significativos para eles, porque tem uns textos que os livros trazem que não tem nada a ver com a realidade deles... Na própria escola mesmo a gente encontra muitos livros e revistas que podem ser retirados coisas, sabe?! (Professora L)

Nesse caso, embora reconheça que o livro não é a única fonte, também não amplia os materiais de busca de conteúdos, restringindo ainda essa seleção ao universo de materiais impressos e produzidos em contextos distante da comunidade. Um cuidado que deve estar presente é com a questão de trabalhar apenas com o que é próximo da realidade dos educandos, a educação assume a função de ampliar os horizontes de construção e partilha de saberes e não de reduzir esse universo.

Outro problema enfrentado nesse caso, é que a escolha estar a critério do docente de forma individualizada e seriada, se o mesmo não tiver formação específica nem uma consciência mais ampla do processo e da função social da instituição e de seu fazer, pode haver uma carência no currículo escolar e um prejuízo cultural na formação dos educandos, por isso a importância da formação docente atentar não apenas para os saberes disciplinares, mas também para a formação sociopolítica, que considere a realidade local e suas interligações com outras escalas tempo-espaciais:

Entendemos que a formação sociopolítica deve estar presente em qualquer curso, pois esta permite exteriorizar em outros espaços, além daqueles para onde os profissionais são formados para atuar, os conhecimentos obtidos durante o curso, o que implica em multiplicar conhecimentos, interagir como profissional no lugar de vida e trabalho, além de construir com os sujeitos locais conhecimento sobre o lugar aliados aos saberes populares, o que potencializa as possibilidades de transformação do lugar, já que as ciências sociais desenvolvidas para o conhecimento da realidade devem ser produzidas a partir do lugar e de seus sujeitos, espaço ao alcance das mentes e das mãos, interrelacionando-o com outras dimensões espaciais (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 95)

A formação de educadores é um desafio que tem de ser assumido pelos governos, universidades e gestores da educação, seja inicial ou continuada, deve considerar as especificidades na qual esses profissionais exercem ou exercerão a docência, tendo como base as práticas já vivenciadas, problematizando seus aspectos mais conflitivos, pela auto-reflexão, e aprofundando, coletivamente, os aspectos referentes a Educação do Campo e seus processos.

A consciência sociopolítica da comunidade escolar é fundamental para a construção da Escola Popular do Campo, e essa surge como implicações desse novo olhar para a relação entre os saberes, que pode inaugurar também uma nova relação entre escola e pais, comunidade e Associação. As professoras reconhecem a importância dessa relação, porém uma delas afirmou: “Era pra ocorrer uma relação, porque não existe. É que algumas pessoas acham que se não tem filhos na escola aí acha que não tem nada a ver com a escola, só tem algum vínculo com a escola se o filho estiver estudando ali, se não tiver eles não tão nem aí...” (Professora J).

Mediante a afirmação da mesma a culpa recai para as pessoas da comunidade que não estabelecem vínculos com a escola, por isso não pensam em formas de aproximação, interação e proposição de melhorias. Porém a professora L discordou da culpabilização apenas da comunidade pelo distanciamento com a escola:

Pra falar a verdade eu não participo da associação não, mas era pra gente participar e eu sei que isso é uma falha nossa... é uma falha nossa, não procurar também participar, que a culpa não é só deles não, é nossa também... Que tivesse empenho entre escola e a associação... porque tem muitos projetos... (Professora L)

A professora vê que um canal de aproximação é a Associação de Moradores, como uma organização local que pode ser estratégica para planejar ações em conjunto envolvendo a

escola na dinâmica de atividades da comunidade: “Porque escola e comunidade andam juntas num pode haver separação, é importante por causa disso...” (Professora J); fala corroborada pela colega: “Até uma forma assim... de trazer os pais... participar mais da comunidade... Até pra essa escola ser construída teve reuniões da associação... porque quando é um grupo maior fica mais fácil de conseguir” (Professora M).

Reconhecer a importância do estabelecimento de um diálogo entre essas duas instâncias diferentes é um passo inicial na caminhada de propor a ressignificação dessa escola no contexto local. Não apenas reconhecer, é necessário vivenciar a partilha de ideias e de reivindicações, como o exemplo citado da conquista da escola, porém ainda é uma experiência pontual e que logo após a conquista a articulação foi desfeita, é importante a convivência e o contato mais próximo entre escola e comunidade, seja para reivindicar ou para partilhar as conquistas.

Partindo dos pressupostos assinalados, a Escola Popular do Campo precisar se tornar um *centro de análise da realidade*, na qual esta seja constantemente analisada, reinterpretada, confrontada, para que os educandos e educadores possam ter clareza de opções e decisões: “a escola deveria transformar-se então em um centro de análise da realidade social, em um laboratório no qual se pudessem estudar as diferentes realidades sociais em que estamos imersos para poder examiná-las e decidir a seu respeito” (DELVAL, 2006, p. 96).

Como foi discutido nesse tópico, a proposta popular de Educação do Campo aponta como elemento principal para a concretização de outra configuração na relação de saberes para a (re)construção da escola, a inclusão do saber popular. Mas, essa inserção tem ocorrido na instituição escolar? Como tem sido vivenciada? Para que tipo de relações as práticas da escola apontam? Que elementos visíveis nas escolas ‘invisíveis’ apontam para um confronto e diálogo frutífero na relação entre esses saberes? Essas são questões as quais os estudos teóricos apontam e que merecem atenção nas práticas, lançam olhar para a seguinte questão: que configuração na relação de saberes pode instaurar o processo de (re) construção da Escola do Campo? Esses foram os aspectos observados e sistematizados no campo empírico e que se pretende apresentar e discutir a seguir.

4. DESVELANDO OS POSSÍVEIS ELEMENTOS DE UMA CONFIGURAÇÃO NA RELAÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Se os seres humanos fossem puramente determinados
e não seres “programados para aprender” não
haveria por que, na prática educativa, apelarmos
para a capa-cidade crítica do educando. Não havia
por que falar em educação para a decisão, para a
libertação.
(FREIRE)*

Neste Capítulo serão apresentados e discutidos os dados colhidos em campo registrados a partir das categorias contíguas: finalidades educativas, representações subjacentes a relação de saberes e as condições de interação entre os saberes; buscando responder a questão central que moveu a pesquisa: como ocorre a relação entre os saberes populares e escolares nas práticas pedagógicas?

Para a construção deste, foram considerados os dados empíricos apreendidos pela observação participante das aulas que possibilitou a interação e produção discente elaborada a partir das temáticas solicitadas pela pesquisadora, a primeira como os mesmos se sentem no campo e, a segunda, como veem a sua escola, além das entrevistas realizadas com as docentes, e análise de documentos.

No primeiro encontro com a comunidade escolar a cena encontrada foi a seguinte: crianças correndo ao ar livre em um dia ensolarado, brincando dentro e fora do prédio, gritaria, risadas, certamente, era horário do intervalo, da manhã do dia 10 de maio de 2010. Um espaço sem muros, sem divisões materiais que distanciassem a comunidade do acesso à escola. Também não se viu parque ou quadra, as crianças brincavam espalhadas ao redor da escola, com as brincadeiras tradicionais de ‘toca’, de roda. Na frente e na lateral do prédio, a estrada, com um pequeno espaço dividindo a área da escola e da circulação de veículos e pessoas.

Após o intervalo, que se inicia às 9h e 30min e tem uma duração média de 20 minutos, cada turma se encaminha para sua sala e as professoras dão prosseguimento à aula, aproximadamente, até as 11h. As crianças voltam muito agitadas do intervalo, cansadas e

suadas por terem brincado sob o sol sem proteção adequada, o que dificulta a concentração e o prosseguimento da aula.

Na segunda visita de aproximação, já em junho do mesmo ano, foi vista uma escola que cede lugar às demandas da comunidade. No espaço ocorria uma reunião da Associação dos Moradores que participavam do mini-curso realizado pela iniciativa de um Projeto de Extensão da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) sobre reciclagem de materiais sólidos, sendo coordenado por uma estudante do curso de Geografia da referida universidade que reside na comunidade. Estavam no encontro 22 associados, 14 crianças alunos e alunas da escola e 03 professoras. O mini-curso foi realizado por um representante da cooperativa de catadores de lixo de Campina Grande – CATAMAIS – que demonstrou e produziu objetos a partir da reciclagem de materiais sólidos, principalmente de garrafas pet.

Os participantes se mostraram muito interessados pela temática. Foi importante ver os agricultores empenhados na realização das atividades sugeridas e ver no rosto a surpresa de modificar o que antes iria para o lixo e poluir a terra na comunidade, se transformando em outros objetos de uso. Também ocorreram atividades realizadas com as crianças e que se mostraram mobilizadas e participativas na reciclagem das garrafas, fizeram brinquedos, porta lápis, dentre outros.

As professoras também ficaram entusiasmadas com as possibilidades da reutilização dos materiais sólidos, aprendendo o valor de trabalhar junto com a comunidade, demonstraram o interesse para a elaboração de um projeto didático sobre reciclagem, já que o lixo é um dos problemas enfrentados. Isso demonstra que há uma vontade de ampliar as discussões que ocorrem na escola para além de seus muros e de fazer a comunidade ser mais participante com resultados concretos na vida, integrando as necessidades da comunidade às possibilidades educativas de enfrentamento de problemas, como diz a docente: “Veja bem... com esse projeto da reciclagem que foi assim entre o pessoal da comunidade e a escola, você vê como foi bom, se tivesse como continuar outras coisas...” (Professora L). A escola abre as portas para a comunidade e permite a interação entre os seus agentes e os agricultores e agricultoras, donas de casa, para uma maior inserção das questões relacionadas à problemas vivenciados.

4.1. As finalidades educativas

As finalidades educativas são o retrato de uma sociedade, espelham os objetivos formativos e as demandas de um contexto histórico. Essas finalidades se modificam ao longo dos anos mediante as transformações ocorridas na sociedade e condicionam em grande medida a seleção dos conteúdos educativos. Com base em Chervel (1990) é possível distinguir dois tipos de finalidades: *finalidades de objetivos*, explícitas em um *corpus* de documentos oficiais, tais como Leis, Resoluções, Decretos; *finalidades reais*, aquelas concretizadas nas práticas pedagógicas, com centralidade na figura docente e no ensino. A primeira é imposta a segunda, mas nem sempre consciente das mesmas, ao docente é possível concretizá-las, muitas vezes orientando sua prática por meio de outros fins construídos em seu fazer cotidiano.

Para a discussão nesse tópico foi considerada a legislação específica da Educação do Campo (Diretrizes Operacionais, de 2002/Referência para uma Política de Educação do Campo, de 2004/Decreto 7.352, de 2010), que recebeu influência das discussões da Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, buscando os apontamentos oficiais que regulam as finalidades do ensino para escolas do campo, o que foi verificado durante as observações do Seminário de Formação realizado pela prefeitura municipal e a entrevista com as docentes.

Antes da análise sobre as finalidades educativas que orientam as Leis e as ações educativas, torna-se necessário esclarecer como os camponeses são entendidos tendo como referência o texto da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Os sujeitos radicados no espaço rural são entendidos em sua multidimensionalidade, que resulta em uma noção de sujeito do campo não apenas como agricultor e produtor de mercadorias para “alimentar” a cidade e a economia agrária do país, mas enquanto um ser social, considerando as suas diversas dimensões: ser biológico, espiritual, racional, histórico, cultural, de sentimentos e emoções, do desejo, da imaginação e da criatividade, que aprende e que ensina, que sabe, mas não sabe tudo, por isso ilimitado e infinito em possibilidades, inacabado, podendo constantemente *ser mais*.

Essa noção relaciona-se diretamente com as idéias de Freire que entende o ser humano como “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (1999, p. 47). Estar no mundo implica reconhecer o caráter transitório, dialético, histórico, cultural dos homens e mulheres, e não apenas o biológico. O ser humano como ser de relações

e não apenas de contatos. Esse é um dos horizontes de luta da educação pensada para os grupos que constituem o campo, enfatizando a dinamicidade que constitui o ser humano, “o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire” (FREIRE, 2001, p. 10).

Além da multidimensionalidade e dinamicidade, outra característica do homem e da mulher do campo é a diversidade. No campo convivem diversos grupos humanos, com jeitos próprios, culturas e identidades que tentam resistir por uma vida no e do campo (CALDART, 2002). A Legislação específica da Educação do Campo também adota essa visão, tanto que no Decreto 7.352, Art. 1º, § 1º, está expressa a diversidade de grupos que constituem o campo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Essa é uma clara influência da visão dos Movimentos Sociais do Campo enfatizando os diferentes sujeitos e diferentes identidades e lutas que se entrelaçam no espaço rural, porém estas especificidades não anulam a unidade formativa e a identidade em comum. Os camponeses vivem em um determinado espaço geográfico, o campo, e isso os tornam constituintes de grupos sociais que representam uma parcela importante das riquezas social, econômica, política, histórica e cultural do território brasileiro. São pessoas que constroem socialmente seus mundos em interação com a natureza e com os outros, e que não estão fadados à permanência, mas movidos pela curiosidade e necessidade, buscam as formas mais adequadas para viver, não estando apenas no mundo, mas construindo-o.

Reconhecer as características das pessoas que vivem no campo implica em entender a realidade social, que é construída mediante as atividades dos mesmos, como também multidimensional, dinâmica e diversa, tecida através de conflitualidades na múltipla rede de interações entre aspectos materiais e simbólicos da relação entre as pessoas, organizações, instituições e o meio. Consiste em não perpetuar visões dicotômicas, relacionada, muitas vezes, com a política de Educação Rural instituída pelo Estado, que nega a legitimidade e autonomia das relações e práticas camponesas; as visões de campo como espaço multidimensional referem-se às iniciativas e reflexões advindas das experiências dos

Movimentos Sociais do Campo que buscam fortalecer e legitimar os “modos de vida” do campo.

Com base nessas visões sobre os grupos que constituem o campo e orientam as proposições legais, na legislação específica foi possível identificar elementos que auxiliam na compreensão das finalidades educativas pretendidas pelo Estado na atual conjuntura. O documento mais significativo e que apresenta de forma mais explícita os fins pretendidos são as já citadas Referências (BRASIL/MEC, 2004). Nesse documento duas questões aparecem como centrais para serem repensadas pelas políticas públicas no tratamento da Educação do Campo: 1) a superação da dicotomia entre rural e urbano; 2) a afirmação das relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo. Esses são dois aspectos centrais para uma proposta popular do campo que articulam dimensões do território, da cultura local, da memória e da identidade, reconstruindo-as.

Também se apresentam como uma das preocupações iniciais para um projeto formativo, expressa também no Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL/MEC, 2002), que ao se referir ao campo, afirma deve ser compreendido em suas relações com a cidade, numa dimensão de complementaridade, formando um *contínua* de especificidades e não Pólos dicotômicos que alimentam a subordinação do rural ao urbano, além de ressaltar a diversidade constituinte da identidade da população rural.

Na Educação Popular do Campo o principal objetivo é o de “humanização” dos sujeitos, em especial os do espaço rural, devido às condições de desumanização aos quais esses foram historicamente submetidos e condicionados por processos de expropriação social, tendo a educação como instrumento de “invasão” cultural dos sujeitos do campo, necessitando de uma nova relação com os diversos saberes para a construção do conhecimento, que reconsidere as situações existenciais dos camponeses em seus aspectos subjetivos e objetivos (práxis), para o desvelamento da realidade, partindo da multidimensionalidade do campo, nas interações estabelecidas entre os valores urbanos e rurais e as diversas formas de produção camponesa.

A educação se assume enquanto uma *ação cultural* para a “extrojeção” de valores impostos, que negam a historicidade dos homens e mulheres do campo e que auxilie na “introjeção” da cultura camponesa pelos seus sujeitos, que valorize a terra, o seu modo de viver, as suas místicas, seus valores, enfim, um projeto de educação que, consoante Caldart (2004), seja dos próprios “oprimidos”, entendendo serem os oprimidos os sujeitos de sua libertação e, conseqüentemente, da superação da contradição “opressores-oprimidos”,

fundamentando-se no que propõe Freire sobre o processo de humanização dos oprimidos e opressores.

O importante, por isso mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar nos pólos da contradição (2005, p. 48).

A superação dessa contradição pela humanização dos homens e mulheres do campo ocorre a partir de uma ação cultural que considere as situações concretas de seus sujeitos e enfatize a cultura como uma das matrizes de formação do ser humano, de modo a enraizá-los em seus universos culturais, que está intrinsecamente relacionada à valorização do seu lugar, da terra onde se vive. É pensando nessa formação integral que a educação do homem e da mulher do campo deve caminhar, respeitando suas necessidades e seus saberes e os da escolarização, para se evitar outro descompasso de formas de desigualdade simbólica, ao invés de uma *monocultura do saber* erudito, uma *monocultura do saber popular* que não considera as condições democráticas de apropriação das produções sistematizadas que a escolarização pode proporcionar.

A busca por uma formação para humanização, emancipação e autonomia dos camponeses situa-se no centro dos conflitos nas práticas educativas e é na relação dos diversos saberes que essa tensão se mostra em sua maior intensidade com o embate entre os fins de regulação social, enquanto mantenedora das relações e prática colonialistas e de dominação sócio-econômica e cultural de um ideal de racionalidade sobre as condições de “ignorância” como ponto de partida, e os fins de emancipação social, como ideal buscado para vivência de relações solidárias, de reconhecimento do outro, no qual a o ponto de partida não é mais a ignorância, mas as práticas de controle e de negação do outro, visando superá-las.

Tanto o conhecimento-regulação (CR) como o conhecimento-emancipação (CE) têm um ponto A, que é de ignorância, e um ponto B, que é de saber. A ignorância no CR é caos, ser ignorante é viver em um caos da realidade incontrolada e incontrolável, seja na natureza ou na sociedade; e conhecer, saber, é ordem. A trajetória do CR vai do caos à ordem. Saber é pôr ordem nas coisas, na realidade, na sociedade. Mas houve na matriz da sociedade ocidental outro conhecimento, o CE, que tem um ponto A chamado colonialismo, ou seja, a incapacidade de reconhecer o outro como igual, a objetivação do outro – transformar o outro em objeto –, e o ponto B, que é o

que poderíamos chamar autonomia solidária. Aqui o conhecer vai do colonialismo à autonomia solidária (SANTOS, 2007b, p. 53-54)

Nessas condições de conflito entre projetos tão distintos, um princípio basilar que perpassa as dimensões de cada uma das novas finalidades que a Educação Popular do Campo assume é a de valorização das pessoas, fazendo-as superar os preconceitos e as representações relacionadas à inferioridade social e cognitiva, revalorizando suas práticas, seus saberes e a escola que se faz presente nesse espaço.

Durante a pesquisa ficou nítido como as professoras sentem o preconceito de serem consideradas e vistas como inferiores em seu espaço e profissão, as mesmas relataram na entrevista que: “Nós sofremos muito preconceito, teve um tempo que a gente ouvia muito que ensinava na ‘escola dos burros’ (Professora L). Esse relato da professora demonstra que a mesma percebe a representação pejorativa em relação à escola que está no campo, por causa, muitas vezes, das suas precárias condições de funcionamento, como já discutido anteriormente, o que também desestimula as docentes em seu fazer e interferem diretamente na constituição de identidades atreladas ao campo e à Escola do Campo, já que relaciona as pessoas que fazem essa escola (docentes e discentes) à ausência de competência cognitiva. Outra professora complementa:

Porque chegue um aluno da cidade com a maior dificuldade, mas se esse aluno for do campo e tiver com dificuldades ele paga por tudim, por que é do campo... As vezes aqui mesmo a gente escuta coisas assim e quando é melhorsinho diz nem parece que é do sítio... e se for caladinho é matuto... (Professora M)

Nesse relato percebe-se que o preconceito recai diretamente sobre o aluno do campo, que está sempre sendo comparado com os alunos da cidade, mostrando os traços mais fortes das representações pejorativas construídas socialmente. Esse é mais um desafio e finalidade da Educação do Campo, cultivar identidades atreladas ao lugar que possibilitem a enfrentamento de situações que inferiorizem os educandos que tenham estudado em escolas situadas nesse espaço.

Essas representações pejorativas refletem um projeto social voltado ao campo de contínua desqualificação dessa população, por isso, visando superar tais condições, está clara a necessidade dessa educação considerar a realidade na qual os educadores e educandos se

inserem na busca de construir novos significados de valorização. Nas Diretrizes Operacionais, o artigo 5º expressa:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL/MEC, 2002)

Mediante o que diz o artigo 5º, respeitando o direito de acesso e apropriação de um conhecimento comum, é possível incluir nas propostas pedagógicas as temáticas referentes à diversidade das dimensões que envolvem a vida do campo em interação com os conhecimentos formais, o que torna aceitável inferir que o texto legal corrobora com a tendência de valorização do saber popular enquanto aspecto constituinte dessa cultura, o que também é uma conquista da Articulação de Educação do Campo, criada a partir da Conferência de 2008. Além da liberdade para selecionar os conteúdos há a liberdade para escolher e planejar os espaços das aulas, que extrapolem os muros escolares, buscando outros meios e dispositivos pedagógicos para integrar a escola e a comunidade.

O que não significa desconsiderar o conhecimento sistematizado, produto cultural e memória humana, mas relacionar a própria realidade vivenciada com os conhecimentos existentes e que é direito dos aprendizes terem acesso. O que a proposta de Educação do Campo reivindica é que a formação geral ocorra partindo das relações específicas e diversificadas presentes no espaço rural. Que seus saberes não sejam negados, nem seus “modos de vida” sejam vistos como inferiores e retrógrados, mas que sejam devidamente respeitados e reconhecidos, fortalecendo a cultura popular e problematizando seus aspectos desafiadores. Considerar a realidade é uma das premissas básicas para uma educação libertadora, para que com a mesma os aprendentes possam perceber as situações de negação a que estão subjugados.

Para Freire, a educação é em uma ação cultural, processo responsável pela humanização dos sujeitos, oprimidos e opressores, por isso não pode estar desvinculado da realidade dos seus sujeitos, tendo como fundamental tarefa “possibilitar a estas a compreensão crítica da realidade” (FREIRE, 2007, p. 95).

Ação cultural através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes

momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção (Ibidem, p. 44).

As Referencias também explicitam o caráter estratégico que assume a educação como mecanismo de desenvolvimento que articula valores e conhecimentos necessários para a recriação do campo, entendendo que nesse processo a educação é uma forma estratégica “para o desenvolvimento territorial sustentável, é uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social” (BRASIL/MEC, 2004, p. 34). Assim, a proposta curricular da Educação do Campo precisa considerar a realidade dos sujeitos, envolvendo tanto seus aspectos ambientais e geográficos, quanto seus aspectos sociais e culturais, integrando as dimensões pedagógicas e políticas da educação e do currículo, materializando-se em práticas e que possibilitam o fortalecimento da cultura camponesa, contemplando “o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem na terra” (FERNANDES. MOLINA, 2004, p. 74).

Nesta concepção, a Educação do Campo não concebe um currículo que seja descontextualizado da vida dos sujeitos sociais, como foi desenvolvido ao longo da história do nosso país. Conforme os documentos em evidência, e partindo do entendimento explicitado acima sobre a educação, “os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente” (BRASIL/MEC, 2004, p. 37), reconstruindo o entendimento do campo, considerando a diversidade e heterogeneidade presente nesse espaço, as relações de apropriação e de pertença a terra que constitui as identidades dos grupos sociais que compõem o campo.

Seguindo a mesma indicação das Diretrizes (BRASIL/MEC, 2002) e das Referencias (BRASIL/MEC, 2004), o Decreto nº 7 352, de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA, aponta que:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

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

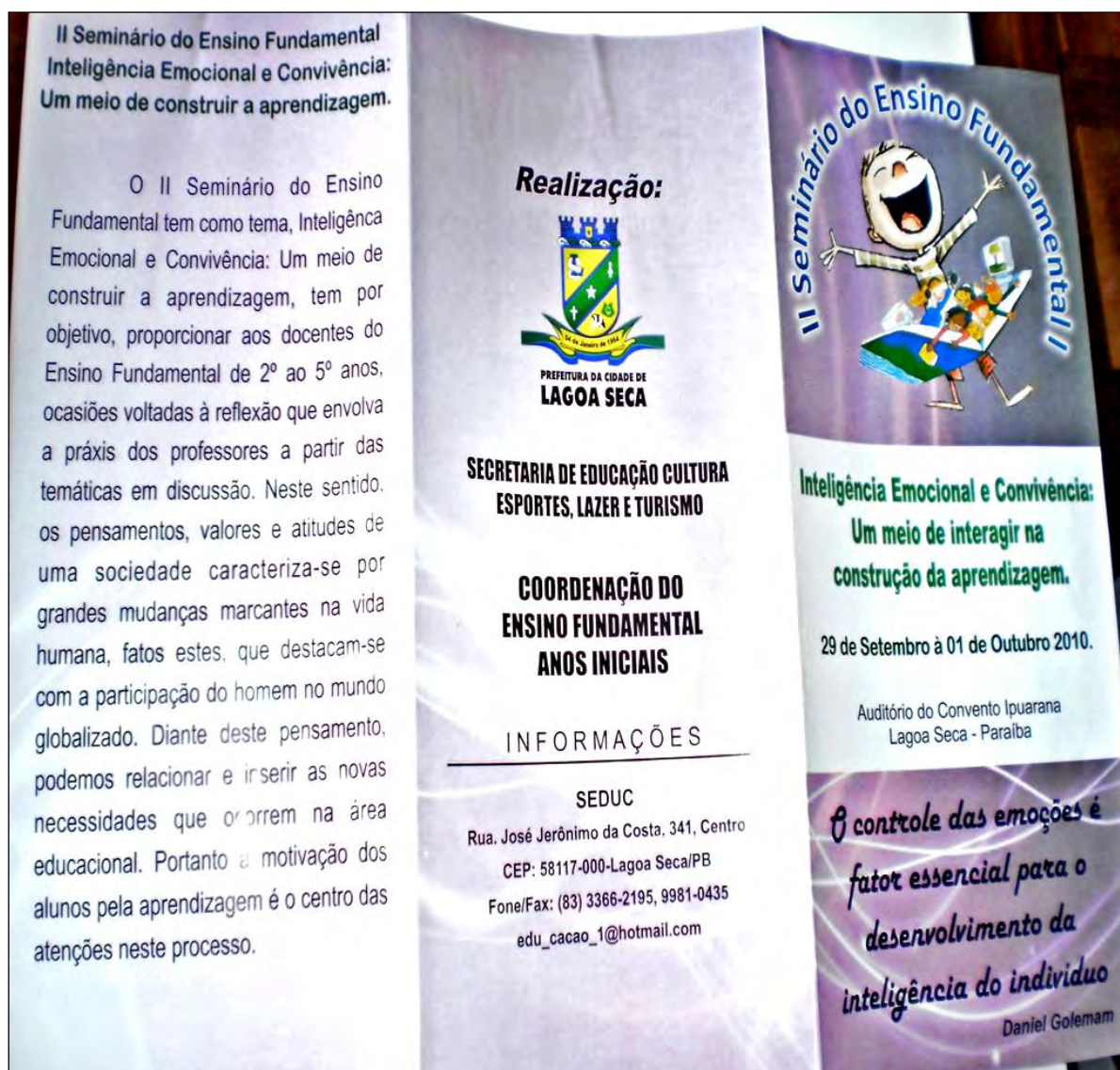
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

No plano legal vemos que os fins da educação corroboram com o que é defendido pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Mas essas orientações legais corroboram com as ações dos gestores e coordenadores municipais da de educação e com o que ocorre nas práticas de sala de aula? Buscando subsídios para responder a essa questão foi acompanhado um Encontro de Formação para os Professores do Município, observações de aula e entrevistas.

Durante três dias, 29 e 30 de setembro e 01 de outubro de 2010, foi realizado o II Seminário do Ensino Fundamental no Convento Seráfico, localizado na própria cidade de Lagoa Seca. Esse evento reuniu os professores do Ensino Fundamental do município das escolas situadas no campo e na cidade. Ao todo participaram professores de 33 escolas, sendo 02 localizadas na cidade e 31 no campo, ou seja, um total de 93,93% das instituições representadas são da área rural. O Seminário teve como tema central “Inteligência Emocional e Convivência: um meio de interagir na construção da aprendizagem”.

Como se vê na Imagem 06: Programação do II Seminário de Formação Docente (p. 135), o objetivo do evento é a reflexão acerca da aprendizagem, considerando o mundo cada vez mais em processo de globalização, e a necessidade de motivar cada vez mais os alunos para estudar.

Imagem 06: Programação do II Seminário de Formação Docente



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2010

Como explicito na Programação do Encontro, o objetivo é a discussão de situações a partir da “práxis” dos professores em relação à temática do Seminário diante de um mundo cada vez mais globalizado. O foco central das palestras era a relação entre a motivação e a aprendizagem, visando a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e nas exigências que os novos valores da sociedade globalizada impõem para a vida humana.

Antes de iniciar a programação do evento cada escola expôs seu painel de atividades de alunos, porém a existência desses painéis foi figurativa, já que cada professor deixou seu painel e não foi solicitada a presença para falar sobre cada atividade exposta, o porquê da escolha ou como foi realizada. Ao todo expuseram painéis 23 escolas, sendo duas da cidade e

as demais do campo. A maioria das temáticas foi direcionada ao Folclore, ao Dia da Árvore, ao Trânsito, às Eleições e à Diversidade.

Imagem 07: Programação do II Seminário de Formação Docente

PROGRAMAÇÃO		
1º Dia (29/09/2010):	2º Dia (30/09/2010):	3º Dia (01/10/2010):
Manhã 07h00 - Credenciamento 07h30 - Abertura 08:10h - Apresentação Cultural 08h30 - Palestra: Inteligência Emocional e Convivência, um meio de interagir na Construção da Aprendizagem Palestrante: Joseilma Ramalho (Mestra em Ciências da Educação) 10:15h - Intervalo 10:30h - Retorno à Palestra 11:00h - Fim das atividades do dia Tarde 13h00 - Credenciamento 13h30 - Abertura 14:00h - Apresentação Cultural 14:10h - Palestra: Inteligência Emocional e Convivência, um meio de interagir na Construção da Aprendizagem Palestrante: Joseilma Ramalho (Mestra em Ciências da Educação) 15:45h - Intervalo 16:00h - Retorno à Palestra 17:00h - Fim das atividades do dia	Manhã 07h00 - Oficinas: → Corpo e Criatividade - construindo uma dimensão psicomotora no processo ensino/aprendizagem Facilitadoras: Soraya Maria Barros de Almeida Brandão e Glória Maria de Souza Melo (Mestras em Ciências da Sociedade e Interdisciplinaridade) 09:30h - Intervalo 09:45h - Retorno para as vivências 11:00h - Fim das atividades do dia Tarde 13h00 - Oficinas: → Corpo e Criatividade - construindo uma dimensão psicomotora no processo ensino/aprendizagem Facilitadoras: Soraya Maria Barros de Almeida Brandão e Glória Maria de Souza Melo (Mestras em Ciências da Sociedade e Interdisciplinaridade) 15:30h - Intervalo 15:45h - Retorno para as vivências 16:30h - Fim das atividades do dia	Manhã 07h00 - Oficinas: → Oficina: Alfabetização e Letramento: Atitudes e disposições favoráveis à leitura e à compreensão da escrita Facilitadora: Prof.ª Glivânia Vandenberg (Mestranda em Ciências da Educação) → Avaliação do Seminário Facilitadoras: Irone Sady Barbosa (Supervisora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais) e Elaine Cristina Costa de Lima (Supervisora do Ensino Ativo) 09:30h - Intervalo 09:45h - Retorno para as vivências 10:30h - Encerramento Tarde 13h00 - Oficinas: → Oficina: Alfabetização e Letramento: Atitudes e disposições favoráveis à leitura e à compreensão da escrita Facilitadora: Prof.ª Glivânia Vandenberg (Mestranda em Ciências da Educação) → Avaliação do Seminário Facilitadoras: Irone Sady Barbosa (Supervisora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais) e Elaine Cristina Costa de Lima (Supervisora do Ensino Ativo) 15:30h - Intervalo 15:45h - Retorno para as vivências 16:30h - Encerramento

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2010.

Cada professor e professora participaram do Seminário no seu turno de trabalho e por isso a programação da manhã era repetida à tarde. Assim no primeiro dia houve a abertura com a apresentação cultural, com vídeos produzidos em uma escola da cidade com alunos e alunas fazendo a coreografia das músicas: “A boneca Emília” e “Lua de Cristal”, além de uma apresentação dos estudantes de uma escola no campo da comunidade Quiçé com as músicas de Renata Arruda “Porta do Sol” e de Frank Aguiar “Jeito brasileiro”.

Seguindo na programação houve a palestra que originou o tema do seminário: “Inteligência emocional e convivência, um meio de interagir na construção da aprendizagem”.

Durante a palestra o discurso foi bastante voltado para culpabilização do docente, como responsável pela aprendizagem dos alunos, desconsiderando o contexto e as condições de trabalho dos mesmos, além de não problematizar também a influência dos aspectos institucionais, como políticas e currículos.

No segundo dia aconteceu a oficina com tema “Corpo e Criatividade: construindo uma dimensão psicomotora no processo ensino/aprendizagem”, na qual ocorreu o destaque para as atividades de coordenação motora em sala de aula. Em nenhum momento foi feita referência as atividades que continuaram expostas e nem foi oportunizado uma maior interação entre o conteúdo da oficina e a prática dos professores para que a práxis docente citada na apresentação do evento fosse contemplada.

No terceiro e último dia do evento ocorreu a oficina sobre “Alfabetização e Letramento: atitudes e disposições favoráveis a leitura e a compreensão da escrita”. O debate também foi relevante para a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua, porém, como no dia anterior, não houve oportunidade para os docentes socializarem suas experiências. Após a oficina, seguiu a avaliação do evento pela coordenadora pedagógica do município e coordenadora do Projeto Escola Ativa das escolas localizadas no campo, também nesse momento não foi oportunizado espaço para o corpo docente se posicionar a respeito do evento. As falas se restringiram ao “sucesso” do evento em si e a beleza dos painéis, em nenhum momento foi citada a especificidade das escolas que estavam representadas, nem mesmo a coordenadora do Programa Escola Ativa do município chamou atenção para as diferenças das condições pedagógicas das escolas que estão no campo. Quando, em um único momento, foi citada as escolas no campo se remeteu a cobrança em relação ao nível dos alunos que, segundo a fala da coordenadora pedagógica, não conseguem acompanhar o ritmo dos alunos da cidade.

Mediante a fala da coordenadora, que confirma a percepção da Professora M, citada anteriormente (p. 131), apontam-se alguns questionamentos: quais seriam os critérios adotados para avaliar e concluir que os alunos que vem das escolas localizadas no campo tem um rendimento inferior aos da cidade? Será que os alunos da cidade tem mesmo um rendimento melhor que os do campo? Será que essa cobrança não resulta de preconceitos em relação à chamada “escola rural”, bem como aos seus docentes e discentes? Será que a educação na cidade se desenvolve ao ponto de se tornar referência de qualidade? Será que essa escola urbana também não enfrenta desafios? Será que os professores e alunos também não sentem dificuldades? Mas, sobretudo, é mesmo necessário comparar o rendimento entre os alunos? A escola não deveria acolher todos os alunos procurando traçar estratégias para

que cada um possa avançar em seu processo de aprendizagem? E se, em comprovado por dados, os alunos advindos de escolas no campo apresentassem mais dificuldades em apreender os saberes escolares, isso os tornariam inferiores aos demais? Quais condições propiciaram essa possível dificuldade? São os alunos que tem de se adaptar as imposições da escola, inclusive ao eleger modelos do que são alunos “bem sucedidos” e de saberes a serem apreendidos? Quais saberes e condições são consideradas para que determinados alunos sejam considerados com melhor nível cognitivo do que outros? E ainda, quais estratégias as escolas adotam para superar tais dificuldades e como a secretaria municipal tem orientado seus gestores diante de tal dificuldade?

Esses são alguns questionamentos, no mínimo pertinentes, para que não apenas o docente ou discente seja culpabilizado por determinadas situações do que se considera como fracassos escolares, entendendo que os alunos das camadas populares, e em específico, do campo, já iniciam sua nova trajetória de estudos na cidade sendo incluídos no universo de negatividade cognitiva e cultural, por uma escola que se apresenta como “estranha”, sem sentido e distante, que é resultado não apenas do fazer docente, mas também de uma política de educação para o campo que não se preocupou com as questões culturais.

A questão é: que sentido tem para as crianças o fato de ir à escola e de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar? Não que a questão das competências não seja importante: a escola, como dissemos, tem por função específica formar a criança, permitir-lhe se apropriar dos saberes. Mas a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve portanto preceder a da competência (que sentido o fato de ir à escola tem para a criança?) e permanecer presente durante a aquisição de competências (para uma criança, o que significa “aprender”, “estudar”?) (CHARLOT, 1996, p. 49)

Percebe-se, então, que uma das maiores urgências é a de reconstruir as imagens referentes aos estudantes do campo e propiciar formas de ampliação de seu universo cultural em uma escola que seja mais próxima de sua realidade, que respeite seu universo de sentidos e propicie a construção de novos saberes que se apresentem como necessários a vida, não em uma perspectiva utilitarista de mercado de trabalho, mas respeitando os valores e as várias inteligências que se almeja formar.

Nos Referenciais para Políticas de Educação do Campo esses valores e a nova visão sobre o campo se apresentam sobre as seguintes bases:

o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros. Essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o país (BRASIL/MEC, 2004, p. 36).

Em evidência estão os valores de solidariedade e de constituição da democracia em um projeto emancipatório. Mais uma vez vemos destacado o reconhecimento do direito à educação atrelada a outros direitos não menos importantes, como constituintes de um projeto mais amplo para o campo. Assim, entende-se que a proposta pedagógica das escolas do campo, segundo apontam as Referências, precisa se estruturar a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua totalidade, fazendo a opção por um modelo de organização de conhecimentos, de princípios e noções, que privilegiem o processo de humanização e não de desumanização das pessoas, valorizando-as desde suas culturas, seus saberes e suas práticas sociais.

Após os três turnos de eventos (considerando a repetição das atividades no período oposto), vê-se claramente que a gestão municipal ainda não incorporou a particularidade das escolas que estão no campo, até porque nem as reconhece como diferentes, tornando-se possível observar e apontar para a necessidade de tornar as práticas mais homogêneas, já que a exigência é a de que alunos do campo e da cidade sejam iguais nas avaliações e não que tenham um tratamento de equidade. Os discursos dos palestrantes e ministrantes de oficinas pautaram-se no discurso de responsabilizar os professores pela aprendizagem dos alunos e em nenhum momento consideraram o contexto sócio-cultural dos docentes, das comunidades escolares representadas e das condições institucionais em que se inserem.

Infere-se desse modo que a Secretaria Municipal de Educação tem pensado a proposta educativa de forma homogênea, sem considerar as diversidades sócio-culturais em que as escolas se inserem, tendo foco nas discussões em torno da preparação dos estudantes para o mercado de trabalho que está cada vez mais competitivo, que foi uma das argumentações mais recorrentes durante as falas das palestrantes e da coordenadora do município. Assim, preparar os estudantes para a competitividade do mercado é uma das orientações e finalidades da educação que a gestão municipal tem sugerido.

Mas, e para as docentes entrevistadas, essa também é a maior finalidade de suas práticas? Durante a entrevista as docentes revelaram o que pensam sobre o sentido do seu fazer:

Eu acho que, só a educação pode modificar o país, né isso?! Através da educação é que você pode livrar os alunos de muita coisa, né isso?! É importante para a vida dele porque ele vai precisar assim, para o trabalho, pra vida dele, assim é... então eu não só passo conteúdos, mas eu procuro passar pra eles o valor, pra eles ver os objetivos, que é que isso vai acrescentar na vida dele, tá entendendo?! Que eles não podem só sair de casa porque o pai quer não, é que isso vai ser importante para vida, então eu tento mostrar exemplos que isso vai ser importante pra vida dele e que eu posso transformar... Que eu fico triste quando tem alunos que já passaram por minhas mãos e hoje são envolvidos com drogas, né isso?! Aí eu fico... assim... eu sinto meu fracasso... (pausa - emocionada)... Porque quando a gente vê uma como Taciana [moradora da comunidade] e que concluiu o curso de Geografia mesmo, que passou pelas minhas mãos, não só as minhas, mas várias professoras, que conseguiram o objetivo, pra gente é gratificante, né?! É quando você é reconhecida... (Professora L)

Essa fala da professora, bastante significativa, demonstra que ensinar é mais do que repassar os conteúdos, mas é contribuir para o crescimento dos estudantes, não apenas cognitivo, mas também como pessoa, para isso foi necessário ressaltar a importância dos valores como um dos componentes fundamentais do processo de ensino e aprendizagem. O fato de ter se emocionado e se sentir responsável também pelas escolhas de seus alunos demonstra que ela reconhece o alcance de sua prática pedagógica na vida cotidiana e que a educação não apenas instrui os sujeitos, mas ajuda refletir, a fazer escolhas e a pensar sobre a consequência dessas. Além disso, fala dos fins de mudança que a educação assume, que, embora inicie a fala apontando a mudança do país, discorre muito mais sobre as mudanças que a educação pode propiciar no indivíduo. O que a outra docente complementa:

Eu gosto muito de uma fala de Paulo Freire que diz assim: que a educação pode não mudar o mundo, mas o mundo não muda sem a educação... porque a mudança só se dá pela educação, eu acho que assim a... a... o mais importante é a educação para poder mudar as pessoas... É através da educação que você vai ler, vai escrever, a questão do comportamento... a gente trabalha com eles a... a desenvolver atividades que promovam assim a higiene deles, o... o... assim, o cidadão crítico, que a gente vai dando oportunidade de criticar, uma crítica construtiva ou destrutiva, é... é... conforme a opinião deles... quer dizer é mais pra isso, pra... pra... formar um cidadão crítico mesmo... (Professora J)

Nessa fala é mais nítida a percepção de limitações em relação à educação, já que há a consideração de que sozinha a educação não muda um contexto social, que o que muda são as pessoas e essas sim, com um pensamento crítico para poderem optar, podem mudar. Para as três docentes entrevistadas os fins da educação se identificam com a mudança e com a conscientização crítica das pessoas, porém, a mudança também aparece numa dimensão individual, não transcende para um projeto coletivo de transformação.

Em Síntese, as finalidades encontradas variam desde a visão utilitarista de educação para o mercado de trabalho e para superação das condições de vida do campo, a visão de construção de uma consciência crítica, porém no plano individual, e, finalmente a visão de formação para emancipação e autonomia dos sujeitos.

4.2. As representações subjacentes à relação de saberes

Como citado anteriormente, a relação entre os saberes é, prioritariamente, uma relação social, por isso, para Charlot (2000) essa relação implica uma “confrontação interpessoal”, ou seja, uma relação entre distintos sujeitos, o que significa uma interação entre diferentes relações com saberes, “um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 64). O autor conclui então que o saber só é produzido por uma inter-relação que se estabelece entre o sujeito do saber consigo mesmo, com os outros e com o mundo, produzindo saberes. O saber para esse autor é o conhecimento que se desvincula do “invólucro pessoal” com o sujeito que o produziu e confronta-se com o que é comunicável, são os elementos que transcendem o conhecimento. Em sendo relação, a construção de novos conhecimentos (numa dimensão pessoal) e saberes (numa dimensão coletiva), pela intercomunicação, estão condicionados pelas representações que os sujeitos possuem de si mesmos, do outro e da realidade a qual pertencem e, concomitantemente, também produzem representações.

Jovchelovitch (2008) fala que o saber prescinde e constrói contextos de saber, que são as representações ou formas representacionais arquitetadas pela tríade subjetiva EU-OUTRO-OBJETO: “Se as relações EU-OUTRO-OBJETO constituem a arquitetura da representação e da comunidade, é a representação que constitui a arquitetura de todo saber” (p. 170). E complementa:

Nosso conhecimento do mundo depende de processos representacionais; como estruturas mediadoras ligando o mundo dos sujeitos ao mundo dos objetos, eles definem profundamente a estrutura dos saberes. Daí que o saber não é nem uma cópia do mundo, nem o próprio mundo: ele está no mundo. Sistemas de saber são propostas de mundo – literalmente, representações – cujos processos de construção precisamos entender e interpretar se quisermos compreender sua complexidade e variabilidade na vida social (p. 170-171).

Todo saber é uma representação de uma realidade, por isso ao se estudar as relações de saberes nas práticas pedagógicas um dos aspectos a considerados foram as representações de como o educando se enxerga em sala de aula, como percebe o professor, a escola e seu espaço de vida, e do mesmo modo o educador, o que interfere diretamente na relação entre os saberes. Porém, as representações que os professores e alunos constroem são diferentes, porque cada um estabelece uma relação específica com o saber (CHARLOT, 2000).

A relação com o saber do professor, embora seja também de aprendizagem, se volta para as questões relacionadas ao ensino, à profissionalidade, formação na e pela prática, que corrobora com a máxima freiriana do “aprender ao ensinar”. Nessa relação, durante o processo de ensino, o docente aporta-se em representações sobre seu fazer, sua função, sobre a escola, os educandos e a própria comunidade, todas essas representações recebem interferência da afetividade que pode aproximar ou distanciar o professor dos alunos: “as atitudes e expectativas do professor em relação aos alunos determinam em larga medida seu aprendizado” (DELVAL, 2006, p. 31).

Por sua vez, a relação dos educandos e educandas com o saber na escola está diretamente ligada com a dimensão da aprendizagem, envolvem os conteúdos formativos e a relação com as “figuras do aprender” – conceitos, procedimentos, atitudes – dimensão epistemológica da relação com o saber (CHARLOT, 2000), mas além dessas, também há a relação identitária e social, e essas dimensões que perpassam o processo de aprendizagem tem como referência central a representação dos alunos acerca de si mesmo no espaço escolar e de seu entorno.

Durante a pesquisa houve a preocupação de identificar como as crianças e professoras vêem a vida no campo e na escola. É notório que embora as crianças não tenham plenas condições de dizerem o que deve ou não ser estudado, são elas que vivenciam o processo e tem o direito a palavra, pois possuem saberes, opiniões e estão construindo suas representações sobre si mesmos, os outros e seu lugar. Será apresentado, na Imagem 08, a representação da comunidade a partir de como as crianças a enxergam. Essa figura foi construída a partir da junção de várias produções individuais sobre como cada aluno vê seu

lugar, na qual desenharam o percurso que fazem de casa até a escola, para uma discussão introdutória sobre a representação do campo.

Imagem 08: Sínteses das Produções das crianças – representações da comunidade



Fonte: Escola Municipal Severina Cândido dos Santos, acervo da pesquisadora, 27/10/2010.

De acordo com os vários traçados foi possível visualizar os diferentes modos de vida e visões das crianças sobre a comunidade, as influências exercidas pelas mídias, pela cidade, pelos serviços diversos que tem alterado a vida no campo, como as antenas parabólicas e os carros para transporte das pessoas e das mercadorias a serem negociadas na feira, todos esses serviços convivendo com os jeitos próprios e tradicionais de vida e linguagem do campo, como no desenho a galinha, o barreiro, o canteiro de verdura.

Como os desenhos demonstram, as crianças aprendem desde cedo à relação com a natureza, aprendem com as plantas e os animais, que curam, que alimentam, que embelezam o ambiente, que servem de fonte de renda, com quem brincam, que ajudam no trabalho. Os desenhos também mostram o porquê desse sítio ser conhecido como da região das ladeiras, já que os traçados estão sempre na vertical, evidenciando que a escola se localiza na parte mais alta da comunidade e para qualquer caminho a ser seguido sempre haverá um declive.

Para as Diretrizes Operacionais (BRASIL/MEC, 2002) as ações pedagógicas da escola devem reconhecer a especificidade da realidade atendida, realidade essa diversa e construída por uma multiplicidade de dimensões. Seguindo as mesmas orientações das Diretrizes Operacionais, no documento das Referências o campo é entendido como heterogêneo e de relações sociais diversificadas:

O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (BRASIL/MEC, 2004, p. 33).

Essa concepção expressa pelo documento citado, indica que o campo é um espaço rico em possibilidades e de múltiplas dimensões, não apenas está em evidência a feição econômica e de produção agropecuária do espaço rural para sustentar as atividades industriais, como propunha Azevedo (1962), diante da necessidade de fornecer os subsídios básicos de vida para essa população para maior produção agrícola e ser o *'background'* da indústria, ou seja, sustentar o desenvolvimento industrial da cidade. Ao contrário, o campo é entendido em uma perspectiva multidimensional, como um espaço de produção de cultura e de diversidade de sujeitos, de temporalidades, espacialidades e sociabilidades. É um espaço construído em interação complementar e necessária entre elementos urbanos e rurais, por isso não há uma dicotomia. Nem podemos afirmar o que o campo é um lugar retrógrado, nem muito menos inverter os pólos da dicotomia e afirmá-lo como auto-suficiente, independente das relações

que estabelece com a cidade, são espaços diferentes que dialogam. É necessário que possamos entender o caráter relacional e conflitivo dessa relação para a constituição das culturas que compõem o campo brasileiro, num processo de “síntese cultural”, em que o campo continua sendo o campo assumindo características diversas, confirmando sua dinamicidade, da mesma forma a cidade.

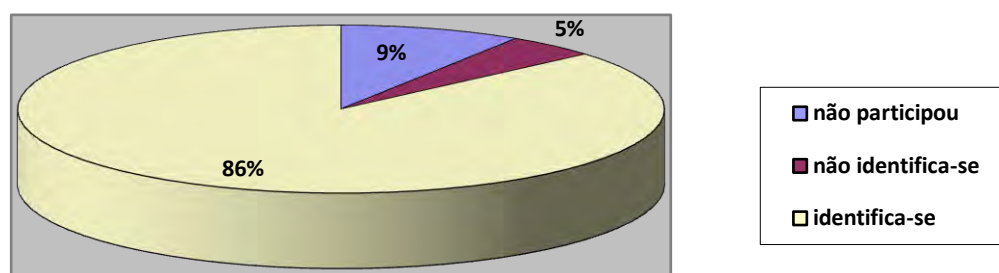
O campo representa espaço de vida, de possibilidades sociais e políticas, muito mais do que apenas econômicas, o “conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias” (FERNANDES, 2006, p. 29).

Além disso, em todos os desenhos (Imagem 8, p. 143) a escola aparece maior do que as demais casas, o que demonstra a importância e o respeito que as crianças possuem pela instituição. É a partir da escola que as crianças conhecem outras formas de encarar o mundo, a escola no campo tem o papel de apresentar outras maneiras de entendê-lo, mas também tem que ter o compromisso de não descaracterizar as representações que os aprendizes construíram ao longo de suas experiências cotidianas com as brincadeiras, a alimentação, e até mesmo o trabalho, pois embora sendo crianças, a maioria ajuda os pais, seja no trabalho doméstico ou na agricultura.

Na produção sobre como os educandos e educandas do 4º e 5º anos veem seu lugar foi solicitado que escrevessem de forma livre sobre como consideram morar no campo, além de desenharem o percurso que fazem entre a casa e a escola, mostrando o que encontram pelo caminho e que chamam mais a sua atenção. Todos se mostraram bastante mobilizados para realizá-la, falar do que mais gostam da vida do sítio, as crianças geralmente são acusadas de desinteresse, mas quando a atividade desperta sua curiosidade e vontade, a participação das mesmas ocorre de forma natural e sem pressões. Foi notável o envolvimento delas na atividade, o entusiasmo e a disponibilidade em realizá-la, mesmo sem ser solicitada pela professora da turma, mas por alguém de fora que, pela interação, conseguiu desconstruir a distância inicial. Algo muito importante foram as observações, na perspectiva participante, terem sido realizadas anteriormente a solicitação da participação dos estudantes, porque ajudaram na aproximação com as crianças, que possibilitou a construção do sentimento de confiança, em ambas as partes, e de proximidade suficientes para que a atividade fosse realizada de forma espontânea.

As respostas obtidas por meio da produção já eram esperadas, o agrupamento geral das respostas das 22 crianças que participaram ficou conforme o gráfico 05:

Gráfico 05: Identificação das crianças com o campo



Fonte: Sistematização da pesquisadora, 2011.

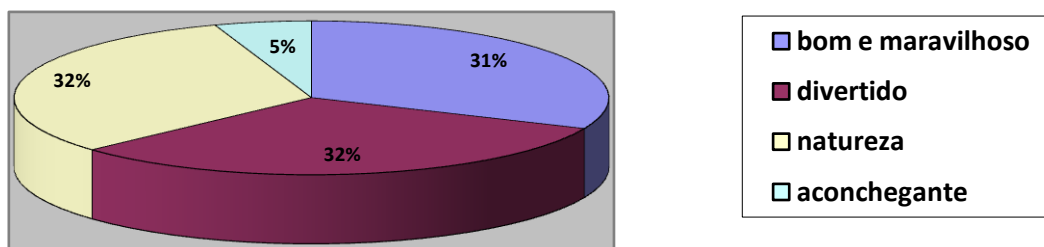
No gráfico visualiza-se o quanto as crianças se identificam com o campo, 86% disseram que gostam do lugar onde moram, 9% não se quiseram participar da atividade e 5% não se identificam com a vida do campo. Como visto, a maioria tem uma representação favorável da vida no espaço rural, o que em si é um fato bastante expressivo, já que as crianças chegam a escola conhecendo e gostando do lugar em que vivem, cabendo a escola potencializar esse sentimento de pertença.

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (CALDART, 2002, p. 35).

Quando se fala em criar o sentimento de pertença não se trata, na linha convencional como a Educação Rural foi tratada pelas políticas públicas, de fixar as pessoas no campo para promover o desenvolvimento da cidade, mas, do contrário, problematizar e traçar estratégias que sejam condizentes com a realidade local para que as pessoas se assumam em um projeto coletivo de melhoria da vida no campo, projeto esse que passa pela valorização e criação de vínculos com o lugar, por isso a importância de tais respostas exteriorizadas pelos alunos.

As motivações para os 86% que assumiram gostar da vida do campo são as mais diversas, como mostra o gráfico a seguir:

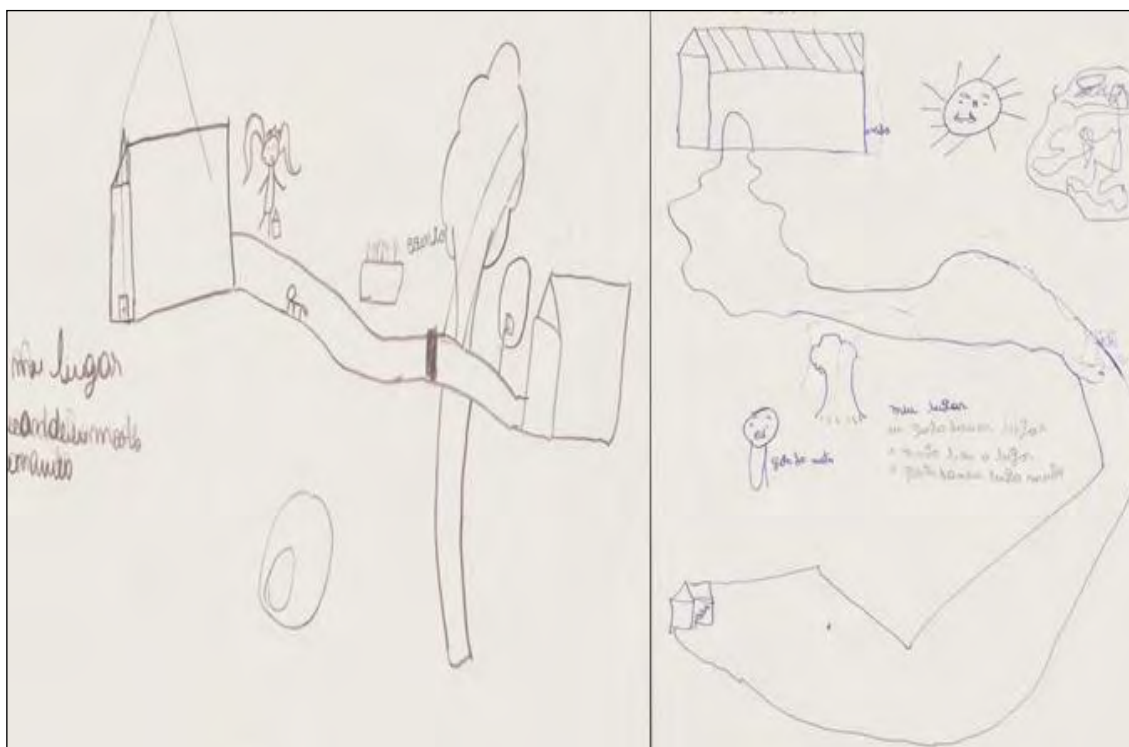
Gráfico 06: Justificativa para identificação com o campo



Fonte: Sistematização da pesquisadora, 2011.

Segundo os dados apresentados os motivos da identificação são os mais variados possíveis. A representação do campo como um espaço bom e maravilhoso de se viver, estando em 31% das produções das crianças, dentre elas ilustram as repostas para esse agrupamento as produções do educando 6 (10 anos/5º ano) – lado esquerdo - e da educanda 7 (10 anos/4º ano) – lado direito:

Imagem 09: O campo é maravilhoso



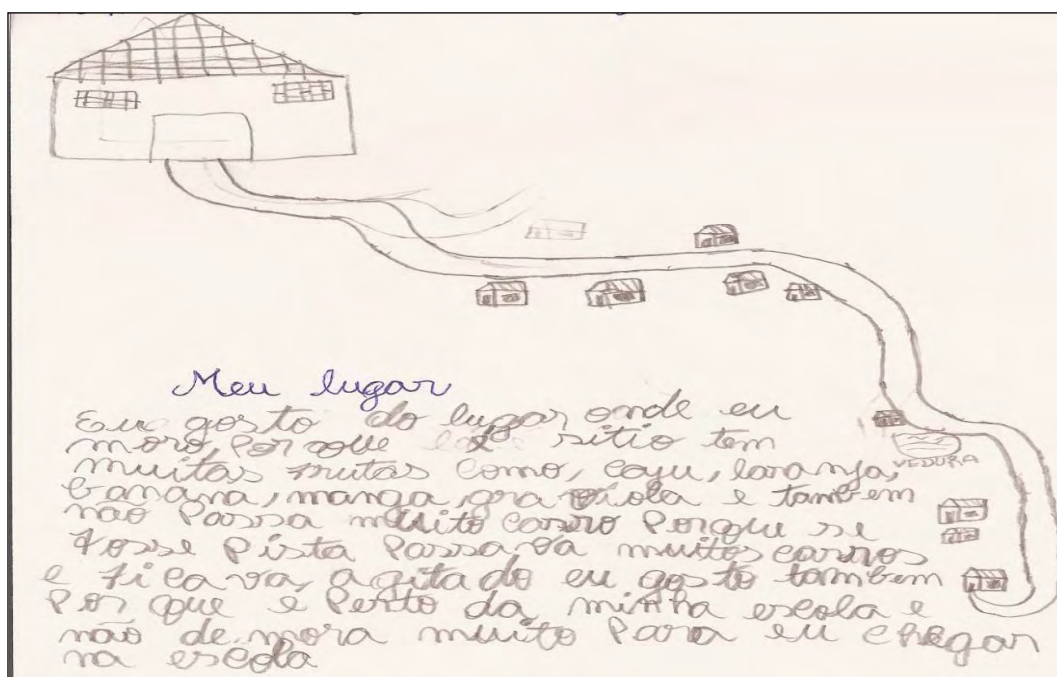
Fonte: Escola Municipal Severina Cândido dos Santos, acervo da pesquisadora, 27/10/2010.

Nessa produção, como nas demais, as crianças não justificaram o porquê de considerar o campo bom ou maravilhoso, mas é clara a relação com o meio em que vivem e com as histórias contadas, com os medos e alegrias dessa vida, como o trabalho na agricultura e a alimentação, com o canteiro de coentro no primeiro desenho, como o gato do mato, animal muito temido entre as crianças da comunidade e presente no desenho da educanda. Em outros desenhos aparece o barreiro próximo de casa, as galinhas, evidenciando com o que as crianças mais se identificam.

Além dos elementos da natureza presentes nos desenhos, também há referência a serviços e elementos que não são próprios do campo, mas que foram incorporados nas cotidianidades dos sujeitos como facilitadores da vida nesse espaço, já que as pessoas tem direito de acesso às tecnologias criadas para diminuir o esforço humano, tais como, serviços de telefonia, como aparece no primeiro desenho o orelhão ao lado da casa, também está presente as motos e os carros, o ônibus que transporta os estudantes. Essa interação é importante para corroborar com as afirmações de que o campo é um lugar dinâmico, em que integra-se elementos da tradição e inovadores, mas que todos eles fazem parte da vida no espaço rural, desconstruindo percepções equivocadas de retrocesso.

Outros 32% das produções foram agrupadas por expressarem a relação direta com a natureza. Declararam diretamente que sua identificação com o campo ocorre pela existência de frutas, verduras e animais e pelo trabalho dos pais na agricultura.

Imagem 10: A relação com a natureza



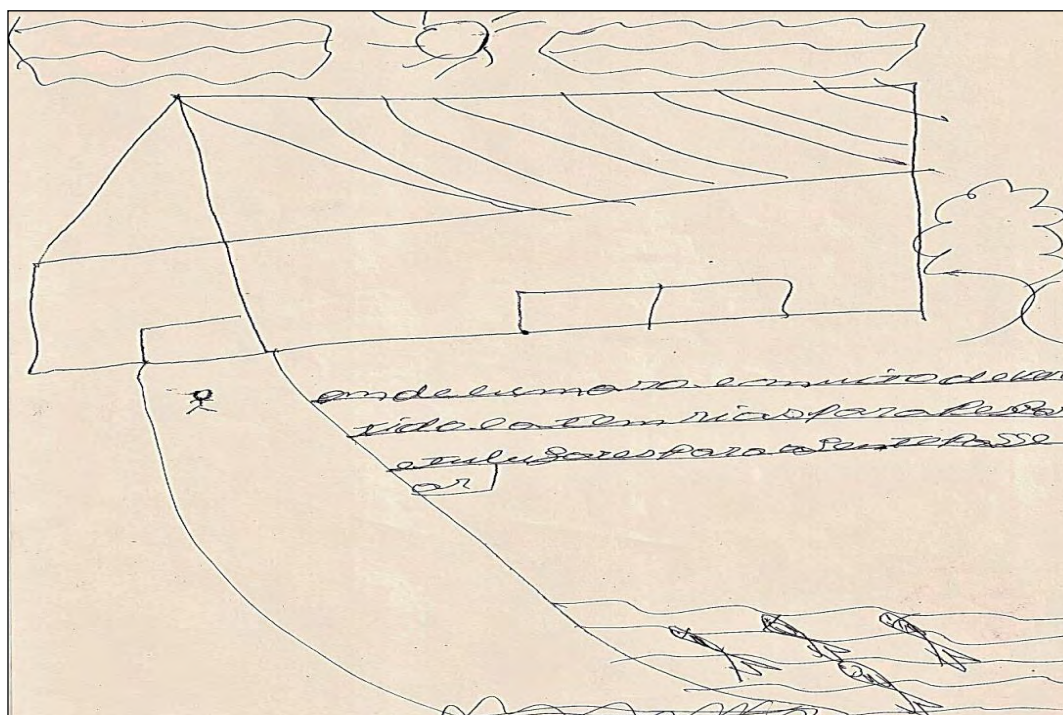
Fonte: Escola Municipal Severina Cândido dos Santos, acervo da pesquisadora, 27/10/2010.

Nesse texto a criança 18 (08 anos/4º ano) relaciona claramente o fato de gostar da vida no sítio com a existência de uma variedade de frutas, citando as que mais são cultivadas na região: caju, laranja, banana, manga, graviola. Além disso, cita o fato de ser um lugar tranquilo sem muito movimento de carros e a proximidade com a escola. A escola é tão importante para ela que representa a mesma como maior do que as demais casas.

Em outra produção o educando 16 (10 anos/5º ano) expressa: “meu lugar é bom tem muitas verduras e meu pai trabalha na agricultura”. A agricultura é uma atividade que faz parte da vida de cada criança da comunidade, é da agricultura que os pais os alimentam. Muitas das crianças também trabalham na terra, plantam, colhem, limpam canteiros de verdura. Todas essas atividades são aprendidas no dia-a-dia da comunidade, tanto pela observação dos pais quanto pela prática.

Outro aspecto que mais chama a atenção das crianças na vida do campo é a diversão, o que corresponde às expectativas, já que na infância essa é a dimensão que mais se sobressai. Dos 32% das crianças que responderam gostar de morar no sítio porque é divertido, variaram as justificações, desde a proximidade com a família e os amigos, o que evidencia a importância dos laços de afetividade estabelecidos para a identificação com o lugar, bem como a relação com as atividades próprias do campo, como demonstra a produção abaixo do Educando 19:

Imagem 11: O campo é divertido



Fonte: Escola Municipal Severina Cândido dos Santos, acervo da pesquisadora, 27/10/2010.

Nessa produção o educando escreveu: “onde eu moro e muito divertido e tem rios para pescar e tem lugares para a gente passear”. A partir dessa justificativa do que é divertido para essa criança de 10 anos de idade vemos a intrínseca relação com atividades próprias do campo, como a pesca e o ambiente para fazer passeios. O pescar é tão importante para essa criança que tanto verbaliza por meio da escrita como através dos desenhos, no canto inferior direito, se vê os peixes.

Outra educanda escreveu que é um lugar calmo e que é divertido morar no sítio por causa das brincadeiras, interessante que as brincadeiras permanecem com os mesmos nomes nessa comunidade:

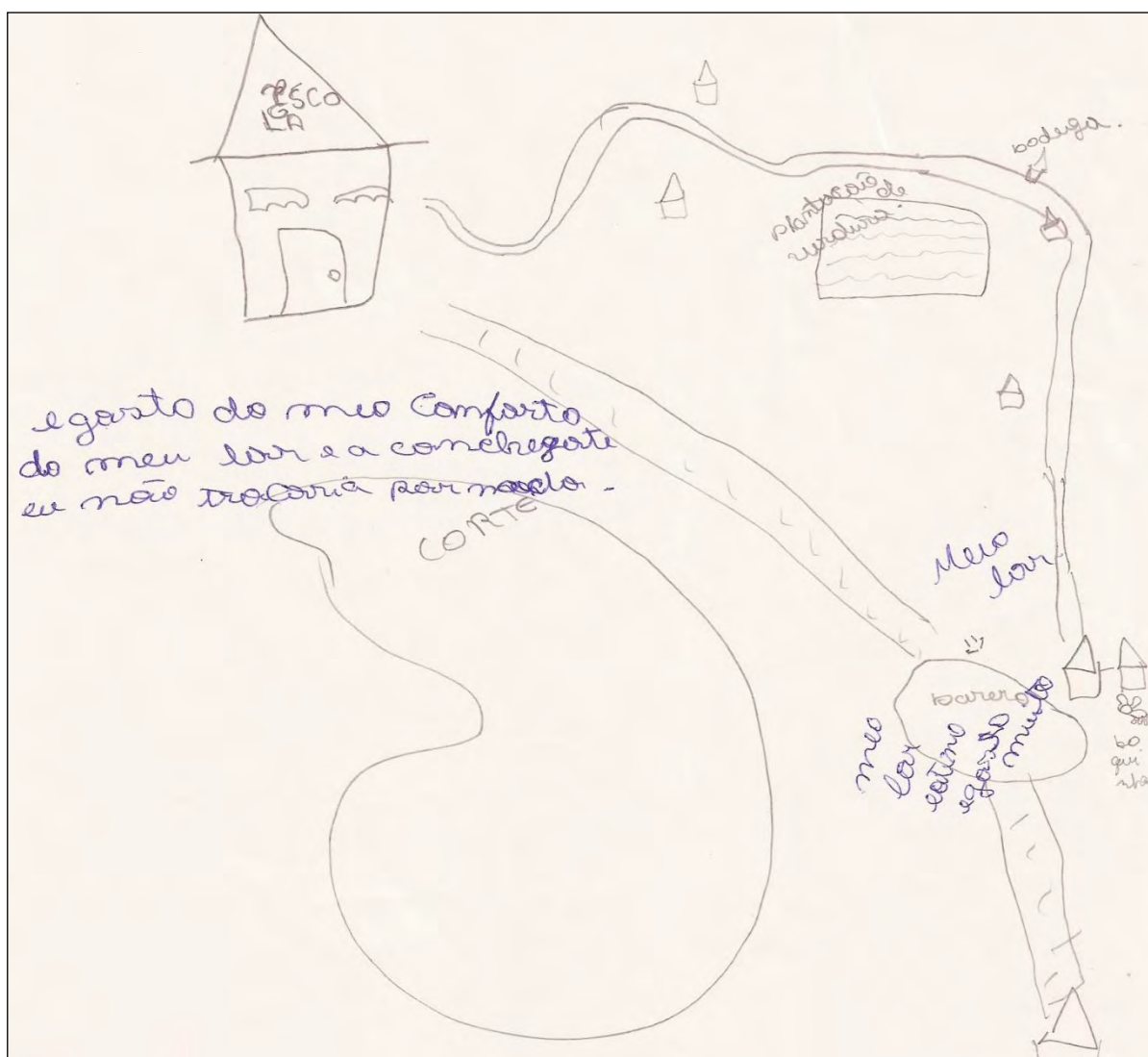
É muito bom morra aqui porque é muito calmo de que na rua na rua tem muita briga eu gosto muito da minha casa é um citio muito grande e bom de morra eu não trocava o meu sitio por nada neste mundo quando eu tenho orra vaga eu brinco de toca de roda de todas as brincadeiras (Educanda 17 – 11 anos)

Interessante notar que essa criança nota diferenças na vida da cidade e do campo, associando a calma ao segundo e a briga ao primeiro. Embora a violência no campo esteja crescendo cada vez mais, percebe-se a representação de calma como característica predominante do espaço rural. Outro ainda citou que é divertido morar no sítio por causa dos familiares e amigos: “Eu axo a minha casa muito boa e muito legal. Tenho meus brinquedos para eu brincar. Eu gosto muito de morar no sítio, tenho meus colegas e meus amigos, minha família e muito de bom, muitas surpresas e muito mais” (Educando 3 – 9 anos).

As imagens construídas desde a infância são fundamentais para identificação com o espaço, essas imagens embora sejam individuais, subjetivas, não se conservam sem os elementos coletivos, com as pessoas que vivem as experiências com cada sujeito, num tempo e espaço contínuo e comum, fortalecendo os vínculos afetivos não só entre o próprio grupo social, mas também com o lugar, constituindo o vínculo entre espaço, memória e pertencimento (HALBWACHS, 2004).

Uma motivação citada foi a de relacionar o campo como confortável e aconchegante, da educanda 11 (10 anos/5º ano):

Imagem 12: O campo é aconchegante



Fonte: Escola Municipal Severina Cândido dos Santos, acervo da pesquisadora, 27/10/2010.

Para essa criança o fato de ser aconchegante pode ser conectado às relações de proximidade com as pessoas, tanto que repete em dois momentos a expressão “meu lar”. Nessa produção vemos um dos principais pontos de referências da comunidade, o ponto conhecido como “corte”, as verduras, o barreiro e a bodega. Todos esses são pontos em que as pessoas na comunidade se encontram, conversam, trabalham e se divertem.

O corte é o local mais povoado da comunidade. A plantação de coentro e alface para revenda e consumo local, bem como os roçados para subsistência ocupam a maioria das pessoas. O barreiro é um dos locais de onde se buscam água para consumo e regar as plantações, aliás, barreiros e barragens não faltam na comunidade, já que não há água encanada e há a produção agrícola. A bodega, também lembrada na fala da educanda, é o

local de venda em que se buscam alimentos industrializados, a bebida alcoólica de final de tarde para alguns agricultores e jovens que não encontram outras formas de lazer no campo, mas é também o lugar de comprar a pipoca e os bombons do lanche das crianças. De maneira muito significativa a maioria das crianças se identifica com a vida no campo e cada produção demonstrou um aspecto dessa vida, desde a relação diferenciada com a alimentação, com as brincadeiras, com a interação com os demais.

Para as docentes, que nasceram na comunidade, o campo também é um lugar de identificação, mesmo reconhecendo as dificuldades da vida e do trabalho¹⁴, não querem sair do seu espaço, como afirmou umas das professoras: “Eu não me vejo longe daqui de jeito nenhum...” (Professora L), confirmada pelas demais. O fato das docentes se identificarem com o lugar é um elemento importante para que possam buscar alternativas de mudança e de valorização local, além disso, não seria necessário empreender esforços para criar esse sentimento de pertença, de igual modo como foi constatado entre as crianças, é necessário que esse sentimento seja cada vez mais fortalecido, já que é fundante de toda Educação Popular do Campo.

Além da representação sobre o campo, outra de igual importância é a representação sobre a escola. Para as Diretrizes Operacionais, em seu artigo 2º a identidade da escola relaciona-se com:

Parágrafo único. 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.

Nesse texto a escola presente no campo é vista pela sua relação com a realidade local, com a temporalidade própria do campo – tempo para plantar, tempo para colher, tempo para partilhar, tempo para observar, tempo para celebrar – que produz os saberes específicos nas relações com o mundo e com os outros, ancorando-se nas memórias coletivas, mas que nem por ser memória e tradição deve estar desvinculada das inovações tecnológicas e das lutas populares para construção de “outro campo possível”.

¹⁴ Ver falas apresentadas no capítulo 1 sobre a caracterização do campo de pesquisa, quando as professoras avaliam a vida no campo.

Perceber a escola do campo como meio que incorpora, em suas varias dimensões, a sociabilidade local, os saberes populares e formais, que articula memória, inovação e lutas por melhores condições de vida, é partir da perspectiva de uma escola em movimento com o campo, uma escola que não muda o campo sozinha, mas que sem essa instituição o campo também não se transforma:

Sem movimento não há ambiente educativo; sem movimento não há escolas do campo em movimento. Por isto não se trata de construir modelos de escola ou pedagogia, mas sim de desencadear processos, movidos por valores e princípios, estes sim referências duradouras para o próprio movimento (CALDART, 2000, p. 85).

Essa é uma das dimensões que a Diretriz incorporou das reivindicações dos movimentos sociais, que é a relação dos processos educativos com as dimensões da realidade do campo, não buscando construir modelos ideais de escolas, mas modificar a função social desta instituição na comunidade e projetar práticas possíveis que partam do próprio fazer docente.

Também foi vivenciada uma produção sobre a escola visando identificar como as crianças percebem a instituição na comunidade, como se sentem, o que mais se identificam e o que não, e como gostariam que a escola fosse. Essa é uma questão fundamental para se reconstruir a escola que está no campo, partindo do que os próprios estudantes percebem e de quais elementos gostariam que estivessem presentes nessa escola, já que cada educando percebe um aspecto diferente da escola, multiplicando “os exemplos que mostram que a escolaridade é uma aventura singular” (CHARLOT, 1996, p. 54). Nessa atividade, que foi realizada em outro dia de observação participante, as crianças também demonstraram muito interesse em vivenciá-la. Participaram desta produção sobre a escola 18 crianças. Algumas produções foram bastante significativas:

[illegible]

Essas três produções são muito representativas em relação à visão da escola real e da escola sonhada pelas crianças. No primeiro, “A minha escola”, da educanda 08 (10 anos – 5º ano) fala: “Essa escola é muito importante para mim e para os outros alunos e gosto dessa escola ela é muito boa pra mim e especial”. Nesse texto destaca-se a importância atribuída à escola, não apenas para si mesmo, mas também para as demais crianças, o que demonstra o senso de coletividade a respeito da escola e a importância do “outro”.

Na segunda produção (esquerda, parte inferior), intitulada “Como se fosse amanhã”, o educando 02 (11 anos – 5º ano) diz: “um menino gosta de estudar tanto que quase não fazia nada ele gostava da merenda dos deveres de tudo mas ele queria que fosse grande como um catelo mas ele queria que fosse como e oge ele gosta de estudar”. Essa produção a criança criou uma situação, um menino que gostava muito de estudar e não fazia outra coisa além disso, simbolizando ele mesmo. A partir desse texto o aluno diz que gosta principalmente da merenda e de estudar, mas gostaria que a escola fosse maior, ao mesmo tempo em que afirma que gosta de como a escola é hoje, mesmo podendo ser maior para ser melhor.

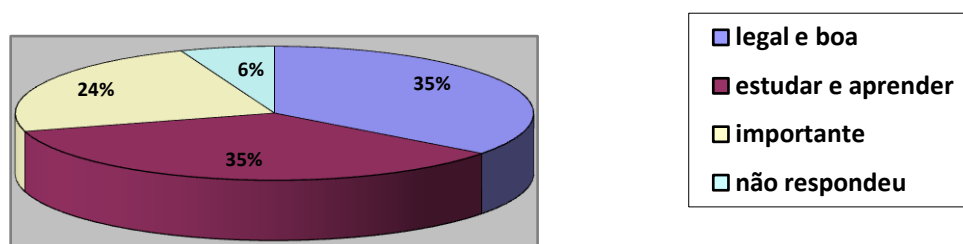
A terceira produção (lado direito), que a educanda 20 (11 anos – 5º ano) nomeou “O sonho, que sonhava, para minha escola”, expressa:

A escola é uma oportunidade muito boa que apareceu para nós, hoje em dia eu adoro a minha escola mas tem coisas que eu não gosto, eu não me sinto muito bem, digamos que a minha escola tem algumas coisas que não me agradam tipo as paredes que são muito velhas, acabadas e cheias de palavrões, mas o que mas gosto nessa escola é a as minhas professoras que são muito legais é eu queria que tivesse computadores, aula de física é muitas coisas.

Embora a educanda goste muito da escola agora, porque estudou na outra escola, antes da nova construção, e a considere uma oportunidade importante para a comunidade, ela não se sente bem com a aparência da escola, além de sentir falta de aulas de educação física e dos computadores que a escola não possui e pela interação com estudantes de outras escolas na cidade ela tem consciência de que existe.

Com base nessa produção sobre a escola foi possível elaborar os seguintes gráficos agrupado por temáticas, como será visto na sequência:

Gráfico 07: Como as crianças percebem a escola



Fonte: Sistematização da pesquisadora, 2011.

Como mostra o gráfico, as crianças, de forma geral, gostam da escola e a veem como uma instituição necessária, mesmo identificando alguns problemas, como se verá mais a frente. As repostas são as mais diversas possíveis, mas predomina, entre 35%, a visão de um lugar bom e legal, produção a educanda 07 (10 anos – 4º ano) diz que gosta da escola, porque é boa e bonita: “é bonita e boa e linda [...]”. A totalidade dos que indicaram a escola como lugar bom se restringiu a essas palavras, sendo demasiadamente vagos. O que pode sugerir que a escola não criou os vínculos necessários para que os educandos se sentissem mobilizados para falar da mesma.

Para outros 35%, a escola é um espaço para estudar e aprender. Essa parcela destaca a percepção sobre a escola como um lugar social responsável pelo processo educativo. A educanda 18 (08 anos – 4º ano) diz se referindo a escola: “é um lugar muito bom e aonde a gente aprende muitas coisas”; ou o educando 12 (12 anos – 5º ano) “é um lugar onde se aprende tudo”. Nessas duas falas vemos que é atribuída a escola a grande responsabilidade de ‘ensinar tudo’ e as expectativas em relação a aprendizagem dessas crianças. Ainda nessa perspectiva, alguns também reduzem as aprendizagens a serem construídas na escola ao aprender a ler, como conteúdo central para esses alunos, como o educando 09 (13 anos – 5º ano): “é um modo de aprender a ler”. A partir dessa fala a escola aparece como um meio que liga o aluno e a aprendizagem da leitura, ao um mundo ao qual essa criança terá acesso apenas por meio da escola, já que no campo outras linguagens são mais solicitadas das pessoas do que a cultura escrita.

Em 24% das produções, a escola é vista como importante, por muitos motivos. A educanda 17 (11 anos – 5º ano) desenhou a escola com duas crianças (um menino e uma menina) felizes indo para a aula:

Imagem 14: Desenho da escola



Fonte: Escola Severina Cândido dos Santos, acervo da pesquisadora, 21/10/2010

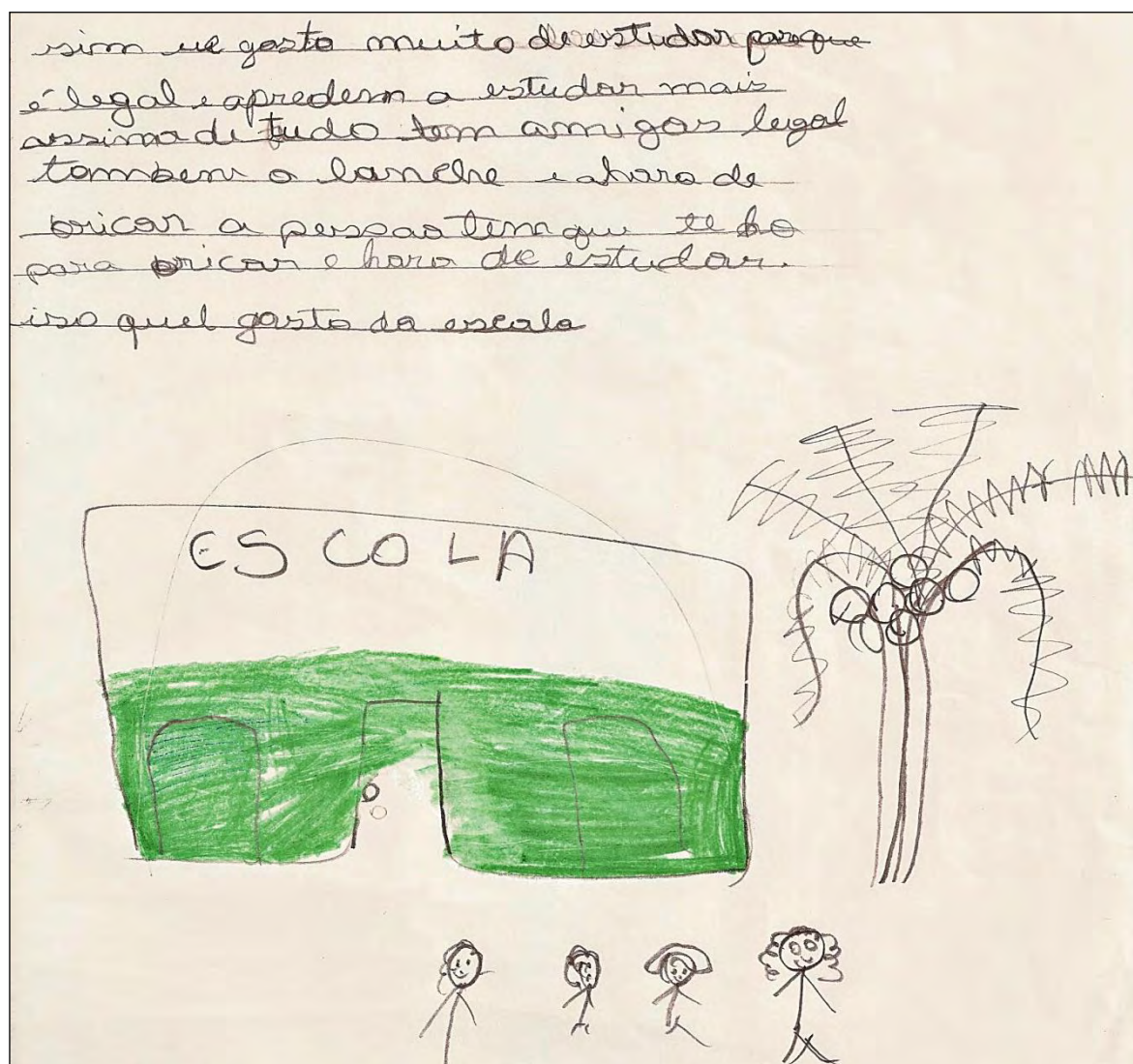
No verso da folha em que desenhou a escola a educanda escreveu o seguinte:

Uma escola pra mim, é muito importante, porque eu aprendo coisas com a professora, e todos os meus colegas, eu já sei de tudo que a professora passa, eu gosto muito de estudar porque é ótimo para todos. Eu me sinto bem, porque so tem pessoas ótimas na minha escola. Eu gosto de tudo das minhas professoras e dos meus colegas e de todos, principalmente do recreio e de tudo [...]

A educação aparece como muito importante para as crianças da comunidade, a interação com os colegas e os conteúdos que a professora ensina. As justificativa para que as

crianças se identifiquem com a escola são as mais diversas, nesse caso a educanda gosta das pessoas e do intervalo, o que foi citado entre outras crianças:

Imagem 15: A hora do lanche e as amizades



Fonte: Escola Severina Cândido dos Santos, acervo da pesquisadora, 21/10/2010

Nessa produção, que tem a escola, as crianças e a palmeira ao lado, a educanda 11 (10 anos – 5º ano) diz: “sim, eu gosto muito de estudar porque é legal e aprendem a estudar mais assim de tudo tem amigos legal também o lanche e a hora de brincar a pessoa tem que ter hora para brincar e hora para estudar, iso quel gosto na escola”. Essa fala é significativa porque denuncia que não apenas o fato de estudar e aprender são importantes, mas a amizade, como um dos valores que aproximam as crianças, as brincadeiras e o lanche escolar. Interessante é

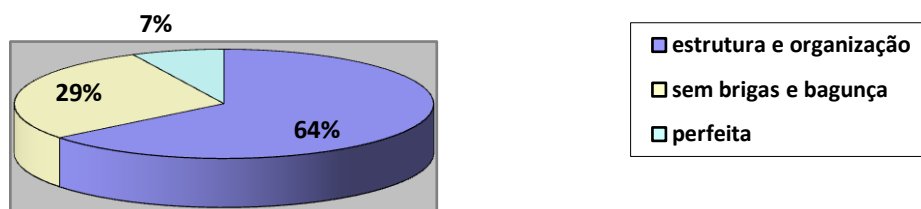
que a noção de estudo é desassociada do brincar, como se estudar fosse a obrigação e responsabilidade e não pudesse ser divertida e a brincadeira não pudesse ensinar.

Nesse caso, as crianças não se mostram desinteressadas e com ausência de vontade de estudar, pelo contrário, sabem da importância da educação em suas vidas, pelos próprios conteúdos, bem como pelas interações e afetividade construída durante o processo de ensino-aprendizagem.

Como as atividades confirmaram, dos estudantes que participaram dessa produção, todos expressaram se sentir bem e feliz na escola embora identifiquem aspectos a serem melhorados, que serão discutidos mais a frente. De acordo com essas representações para as crianças vê-se que as mesmas estão conscientes da importância da escola na comunidade, embora com uma diversidade de aspectos elencados todos convergem para a importância do estudar e do lugar central que a escola ocupa em suas vidas.

Como outro tema destacado das produções dos estudantes está como elas idealizam essa escola, o que elas gostariam que mudasse. As respostas foram agrupadas em três perspectivas centrais:

Gráfico 08: Como as crianças queriam a escola



Fonte: Sistematização da pesquisadora, 2011.

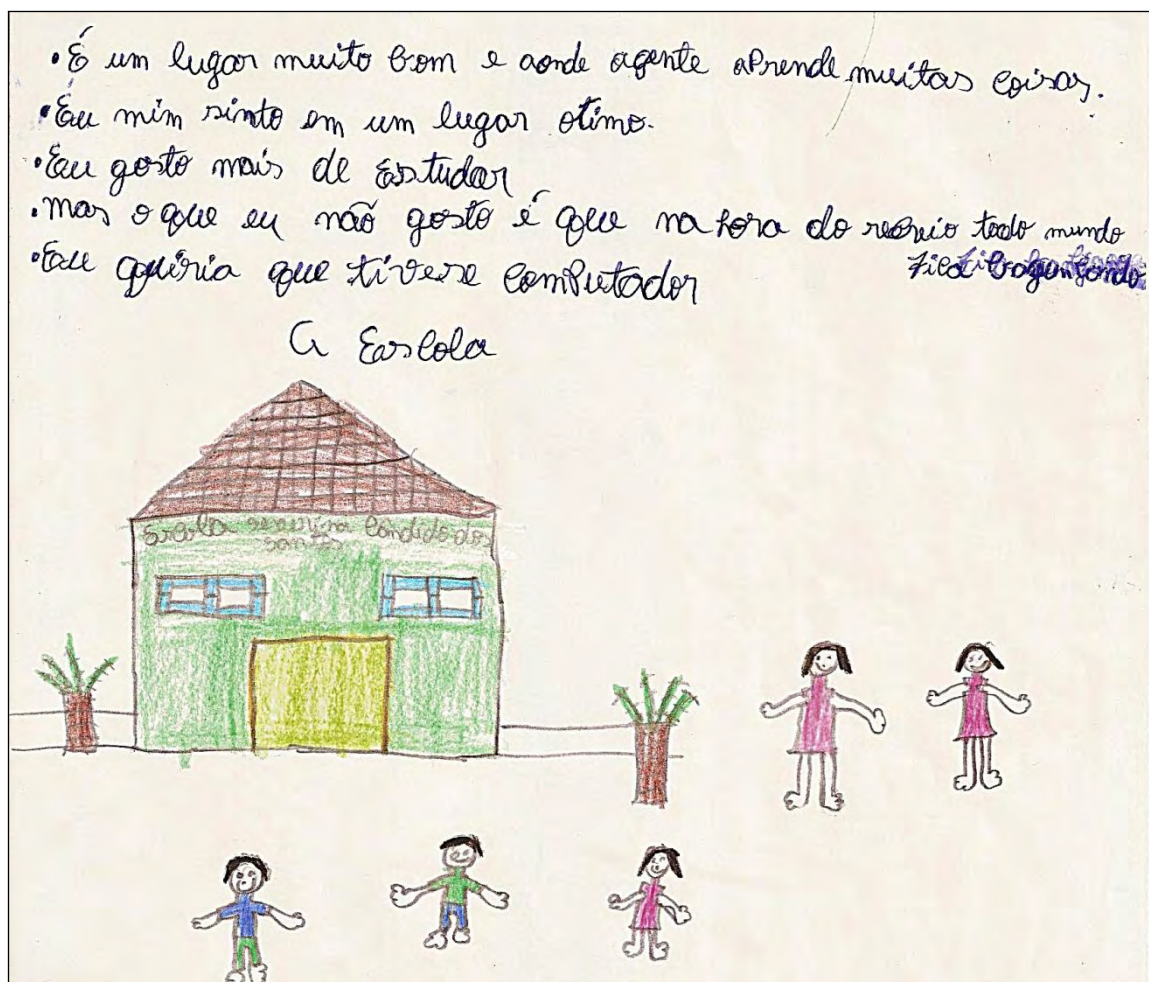
O gráfico apresenta que entre as produções predominou a insatisfação com a estrutura e organização da escola, cerca de 60% gostariam de mudanças nesse aspecto para que os educados tivessem acesso a outros recursos e para uma maior mobilização para aprendizagem.

Eu gosto de tudo na minha escola, das minhas professoras e dos meus colegas e de todos, principalmente do recreio e de tudo. Eu não gosto porque tem 3 salas uma e de duas turmas da 3 e da 4 série. Eu queria que fosse muito mais grande porque é muito mais pequena (Educanda 17/ 11 ano – 5º ano).

Nessa fala a educanda cita o fato de serem poucas salas de aula, apenas três e uma turma é multisseriada, de 4º e 5º ano, que ela cita ainda na nomenclatura anterior, 3º e 4º série. Para ela o fato de serem duas séries em uma mesma sala da forma como tem sido vivenciada incomoda. Não há de se negar que a sala multisseriada poderia ser um passo para se romper com o modelo de seriação e fragmentação dos saberes que existe se outras questões movessem o processo de formação, se outra organização da aula fosse vivenciada, mas que em sendo vivenciado pela lógica desigual da seriação, a sala multisseriada pode atrapalhar o processo de aprendizagem de alguns alunos, porque ela funciona como uma sala seriada com uma divisão imaginária, criada pelas práticas convencionais e inadequadas à tal configuração.

Em outra produção a educanda 18 (08 anos – 4º série), escreve:

Imagem 16: Queria computador



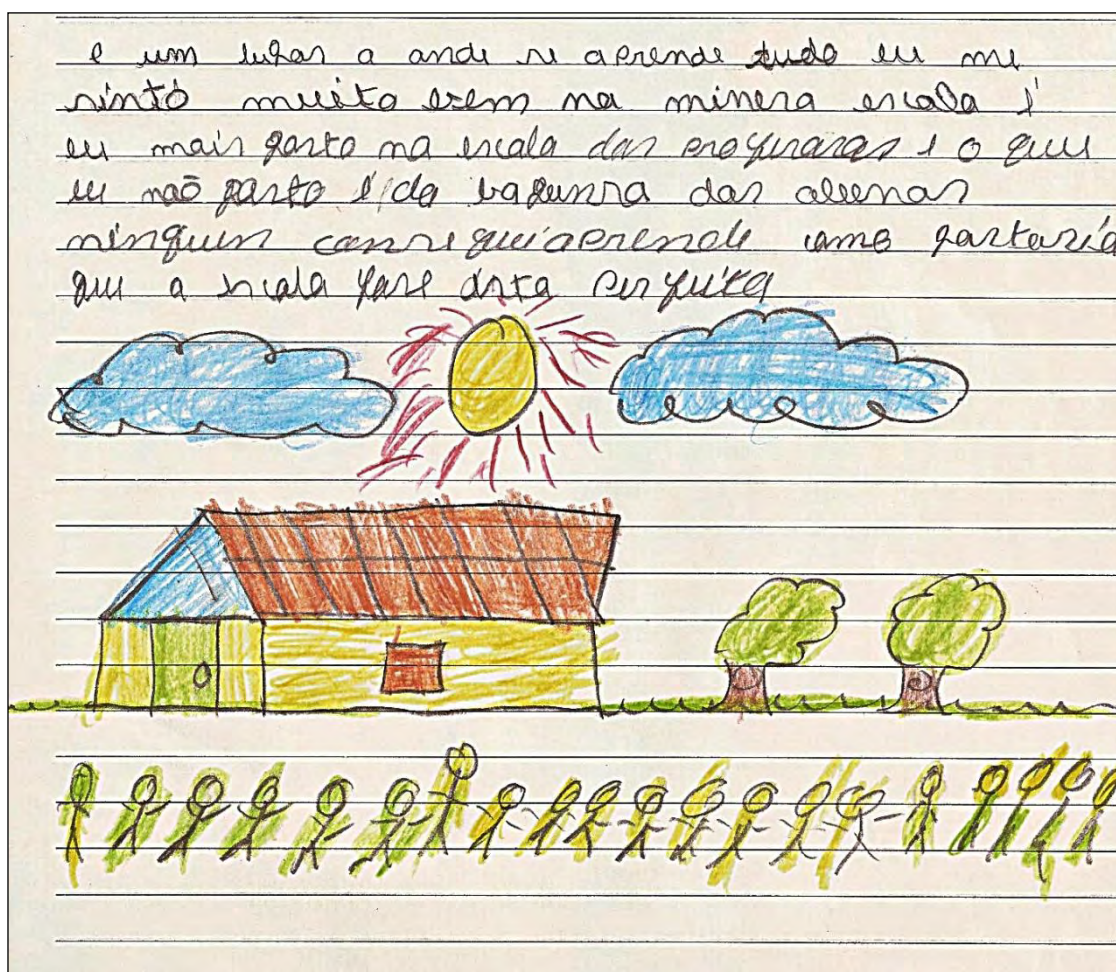
Fonte: Escola Severina Cândido dos Santos, acervo da pesquisadora, 21/10/2010

Para essa criança o que incomoda é a bagunça dos colegas e o fato da escola não ter computador. Em outras produções as crianças falam que gostariam de um parque, já que a escola não tem um espaço de lazer adequado, também de uma escola mais limpa, das aulas de educação física e de vídeos na escola.

Para um deles, que representa 29% das produções, o que não se identifica na escola são as brigas entre os colegas: “A escola para mim é muito legal, eu me sinto muito bem eu gosto mais da professora e não gosto das brigas. Eu queria que ela não tivesse brigas” (Educando 21/ 12 anos – 4º ano). Nesse caso, o mau comportamento é o que mais incomoda o educando.

Em outra produção o educando 12 (12 anos – 5º ano) também fala que o mau comportamento lhe atrapalha no processo de aprendizagem que o mesmo gostaria que a escola fosse perfeita.

Imagem 17: Uma escola perfeita



Fonte: Escola Severina Cândido dos Santos, acervo da pesquisadora, 21/10/2010

Nessa atividade o educando desenhou várias crianças indo para escola, e a questão central da aproximação com a escola é o aprendizado. Para ele a indisciplina atrapalha a aprendizagem e a escola deveria ser perfeita.

Essas falas demonstram a preocupação com a organização das aulas, com diversidade de materiais e recursos didáticos, com a estrutura física da escola e o comportamento, contrariando visões de que as crianças pensam apenas em brincar, que não tem condições de perceber sua realidade de forma crítica e poderem decidir sobre o que pode ser melhor não só para elas, mas também para o coletivo.

Embora na produção escrita as crianças não citem o fardamento escolar como uma necessidade, em outros momentos alguns alunos verbalizaram a vontade de possuir a farda, mas não puderam porque seus pais não tiveram condições financeiras para tanto, foi durante a caminhada, na volta da escola, quando um grupo de alunos falou que a blusa custou 12 reais para cada um e a família que possuía condições financeiras comprou duas, só que a maioria dos pais não comprou principalmente aqueles que têm mais de um filho estudando na escola porque o valor total pesaria no orçamento da família.

Todas essas dimensões citadas fazem parte das representações dos alunos em relação ao que significa uma escola do campo, ao que está ausente e que eles sentem falta e o que está presente e eles valorizam. Os valores também são ressaltados pelos educandos como a amizade, por exemplo.

A partir dos textos apresentados também é notória os problemas com a língua escrita, o quanto ainda sentem dificuldade de se expressarem por meio dessa linguagem, que muitas vezes só utilizam na escola. Mas nem por isso deixam de ser criativos e tem opiniões, saberes e representações importantes para se repensar a escola do campo, como instituição necessária e de aprendizagens específicas e únicas.

Os alunos que chegam à escola se vêem pela primeira vez imersos em uma instituição social e o que desejam é viver, partilhar suas experiências com os outros, relacionar-se socialmente e aprender sobre o mundo que os circunda, desfrutando tudo ao máximo. Na instituição eles vão descobrir um mundo diferente do da família, um mundo no qual existem outros tipos de relações (DELVAL, 2006, p. 26-27)

Na escola se aprende a partilhar de um mundo diferente do habitual na família, outras relações são estabelecidas, sendo a central a relação de saberes, que é vivenciada na interação entre as pessoas, envolvendo afetividade, valores, contextos sócio-culturais. Para as crianças do campo como vimos a escola é um espaço em que elas assumem que tem acesso a outros

saberes e novas aprendizagens, bem como a interação com os colegas e as brincadeiras próprias da idade.

Entretanto, só foi possível saber o que as crianças pensam a respeito da escola e como elas desejariam que fosse a partir da escuta, da possibilidade de expressão que lhes foi oportunizada. A escola precisa inserir o universo do educando: em seu público sendo crianças, que a infância esteja presente na escola; em sendo jovens, que a juventude tenha espaço, e; sendo adultos ou idosos que esses universos também pertençam a essa instituição. No caso específico de crianças, uma grande dificuldade na educação é que “não se fala como é que a infância produz e reproduz sua existência” (ARROYO, 1999, p. 49). Perceber o universo das crianças, suas representações e as aprendizagens próprias dessa fase são fundamentais para que a escola possa pertencer aos seus sujeitos.

Não só na escola a infância é negada, mas também nas pesquisas. É necessário mudar uma conjuntura nas pesquisas de negação das vozes dessas crianças, principalmente em Educação Popular do Campo, que busca a valorização dos sujeitos que foram desvalorizados por serem do espaço rural, dos grupos populares e por serem crianças e sofrerem os preconceitos dos que as consideram sem condições para participar e expressarem o que desejam, que é a mobilização central no processo de aprendizagem. Fazê-las participar é condição para uma Educação do Campo, não apenas condição, mas fundamento para construir um processo em que seus sujeitos se sintam pertencer, e escutar os desejos dos próprios estudantes, que em raras situações são consultados, é um passo ousado para que mudanças no sistema educativo se operem.

Para as professoras a escola faz parte de suas vidas, de suas histórias, já que estudaram e começaram a carreira docente nessa comunidade. Ao se reportarem a escola foi frequente a menção sobre: a melhoria das condições do prédio escolar; o maior apoio por parte da Secretaria de Educação do Município; a melhoria na merenda escolar que era em quantidade insuficiente; e maior autonomia da instituição:

a escola hoje é independente, recebe seu dinheiro, tem o PDE... isso dá liberdade pra crescer, que na época que eu fui gestora eu ia pegar material, vinha tanto assim de material, era folha contada, estêncil contado, merenda contada, caixinha de giz contado... (Professora L)

O fato de agora existir mais material didático, a merenda que atende a comunidade escolar de forma adequada, maior autonomia para a gestão, torna-se uma das condições que fazem com que as docentes sintam sua escola menos esquecidas pelo governo municipal.

Porém, reconhecem que ainda há melhorias infra-estruturais para serem realizadas, como atendimento de água, aumento da parede que divide as duas salas de aula vizinhas, talvez pela inserção na escola, a fala das mesmas se reporta a vontade de buscar sempre melhorias. Embora falem de fatos diferentes dos alunos os discursos se aproximam e convergem quando se reportam ao reconhecimento de fatores que chamam a atenção de educandos e educadoras, tais como a merenda, e às necessidades de melhorias de infra-estruturas e de materiais didáticos.

Em relação aos alunos as professoras disseram que são desinteressados e só querem brincar. Uma das docentes falou: “eu nunca reprovei tanto como agora, chega eu estou assim... constrangida, mas não adianta... olhe... o ano passado, passaram alunos que... que era pra ter repetido e... sofreu durante o ano” (Professora L), quando foi interrompida pela outra que justificou as reprovações “é porque os meninos só querem saber de brincar mulher...” (Professora J). Mas que criança não quer brincar? Isso justifica o desinteresse percebido pelas docentes?

As representações de desinteresse dos alunos são estendidas também aos pais: “São poucos os pais interessados também, então a gente tem que fazer o papel de pais e professores para incentivar eles a continuar” (Professora M). A responsabilidade com a educação das crianças da comunidade parece um fardo muito grande para as professoras que afirmam serem responsáveis quase exclusivas nesse processo, já que para elas a família não tem assumido essa tarefa como deveria. Talvez a escola não seja ainda valorizada o suficiente pela comunidade, mas também que práticas e experiências aproximam a escola da família, a escola da comunidade, para que a mesma seja valorizada de forma adequada? E quais as consequências dessas representações docentes em relação aos alunos nas práticas pedagógicas?

Chamou a atenção o fato das professoras não se reportarem a afetividade para falar da escola e dos alunos o que para os educandos foi o que prevaleceu, já que falaram do afeto pelas das professoras, reconhecendo sua importância para que possam aprender, sendo essa uma representação de extrema importância para que se estabeleça uma relação de confiança na construção coletiva dos conhecimentos.

Mesmo com várias justificações para identificação com o campo e com a escola, um elemento permanece como eixo norteador das produções e das falas, que apareceu de forma indireta e direta: a relação de proximidade com a natureza, confirmando que a “reciprocidade entre as comunidades camponesas e meio ambiente, é de natureza tanto real quanto simbólica” (SABOURIN, 2009, p. 278). Essas diversas produções demonstram saberes

diversos que as crianças e as docentes constroem em sua tríplice interação (EU-OUTRO-MUNDO), tendo na especificidade do lugar, que constrói saberes e representações nos sujeitos, a partir das interações sociais (discursivas, materiais, simbólicas e intencionais), um mediador das relações. Dada sua importância, como essa relação com o lugar é tratada no interior da escola, nos espaços coletivos das aulas?

4.3. As condições de interação entre os saberes na escola: os conteúdos e ações comunicativas nas aulas

Para entender a relação de saberes específica do estudo foi utilizado como principal procedimento metodológico a observação participante das aulas em uma turma de 1º ano e outra multisseriada de 4º e 5º anos, como explicitado no capítulo I. Para entender essa relação, além das finalidades educativas e as representações subjacentes a prática, discutidas nos tópicos anteriores, também foram considerados os conteúdos e as ações comunicativas durante 03 meses (na segunda etapa das observações) de aula, com frequência de duas vezes por semana, aproximadamente.

Os conteúdos trabalhados nas aulas são de natureza diversa, conforme Quadro 07 Resumo dos Saberes:

Quadro 07: Resumo de Saberes discutidos

Ano escolar	Saber escolar	Saber popular
1º ano	Poesia Ordem alfabética Os números naturais	Cantigas Populares
4º e 5º anos	Animais vertebrados e invertebrados Sistema digestório Quatro operações Tempos e formas verbais O dia da árvore As partes da planta Os sentidos As regiões brasileiras Paraíba e sua hidrografia	Plantas Medicinais Nomes populares para plantas encontradas na comunidade

Fonte: Sistematização da realizada pela autora

A partir do Quadro 07 - Resumo de Saberes discutidos nas aulas observadas pode-se verificar que há uma predominância dos saberes convencionalmente chamados de escolares, baseados nas ciências de referência, e uma rara frequência de saberes considerados nesse estudo como populares, porém representa uma abertura das práticas escolares ao universo cultural dos estudantes e da própria comunidade. Ao considerar uma diversidade de conteúdos se ampliam a noção desses para além das dimensões conceituais e abstratas, incorporando-se procedimentos e atitudes como integrantes das necessidades formativas dos estudantes e importantes para o fortalecimento de valores fundamentais para o alcance dos fins de uma educação popular do campo.

Diante do desafio de sistematizar os dados advindos da observação, as descrições foram agrupadas conforme as ações comunicativas vivenciadas na interação entre os saberes, dependendo da forma como os diversos saberes se relacionaram na prática educativa que demonstraram os diferentes graus de interação em que a dicotomia saber popular x saber escolar se mostraram com maior ou menor intensidade.

Considerando essa dinâmica, foram evidenciados diferentes tipos de tendências, percepção que só se tornou possível por entender que a aula não é um espaço descolado da vida social dos sujeitos onde se reúnem professores e alunos para “transmissão” do saber, com predominância de uma relação estática, mas se constitui enquanto uma organização social específica e através da qual se constroem saberes na interação entre os sujeitos, que garante o caráter dinâmico dessa relação, que é caracterizada pela diferença. E, em sendo uma relação da diferença, pode contribuir para manutenção de determinadas representações pejorativas de seus sujeitos e espaços ou a superação das mesmas, apoiando relações hierárquicas desiguais ou recriando as mesmas. Portanto, a interação entre o saber popular e escolar existe, o que difere são as condições em que ocorre e as tensões e critérios de hierarquias em que se concretizam.

A hierarquia entre os saberes é um processo complexo em que atuam vários níveis de importância, de negação e de reconhecimentos diversos. Com base nas discussões de Santos (1996; 2010) voltando a atenção para as ‘epistemologias do sul’, pode-se realizar uma adequação para o pensar/fazer nas diversas configurações na relação entre os saberes no interior da instituição escolar pesquisada, embora o referido autor não especifique tipos de hierarquias, foi possível elaborar três tendências pelos indícios textuais e das práticas observadas: uma *tendência a relação da desigualdade*, uma *tendência a relação da tolerância* e uma *tendência a relação da solidariedade*. O uso do termo tendência foi escolhido para evocar que nenhuma dessas relações entre saberes é vivenciada de forma totalitária, já que

essas interações estão centradas na dimensão do conflito e por mais que exista uma predominância de uma única forma sobre as demais, há os movimentos de resistências entre os saberes que buscam visibilidade e aceitação das mais variadas formas.

4.3.1 Uma tendência de relação da desigualdade

As primeiras observações de sala de aula foram realizadas na turma multisseriada de 4º e 5º anos, no período de provas. Os alunos estavam em suas carteiras em silêncio, aguardando a entrega do teste. Os alunos do 5º ano sentados nas duas fileiras do lado esquerdo, os do 4º ano nas duas fileiras do lado direito. A avaliação era de Ciências (ver Anexo 7, p. 211), um tipo para o 4º ano, sobre “Animais invertebrados e vertebrados”, e outro do 5º ano, “A célula”. As provas, mimeografadas, estavam compostas por 05 questões cada. Primeiro, foi entregue a prova do 4º ano e realizada uma leitura coletiva, em seguida, do 5º. Foi necessário ler e, praticamente, reescrever a prova para ficar legível.

Como se vê, a prova estava composta de questões que não contemplavam os elementos da realidade mais próxima dos estudantes e nem muito menos sugeria que para respondê-la o educando teria de dispor de maior autonomia, já que basicamente, se apoiava em informações memorizadas. Não querendo dizer que não seja importante o trabalho com a memorização em sala de aula, esse também é um procedimento relevante para aprendizagem, porém não deveria ser o único e nem o principal, até porque mais importante que a memorização está a construção de um pensamento crítico.

Quando todos os alunos terminaram, a professora fez a explicação da prova adiantando as respostas para que cada um avaliasse seu desempenho, seguido de uma conversa sobre o “mau comportamento” em sala de aula, no qual afirmou que era para os alunos se acostumarem com prova, porque durante a “vidinha” (esse foi o termo que ela utilizou) deles ainda iriam fazer muita prova, também enfatizou o fato de serem crianças mal-educadas e desinteressadas, além disso, fez um discurso sobre o incômodo com o uso de bonés na sala de aula, o interessante é que metade da turma estava de boné, porque as casas são distantes e a temperatura é muito quente na volta, e, pelo que ficou perceptível essa é uma prática frequente entre os alunos em todas as turmas. Por não querer guardar o boné um dos alunos foi expulso da sala, mesmo sem que nenhum outro tenha tirado.

Nesse momento ficou evidente uma postura autoritária da docente em relação aos alunos e sua representação em relação aos mesmos, uma representação dos alunos como “desinteressados” e “mal-comportados”, que tem a necessidade de aprender a se comportar durante a realização de avaliações. O fato de ter utilizado o termo “a vidinha de vocês” soou em um tom de desprezo, não de respeito e nem de compromisso, o que indica uma descrença em relação ao futuro escolar e profissional desses educandos. Com essa fala a docente ratifica o que disse durante a entrevista, apontando que o que mais chama a atenção nos alunos é a falta de interesse.

Após o intervalo e a merenda, que nesse dia foi arroz com carne moída, os alunos retornaram para aula, de repente a aula foi interrompida por outra professora da sala vizinha com três alunos da turma de terceiro ano que estavam “bagunçando” e foram colocados de castigo abaixo do cartaz sobre a diversidade em sala de aula com a imagem de três crianças de grupos étnicos diferentes. Pela reação das duas professoras e dos alunos essa é uma atitude rotineira para “controle” dos alunos que não se enquadram aos padrões de comportamento da escola.

Seguindo a aula, a professora introduziu um novo conteúdo de Ciências para o quinto ano, Sistema Digestório. Iniciou a leitura do livro didático de Ciências do 5º ano depois os alunos seguiram na leitura, porém não há livros suficientes para todos os alunos e os demais ficam prejudicados na leitura. Essa leitura durou aproximadamente 40 minutos, enquanto isso os alunos do 4º ano não tiveram nenhuma atividade de sala para realizar, além de esperar. Em seguida passou a atividade para o 5º ano, um desenho copiado do livro do Sistema Digestório. Depois foi ler sobre o conteúdo animais invertebrados do livro de Ciências, mas também não há livros suficientes e igual dificuldade de acompanhar a leitura pelos demais alunos, além da realização de um exercício em sala de aula.

Em outro momento de observação, houve a avaliação de Matemática, a mesma prova para os dois anos letivos. A prova foi sobre “Frações” e “Quatros operações”. Os alunos sentiram muitas dificuldades em relação às questões, já que eram formadas por algoritmos e nenhum problema que se relacionasse com as experiências dos alunos. As principais dúvidas foram em relação à compreensão da fração e à resolução da subtração e da divisão. A todo o momento os estudantes pediam explicações a professora, que demonstrou incômodo em ter que explicar o que estava sendo solicitado, até que desabafou a apreensão com as constantes dúvidas na realização da prova, dizendo que é uma situação complicada dos alunos não saberem o conteúdo, mas para ela o fato deles não saberem está fundado no desinteresse e no hábito de obter as respostas dela e apresentou grande preocupação com o a realização da

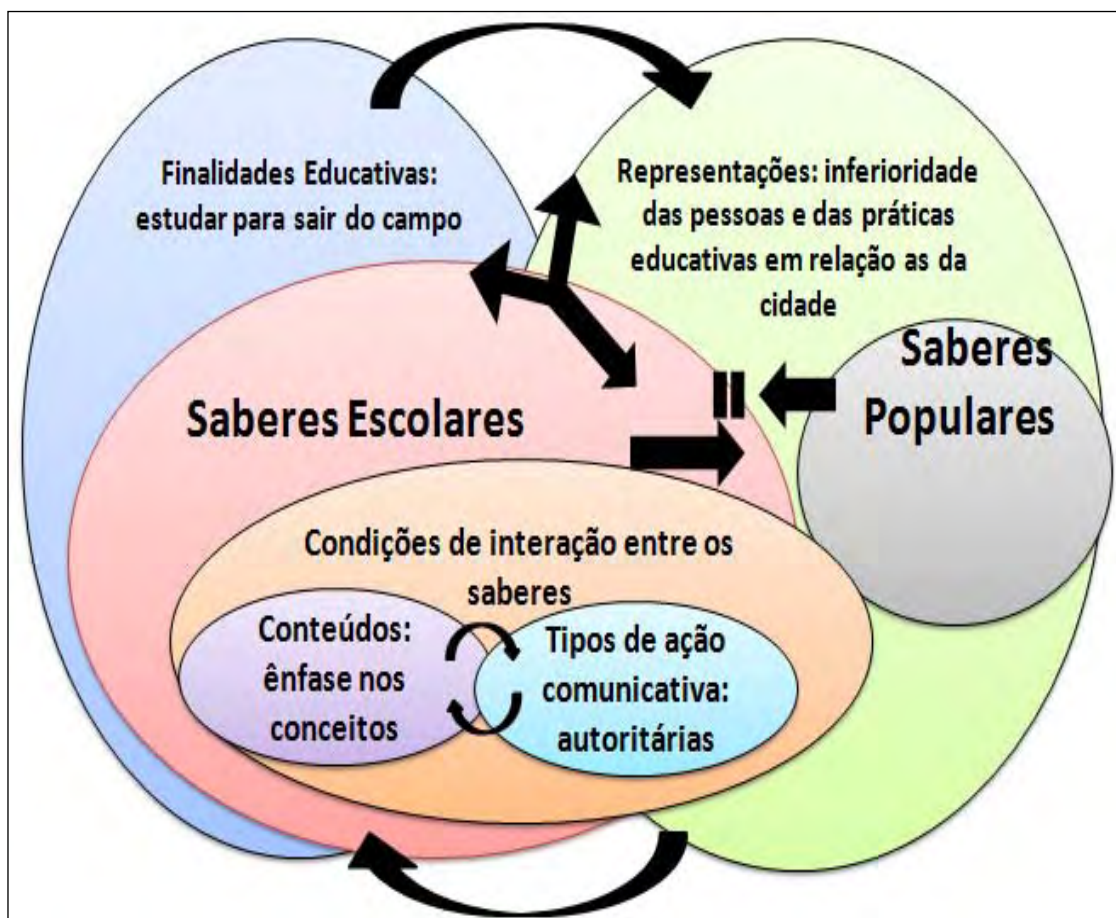
Prova Brasil, porque durante essa avaliação os alunos não poderão perguntar. Mais uma vez ao final da prova a professora fez a explicação das questões e falou sobre o “mau comportamento” e do desinteresse dos alunos para estudar e aprender, enfatizando que eles precisam aprender, principalmente, os do 5º ano, para acompanhar os conteúdos quando forem para a escola em Lagoa Seca e para quando forem fazer os concursos.

Em outra aula o conteúdo foi sobre os modos e as formas verbais. Ocorreu a correção de um exercício. A partir dessa correção a professora foi explicando o conteúdo. Os exercícios eram para completar lacunas e relacionar colunas. Os recursos utilizados pela professora foram o giz e o quadro e os exemplos retirados do exercício no caderno. Mais uma vez não houve contextualização das atividades e nenhuma iniciativa que permite um fazer mais autônomo dos alunos. Como se vê ocorreu à ausência de livros para atender a todos, o tratamento dado pela professora aos alunos mostrou-se de forma autoritária e a centralidade dos conteúdos considerados conceituais em detrimento de outras aprendizagens necessárias a Educação Básica, assim pôde ser caracterizado alguns momentos da relação de saberes.

Nessas condições o que se pode apontar é que a finalidade dessa prática educativa centrou-se na visão de estudar para sair do campo e, com as orientações do I Seminário de Formação para os professores do município, de acesso ao mercado de trabalho, que contribuem para fortalecer as representações de inferioridade em relação aos alunos e ao próprio fazer docente, por isso é de fundamental importância a revalorização do professor e o fortalecimento dos seus vínculos com a comunidade para que possam valorizar seus alunos e seu trabalho.

Diante de tais indícios verificados nas observações foi possível elaborar o Esquema 02 explicativo sobre a tendência da relação de saberes da desigualdade, tendo por base o esquema apresentado no capítulo I (p. 38) sobre as relações de saberes, assim foi possível representar essa relação da seguinte forma:

Esquema 02: Tendência de uma relação da desigualdade



Sistematização realizada pela pesquisadora, 2011.

Nas práticas observadas na escola em que ocorreu a pesquisa foram encontrados indícios de uma tendência à *relação da desigualdade*. Essa tendência, como os dados apresentados demonstraram, tem características, principalmente, de práticas educativas “bancárias”, assim como Freire (2005) denominou, nas quais há depósitos e transferências de conhecimentos por parte do educador, que é o sujeito ativo no processo, e uma postura passiva dos educandos que os memorizam mecanicamente os conteúdos. Como indica o esquema 02, nesse tipo de tendência as finalidades de sair do campo e as representações de atraso convergem em uma relação entre o saberes escolares e saberes populares em que há centralidade e superposição do primeiro em negação ao segundo, conduzindo à condições de interação entre esses saberes em que há uma ênfase nos conteúdos considerados conceituais e

abstratos e em tipos de ação comunicativa fundamentada em relações autoritárias, na qual a centralidade do papel do professor e métodos de ensino mnemônicos.

Nessa relação de desigualdade entre os saberes, como as práticas demonstraram, o saber popular é colocado a margem, como um não-saber, como ignorância, é um traço marcante das práticas pautadas pela *monocultura de saberes* (SANTOS, 1996), de caráter puramente excludente, que influenciou também a visão de transposição didática na instituição escolar, na qual os saberes científicos são colocados em primeiro plano, sendo transplantados com grau menor de complexidade para instituição escolar e o saber popular é desconsiderado, entendido como ‘ignorante’.

Nessa perspectiva, as práticas educativas se basearam e reafirmaram um currículo descontextualizado, que descaracteriza os sujeitos, seu espaço, sua escola e as relações estabelecidas nas cotidianidades das comunidades atendidas, priorizando conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta dos educandos, esses foram momentos de ensino e de aprendizagem que não apresentam sentido, fora de uma totalidade formativa que deveria considerar a humanização e emancipação dos sujeitos do campo (CALDART, 2004).

Essas práticas de desigualdade na relação entre os saberes não se caracterizam como totalidade do que foi observado, porém ainda figuram em grande parte do fazer pedagógico, principalmente nos momentos de avaliação, nos quais os alunos são considerados como desinteressados por parte das docentes. Entretanto, como os mesmos podem se mostrar interessados se os conteúdos da aprendizagem se colocam como distantes e sem sentido? Se a preocupação da docente é que os alunos não tem autonomia para realizar os testes, que condições ela tem propiciado para tanto? Essas são práticas de desigualdade que precisam ser superadas para que a Escola Popular do Campo seja uma realidade.

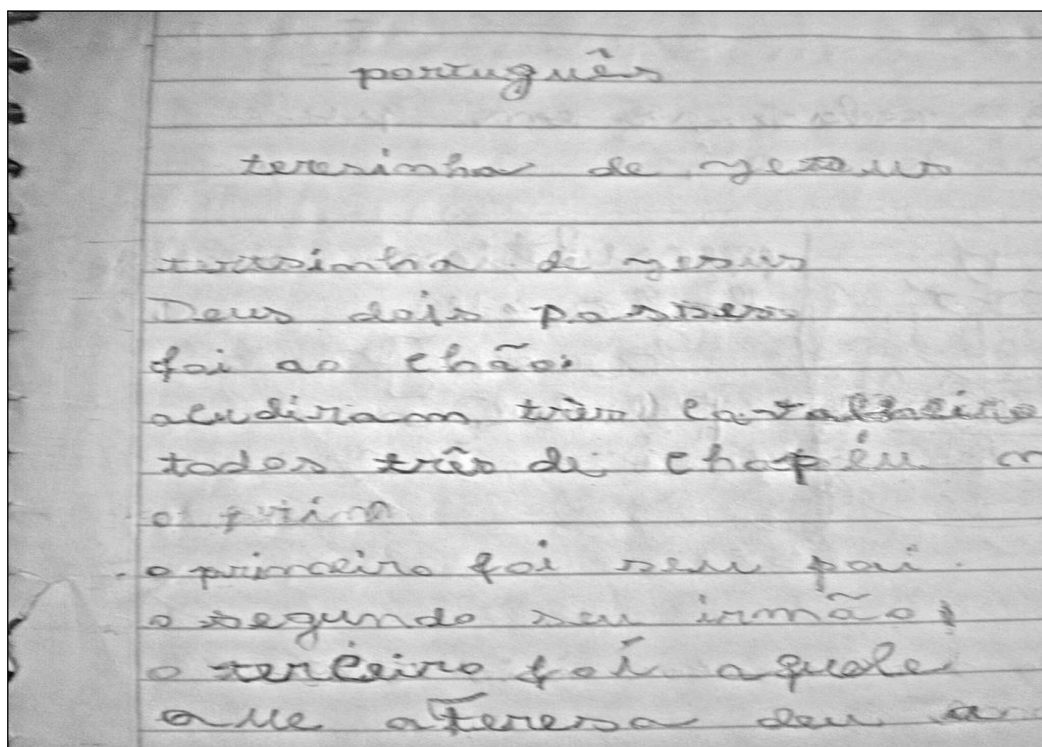
4.3.2 Uma tendência a relação da tolerância

Além da tendência da desigualdade, em vários momentos foi possível identificar uma *tendência de relação da tolerância* entre os saberes, evidenciada em relatos e práticas. Em uma das ocasiões de avaliação, após a prova de matemática, a professora relatou que faz prova forçadamente, porque, segundo ela, prova não avalia a aprendizagem. Mesmo com o que foi visto no sub-tópico anterior sobre a avaliação, a própria professora tem consciência de que a prova convencional apenas não é capaz de avaliar a aprendizagem do aluno, esse reconhecimento mostra que, mesmo prevalecendo a lógica excludente, essa começa a ser

questionada pelas pessoas que a vivenciam e que, muitas vezes se sentem despreparadas para criarem outras formas de fazer pedagógico.

Nas aulas do 1º ano, com alunos em idades que variam dos entre 06 aos 08 anos, a professora iniciou o conteúdo sobre poesia, como era um tema para todas as turmas naquela semana. Para discutir esse conteúdo a professora utilizou as cantigas de roda mais conhecidas, depois cantou as músicas e realizou um trabalho corporal com as cantigas, em seguida foi trabalhar a letra da música, associando à desenhos, já que os alunos não dominam ainda a escrita.

Imagem 18: Cantiga Popular



Fonte: Caderno de aluno, outubro de 2010.

A presença da cantiga popular é uma característica marcante que comprova a atenção dada pela docente à cultura popular, porém o objetivo da aula era o de discutir a poesia e o elemento da cultura popular foi inserido como meio para aprendizado de um saber escolar. Após essa aula, a professora relatou das dificuldades em alfabetizar as crianças devido aos diversos níveis de saberes que os alunos apresentam e pelo tempo que se torna pequeno diante do desafio, já que tem de ser um atendimento mais individualizado, por isso ela disse que prefere os métodos mais “tradicionais” (expressão dela) de ensino, por que se torna mais fácil

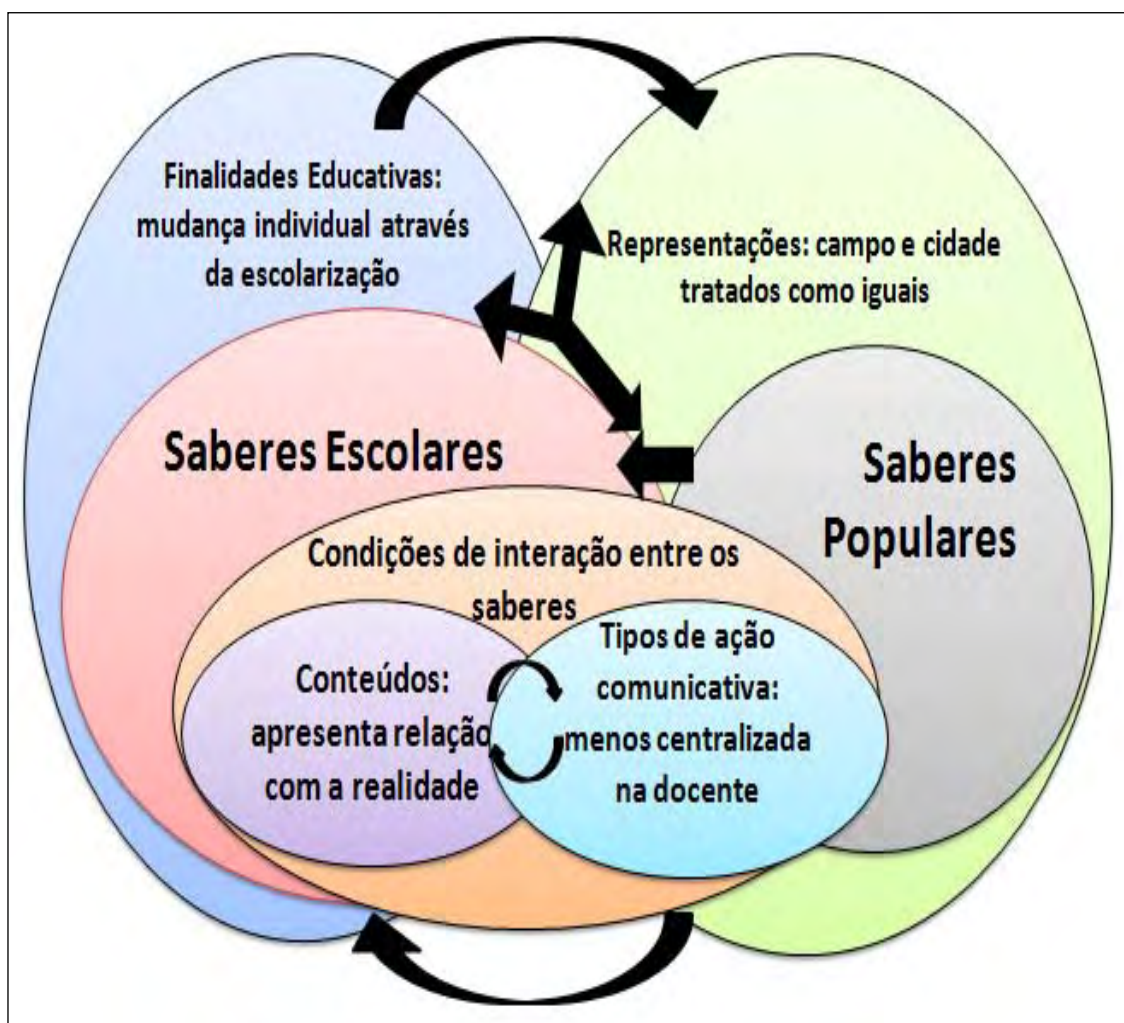
também e confessou que é a maneira como sabe fazer. Essa fala foi muito significativa, já que a docente foi clara ao afirmar que sua prática não é a ideal, mas é a possível, é o que a mesma sabe fazer, como aprendeu. Embora ela explicita que considera sua prática convencional, é nítido que ao brincar de roda e ao valorizar outras formas de linguagem como o desenho e as cantigas populares, ela mesmo já inicia um processo de rompimento com alguns aspectos referentes à relação de saberes, sem considerar apenas a silabação e conteúdos abstratos distantes da realidade dos educandos.

Em outro momento, a professora estava com uma atividade de criação de lista de palavras na ordem alfabética, para cada letra os educandos diziam uma palavra e ela as escrevia no quadro enquanto os alunos faziam desenhos e falavam a respeito das mesmas. As palavras mais recorrentes entre os alunos foram “Alface”, “Barragem”, “Galinha”, “Roçado”. Essa atividade foi de grande proveito para os educandos em fase de alfabetização, além disso, considerou palavras do universo vocabular dos próprios alunos, considerando não apenas a linguagem escrita, mas também o desenho e a linguagem oral, o que pôde tornar o processo de alfabetização mais significativo e com uma maior participação dos alunos.

Em um dos momentos da entrevista uma das docentes falou sobre como percebe a diferença entre os conteúdos do período em que foi aluna dessa escola e o momento atual como docente: “Olhe... os conteúdos eu acho que são os mesmos, agora a forma que é repassado é que é diferente, porque você tem substantivo, sujeito e predicado, essas coisas, mas a forma como é repassado aí é diferente...” (Professora L). Para a mesma os conteúdos escolares não sofreram alteração o que vem mudando ao longo do tempo são as orientações para se trabalhar com cada conteúdo, as metodologias. Ao perceber e incorporar algum tipo de mudança no fazer educativo, mesmo que não reconheça que os conteúdos mudaram, a mesma admite que as metodologias tem sofrido alterações, fato que, mesmo não sendo suficiente, é relevante para o processo de tensão de uma relação de saberes da desigualdade.

Para as docentes, como discutido no tópico 3.1 “As finalidades educativas”, os fins de suas práticas estão atrelados ao desenvolvimento pessoal e formação de uma consciência crítica individual, essa finalidade já se apresenta como avanço já que coloca a atenção na formação de uma consciência crítica do aluno e não na importância dos conteúdos e no papel preponderante do professor, bem como as representações associadas a essa finalidade são as de que campo e cidade são espaços iguais e por isso merecem tratamentos iguais.

Esquema 03: Tendência de uma relação da tolerância



Sistematização realizada pela autora, 2011.

Essa tendência de *relação da tolerância* pode ser caracterizada pelas práticas que buscam uma convivência mais ‘tolerante’ entre os saberes. O termo “*tolerância*” foi escolhido a partir da influência de Brandão (2002), quando ele explica que tolerância não é o mesmo que aceitação, mas uma convivência em que se permite a presença do “outro”, mas não se aceita sua legitimidade. Dessa maneira, foi possível transpor essa assertiva para entender essa relação específica verificada nas práticas, na qual ocorreu a existência necessária do saber popular para que o saber escolar fosse apreendido com maior facilidade, entretanto, sem considerar que o primeiro merece a mesma atenção. Nesse sentido, ameniza-se a distancia entre os saberes populares e a instituição escolar, porém o mesmo torna-se meio para atingir outro saber que continua sendo tratado como superior. Nessa relação, tenta-se atenuar a força

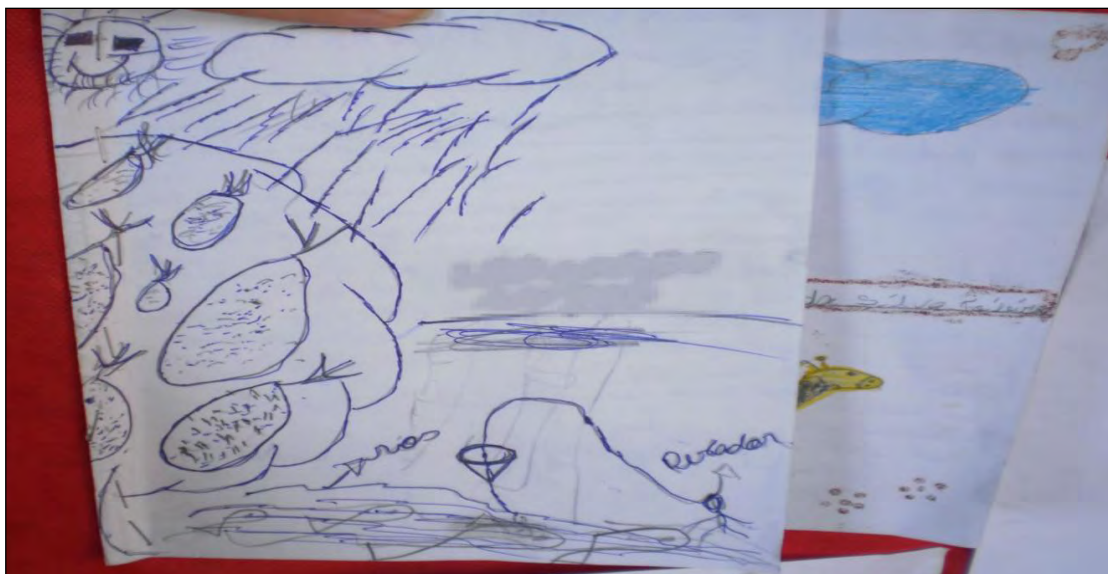
de tensão da relação de desigualdade e as práticas reconhecem a importância de diálogos com os saberes populares, mas em uma perspectiva de superá-los, partir do conhecido, do que é próximo ao educando, para alcançar o saber escolar.

Mesmo considerando a contextualização dos conteúdos como um dos aspectos necessários à educação que almeje inserir a realidade dos educandos em sala de aula, uma proposta popular de Educação do Campo extrapola essa noção, já que propõe não apenas se apropriar dos saberes de uma realidade social específica como ponto de partida para ter acesso aos saberes da escolarização, mas inserir esses saberes em um movimento de transformação das condições de produção que se baseiem em relações de desigualdade para que outro tipo de saber – e assim outro tipo de sujeito e de sociedade – se legitimem socialmente. O fato desse tipo de tendência estar presente nas práticas é de grande valia para que as situações de conflito sejam vivenciadas com menos desigualdade caminhando assim na direção da construção de uma Escola Popular do Campo.

4.3.3 Uma tendência a relação da solidariedade

Outra tendência encontrada na escola foi a da *relação da solidariedade* entre os saberes. O termo *solidariedade* foi utilizado para respaldar a natureza de uma relação que associa o respeito entre os saberes, superando a lógica da desigualdade, e que aproxime os saberes respeitando suas diferenças. Em um dos dias de aula observado, na turma de 4º e 5º anos, ocorreu a produção de livros pelos alunos sobre a vegetação. A professora escreveu um texto inicial para todos os livros, mas cada educando ficou responsável pelos desenhos e gravuras que foram colados. As gravuras foram construídas a partir da aproximação com o universo concreto de vida dos alunos. Em algumas das capas dos livros confeccionados aparecem desenhos de jaqueiras, barragens e de pessoas pescando.

Imagem 19: Livro confeccionado por aluno



Fonte: Escola Severina Candido dos Santos, 2011.

As crianças também recortaram e colaram imagens de florestas e de paisagens naturais, e escreveram frases sobre a importância da preservação da natureza. Também colaram partes das plantas: flor, folha, caule e raiz; de plantas que conhecem e encontram pelo caminho até chegar à escola. No dia seguinte o livro foi retomado para incluir as sementes que os alunos trouxeram de casa.

Imagem 20: Livro confeccionado por alunos



Fonte: Escola Severina Candido dos Santos, 2011

Na imagem veem-se sementes de feijão, laranja, milho, bucha vegetal, além de folhas, raízes, caules e flores de plantas existentes na comunidade. Todos se mostraram muito interessados na atividade, mesmo sendo uma produção individual os alunos compartilharam dúvidas e achados e fizeram um trabalho de forma engajada com a orientação da professora.

Na sequência dessa mesma aula, ao termino da confecção dos livros a professora escreveu uma mensagem no quadro, uma música e cantou junto com os alunos:

Mensagem de paz

A paz no mundo
 Começa em mim
 Se tenho amor
 Com certeza sou feliz
 Se faço bem ao meu irmão
 Tenho a grandeza dentro do um coração
 Chegou a hora de a gente cultivar a paz em mim
 Quem não suporta mais o desamor
 Paz pela paz pelas crianças
 Paz pela paz pelas florestas
 Paz pela paz pela beleza de te amar

Autor desconhecido

Essa canção ser parte da aula sem ter sido utilizada para introduzir uma saber convencional escolar demonstra que a docente e a escola tem realizado a abertura para discussão de assuntos que interessam a uma formação integral e não apenas aquela centrada no livro e em conteúdos estéreis. A letra da canção chama a atenção para a responsabilidade

que temos com conosco, com os outros e com o mundo, ressaltando valores como o de solidariedade e de bem coletivo, fundamentais a uma educação que almeje desenvolver a autonomia e emancipação dos educandos.

Outro momento significativo para o entendimento da tendência em destaque foi uma aula de campo, uma visita a um morador da comunidade. Este local foi escolhido porque o proprietário apresenta uma preocupação com a preservação do ambiente e pela variedade de plantas e animais do sítio. A distância entre a escola e a propriedade é de aproximadamente 02 km. Alguns dos educandos se encontraram na escola com a professora e os que moravam no percurso até a propriedade foram seguindo o grupo.

Durante o trajeto, as crianças estavam muito alegres e animadas com a aula “diferente”, expressão que eles usaram, bem como a professora que, enquanto caminhava disse que estava ansiosa com a atividade, já que essa fazia muito mais sentido para os alunos do que ficar falando, por exemplo, sobre o ‘descobrimento do Brasil’, a mesma ressaltou também que quando o conteúdo é próximo da realidade que se vivencia não só os alunos aprendem, mas também o professor. Essa fala, expressada em um momento de espontaneidade, aponta para uma mudança gradativa da mentalidade docente em direção a maior respeito e valorização da realidade que se vive na própria comunidade.

Na propriedade, o grupo foi observar a vegetação e anotar os nomes das plantas que conhecem no caderno, ao mesmo tempo em que a professora falava os nomes das árvores da região, como: pau d’arco, aroeira, mulungu, baraúna, bordão de velho, macaíba, vassourinha, jurema, sabiá, craibeira, juá; ao falarem sobre as árvores que estávamos vendo, a professora falou também que algumas são nativas e outras são de regiões mais secas e algumas vieram da Índia. As crianças participaram desse momento e se mostraram instigadas em citar os vários nomes como conheciam cada uma das árvores citadas.

Depois de sair da casa a professora questionou os alunos a respeito dos animais que encontraram pelo caminho e na propriedade, os mesmo citaram: galinhas, bois, bode, cachorros, gatos, cobras, búfalo, borboletas, lagartixas, além das aves: joão de barro, sabiá e urubus, anotando tudo no caderno. Ao seguirem em direção a barragem existente na propriedade as crianças perguntaram sobre as espécies de peixes presentes naquele ambiente, já que pescar é uma atividade que desperta grande interesse das crianças, dos peixes foram citados: tambaqui, traíra, carpa, tilápia, piaba, curimatã.

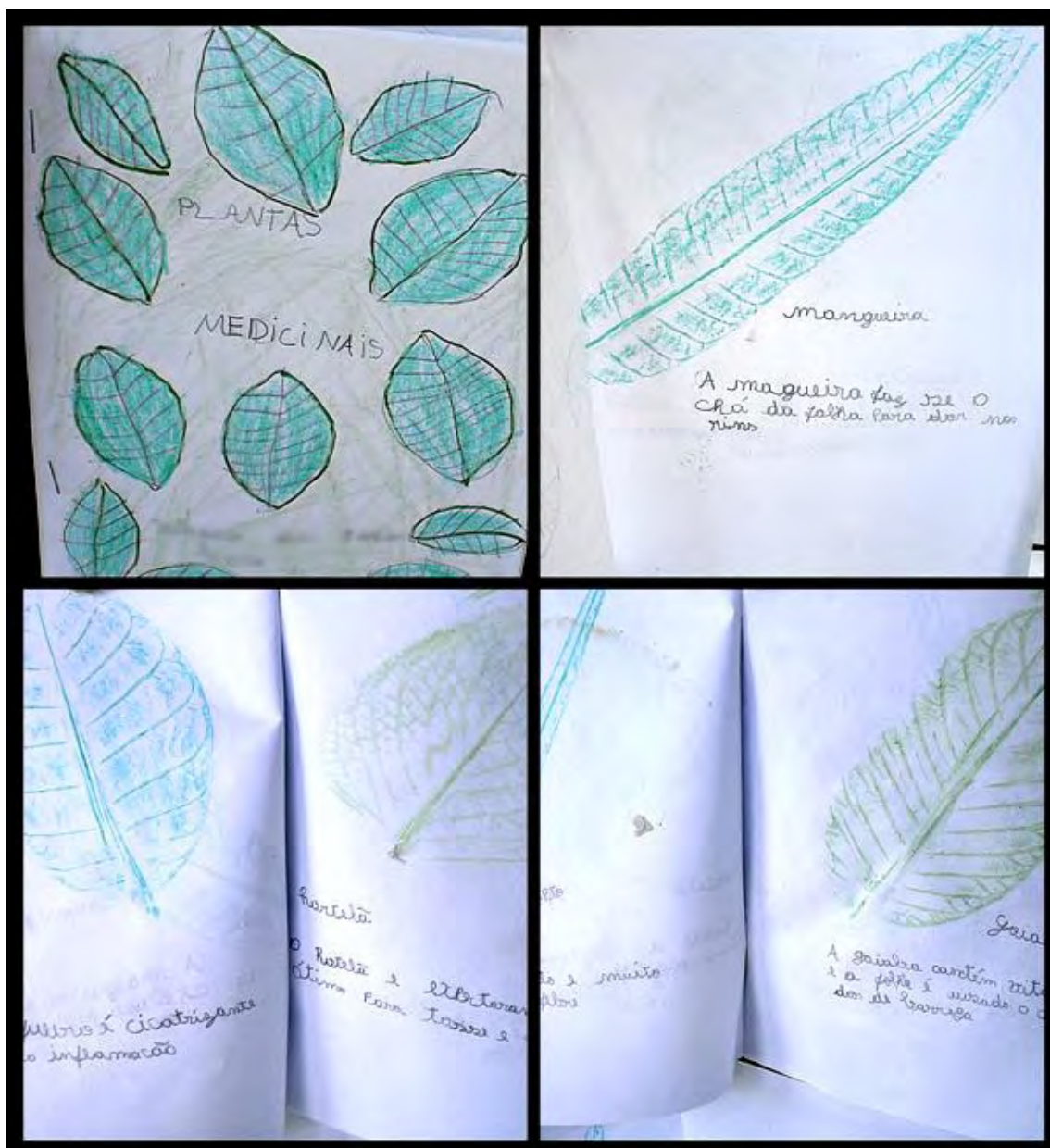
Todos esses animais e plantas fazem parte de um universo cultural mais próximo dos educandos e isso se apresentou como um aspecto muito forte nas representações sobre a vida no campo, por isso eles se mostraram curiosos e atentos ao aprender e a olhar seu espaço de

forma diferente, mesmo sendo seu lugar perceberam que podem vê-lo de forma diferente, “conhecer melhor o conhecido”, Freire (2007).

Após a atividade de campo a professora desenvolveu atividades referentes a essa visita, como o traçado do percurso da escola à propriedade e listas sobre os animais e plantas encontrados na comunidade, depois explicou sobre a classificação entre animais vertebrados e invertebrados, as partes das plantas e os diversos tipos encontrados. Tanto na visita como na discussão realizada após esse momento, os educandos se mostraram mobilizados para aprendizagem, curiosos, participantes e ativos.

Outro momento de destaque das práticas pedagógicas observadas, fundamentais para vislumbrar a tendência em evidência, foi a construção de um livro sobre plantas medicinais. Essa temática surgiu como sendo um dos componentes do Projeto Político-Pedagógico da escola, que estava em construção, e foi escolhido pela docente da turma de 4º e 5º anos por considerá-lo de grande importância para ser reconhecido pelos educandos. A docente solicitou que os alunos perguntassem aos pais ou avós se eles conhecem ou usam as plantas como remédios e anotassem no caderno para socializar na aula seguinte e construir o livro coletivo sobre plantas medicinais com as plantas mais conhecidas e usadas.

Imagem 21: Livro Coletivo sobre as plantas



Acervo da pesquisadora, outubro de 2011

A construção desse livro coletivo foi bastante significativa, já que a professora solicitou dos alunos que pesquisassem com seus pais ou avós sobre plantas que são frequentemente utilizadas no tratamento de doenças e as mais recorrentes fizeram parte do livro, usando também livros didáticos de ciências como apoio para algumas informações. O livro produzido continha as indicações para cada planta: “Mangueira. A mangueira faz se o chá da folha para dor nos rins”; “Cajueiro. O cajueiro é cicatrizante para inflamação”; “Hortelã. O hortelã é expectorante, ótimo para tosse e bronquite”; “Eucálipto. O eucálipto é muito bom pra febre”; “Goiaba. A goiaba contém vitamina A e a folha é usado o chá para dor de barriga”.

Tanto a aula de campo quanto a temática sobre plantas medicinais demonstraram uma abertura a saberes que eram desconsiderados no sentido de revalidá-los e de diversificar o currículo escolar, aproveitando os contextos sócio-culturais da própria comunidade, como relatou a professora sobre o currículo escolar:

A própria comunidade oferece conteúdos pra gente trabalhar, aquela aula de campo mesmo que eu dei lá... tudo isso foi trabalhado em sala de aula... assim, não é só o livro, ou revista, mas a própria comunidade como meio pra se ter os conteúdos... Aí pronto... é... esse ano eu trabalhei também com entrevistas... pedindo pra o aluno entrevistar alguém em casa... Aí teve a semana do trânsito, pedi pra os alunos entrevistarem alguém que eles conheciam que tinham a carteira... e... também no conteúdo plantas medicinais... que eu pedi pra que eles entrevistassem os pais ou avós... aí montamos as perguntas e eles fizeram... (Professora L).

Essa fala foi considerada com extremo significado, já que, associada a uma prática, demonstrou o respeito aos saberes populares e a tentativa de inserção destes como válidos e passíveis de ensino-aprendizagem em diálogo com os convencionalmente chamados de escolares. É a partir desse diálogo e dessa perspectiva de interações e confronto entre distintas representações de realidade que é possível construir um novo sentido de escola e seu currículo para os educandos atendidos, e não apenas para estes, mas a todos os envolvidos no processo, como ressalta Freire (2007, p. 29): “Nesta modalidade de ação, a realidade que mediatiza seus sujeitos se “entrega” à “admiração” destes, constituindo-se como objeto de conhecimento de ambos: educadores-educandos, educandos-educadores”.

Esse é um movimento de reorientação do papel dos educadores e educandos e está fundamentado em novas finalidades e representações do espaço e dos sujeitos do campo como fruto de um contexto de luta pelo reconhecimento das diferenças e superação das desigualdades. Nesse sentido, as finalidades educativas da prática apontam para maior autonomia e humanização dos sujeitos, e, mesmo desconhecendo a legislação existente específica para as escolas do campo, as professoras demonstram uma preocupação com a formação integral dos educandos o que acarreta em práticas de maior valorização dos mesmos.

Das representações que fundamentam essa relação foi possível perceber o conflito pelo reconhecimento das diferenças entre campo e cidade, mesmo que ainda de forma muito sutil, pela inserção de elementos culturais da comunidade, processo facilitado pelo fato das docentes morarem na própria comunidade, o que demanda um tratamento educativo diferenciado em significado para os sujeitos.

Esquema 04: Tendência de uma relação de Solidariedade



Fonte: sistematização realizada pela autora, 2011.

Uma tendência à *relação da solidariedade* é a escala em que os conflitos de desigualdades entre os saberes são superados e a interação entre os saberes ocorre de forma complementar e necessária para discussão das temáticas. Os conteúdos deixam de ser listas sem sentido para os educandos, retiradas dos livros didáticos, e passam também a surgir da própria cotidianidade dos sujeitos. A *solidariedade* entre os saberes representa a relação em que, ciente do inacabamento do ser humano e do caráter de construção social dos saberes, há o reconhecimento de que nenhuma forma de saber é completa e tem aplicabilidade total na realidade social, por isso é necessário o diálogo com outras formas para a dupla transformação dos saberes e a conseqüente ampliação do universo cultural dos educandos e educadores.

Essa dupla transformação entre os saberes, pelo confronto e problematização, faz com que os saberes escolares tornem-se com mais sentido e mais próximos dos educandos,

consequentemente, os saberes populares, ao serem incluídos no currículo escolar e aceitos como saberes passíveis de ensino, faz com que sejam revalidados. Dessa forma, assume-se o saber escolar com sua dinamicidade ao incorporar os saberes das ciências de referência e interagi-los com os de outras esferas sociais, os populares, fazendo deles saberes democratizáveis, ampliando seu alcance.

É necessário entender que nesse processo de interação, não significa que “tudo” será aceito como válido e que os conflitos inexistirão, ao contrário, redobram-se as atenções e reconstrói-se os critérios em relação a hierarquização dos saberes, já que há uma impossibilidade de um diálogo desinteressado entre os mesmos, de forma equilibrada e harmônica, por esse ser um campo de conflitos e disputas intensas para a formação de mentalidades e de um imaginário social. Por isso, devido à radicalidade dos fins educativos da Educação do Campo, e de sua clara opção política, é urgente a tarefa de reconstruir os critérios para se estabelecer as hierarquias entre os saberes e no interior de um mesmo saber, que não se paute em critérios de exclusão e negação da validade dos demais saberes nem aceitação plena de todos, mas reconhecer a diversidade na interação entre diferentes para “construir diálogos que venham alterar e ampliar as fronteiras dos sistemas de saber em jogo” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 171).

A reconstrução das relações hierárquicas permite a unidade entre processos formativos mais amplos, centrados em preceitos éticos de democratização dos saberes, e o elo entre os fins educativos das propostas e as ações concretizadoras. Pensar sobre a hierarquia de saberes é entender os graus diversificados nas tensões entre dominação econômico-cultural (conhecimento-como-regulação) e a luta pela libertação (conhecimento-como-emancipação), é nesse conflito em que se criam as diversas significações para a subjetivação da acomodação ou do inconformismo (SANTOS, 2007a).

Nessa perspectiva, não se trata de um diálogo desinteressado entre culturas e saberes distintos, mas por ser um centro de conflitos a relação de saberes sempre terá de ignorar alguns elementos para privilegiar outros, é uma clara opção política. A ‘ignorância’ aparece não como um ponto de partida a ser superado pela prática educativa, mas como um objetivo para a radicalidade que exige a construção de uma Escola Popular do Campo, ignorar os elementos que impedem essa construção e conhecer os que a potencializam, porque conhecer é sempre um processo de ignorar: “Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2010, p. 106).

Assim, a *ecologia de saberes* se mostra como um confronto e diálogo entre saberes em que ocorre a transformação dos mesmos: “é um confronto e um diálogo entre processos

distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (SANTOS, 2010, p. 107). Quer se evidenciar através dessa perspectiva que todo saber é incompleto, portanto, incapaz de ser assumido enquanto forma única para conhecer, negando a existência e contribuições de outras racionalidades. Evidenciam-se também os limites de produção e alcance de cada forma de saber, colocando em extremos a necessidade de intercomunicação entre os mesmos para interagir as diferentes racionalidades e, assim superar a *monocultura de saberes* e a auto-suficiência de um tipo particular sobre os demais.

Trata-se de buscar a equidade nas relações entre os diferentes saberes, problematizando os critérios de validade de cada um sem desqualificá-los a priori, porém não se refere a um relativismo no qual tudo é válido, mas na diferenciação dos critérios de hierarquização dos saberes capaz de produzir um campo de sentidos de construção de “outro mundo possível”. Portanto, justifica-se a hierarquia dos saberes de forma a não ser incompatível com os projetos sociais que qualquer prática educativa intenta, estando consciente disso ou não. Porém, em cada conjuntura e projeto formativo há um tipo de hierarquização dos saberes, já que pelo fato de selecionar os conteúdos da prática pedagógica, alguns são privilegiados e outros são colocados à margem, por não corresponderem as finalidades em questão.

Por isso, a configuração de relação de saberes pretende-se mais radical, pois radicais são as mudanças que almejam no interior da escola, das comunidades envolvidas, e, em uma escala de maior alcance, na própria sociedade. Assim, é que se aproxima de uma *ecologia de saberes*, ao sugerir a interação entre os saberes diferentes, considerando a diversidade epistemológica, portanto uma relação da diferença. A diferença aparece como fundamento básico para a discussão de uma configuração da relação de saberes.

O desafio colocado à Educação do Campo, como a toda perspectiva de educação emancipatória hoje, é o de revalorização ou de construção de um pluralismo desde outras bases políticas e teóricas. Pluralismos que no plano da educação seja diálogo, que pode ser de complementação ou de objeção e contraponto, mas que inclua sínteses, superações (CALDART, 2008, p. 84).

Na educação a *ecologia de saberes* é um dos aportes que podem fundamentar a construção de uma Escola Popular do Campo, que parte das urgências de uma escola que promova a equidade das relações que se estabelecem no campo e entre esse e a cidade. Uma escola que busque a partir da diferença superar as práticas de homogeneização e

estabelecimento de relações de reciprocidade, uma escola reconciliadora, que reforce os vínculos do homem e da mulher do campo com a terra e com a natureza e não inferiorize ou estereotipe esses valores, e por fim, um escola que seja participativa da vida da comunidade e permita a participação de seus educandos e demais pessoas da comunidade estabelecendo vínculos frutíferos entre essas duas esferas sociais.

Essas tendências de relações aqui definidas não são processos dicotômicos que se sobrepõem, mas se organizam e co-existem em uma mesma prática, dada a complexidade das redes de relações entre os saberes e dos confrontos e diálogos possíveis, condicionadas pelos diferentes objetivos das ações que ocorrem no âmbito da instituição escolar. Assim, se estabelecem condicionadas pelas tensões entre as premissas formativas do projeto educativo, como já discutido, e das visões que o educador possui em relação aos seus educandos e vice-versa. Em sendo relação entre pessoas, também é perpassada por relações de autoridade, que não pode ser confundida com autoritarismo, mas com o papel diretivo fundamental desempenhado pelo educador; afetividade/identificação são dimensões também constitutivas dessa relação; a dialogicidade deve ser cultivada para que os aspectos problematizadores sejam cada vez mais enfatizados.

Essa é uma das bases para que a escola faça sentido para os educandos, que os faça mobilizar-se. Nesse estudo, buscou-se desconstruir visões sobre a instituição escolar como uma simples reprodutora de saberes e de desigualdade, a partir das memórias das pessoas que fizeram e fazem parte dessa escola, considerando o movimento e os elementos em que as práticas se renovam. A escola, pejorativamente acusada de inércia pedagógica, de ser um espaço em que não se encontram formas expressivas de mudança, dependendo, muitas vezes, de agentes externos para consolidação das mesmas, mostrou-se como espaço aberto e dinâmico, embora guardando os resquícios de um passado de educação “bancária”, essa instituição, por ser resultante de uma construção social, tem se reinventado.

As próprias professoras reconhecem que o fato de serem incorporados ao currículo temas diferentes representa uma inovação e esse é um dos aspectos que pode ser citado como elemento que aponta para a reinvenção dessa escola.

Os conteúdos são os mesmos, apesar de que acrescentaram alguns, acrescentou alguns... hoje em dia tem a questão da diversidade, que antigamente não era incluído no currículo... Muitas coisas mudam com o tempo, o fato de trabalhar com temas mesmo é diferente de antigamente (Professora M)

O fato de não serem trabalhados em sala de aula apenas conteúdos retirados do livro didático, mas também temáticas, do reconhecimento, por parte das professoras de que a própria comunidade é fonte de pesquisa para os conteúdos, ao utilizarem formas mais dialógicas de ação comunicativa, a aula de campo, as temáticas referentes às plantas medicinais, a maior participação do aluno, pautadas em novas formas de entender os sentidos de sua prática, faz com que essa escola se reinvente e possa contribuir nos debates sobre a concretização de uma proposta de Escola Popular do Campo.

Pode-se, quiçá, apontar para o fato de que se essas professoras tivessem vivenciado processos de formação que considerassem suas experiências e seus contextos sócio-culturais, atendendo as demandas e especificidades das comunidades e escolas que estão no campo, outros frutos pudessem ser colhidos, mas com consciência de que as sementes de uma “*outra educação*” elas estão conseguindo semear.

CONCLUSÕES

A Educação do Campo representa uma conquista encampada pela agenda política dos movimentos sociais na luta pela terra para viver e trabalhar. Através das mobilizações e reivindicações, essas pessoas conseguiram, mediante parcerias com setores do Estado e, especialmente, com instituições federais de ensino, pensar, elaborar e executar políticas públicas para crianças, jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos rurais. Entretanto, essa política de educação não deve assistir apenas a essas escolas ligadas aos espaços dos movimentos sociais e sim, atender as escolas públicas que se situam no campo nos diversos contextos e territórios do Brasil.

Com essa preocupação, a pesquisa realizada elegeu a Escola Severina Cândido dos Santos na comunidade rural Oiti, município de Lagoa Seca – PB, como instituição representativa de um contexto de escassez de atenção e de alcance de um suporte mais adequado das políticas públicas educacionais e pelos gestores municipais de Educação, representando a parcela significativa de escolas públicas que, de um lado, não tem a vinculação direta com o movimento social, e de outro, não recebe a devida atenção pelas políticas públicas que dão suporte ao fazer pedagógico vivenciado nas mesmas, sendo duplamente esquecida.

A aproximação com o universo pesquisado possibilitou a construção do seguinte entendimento: a educação no campo vive um processo de crescimento e transição entre a concepção de Educação Rural em direção à Educação do Campo. Essa compreensão apresenta as características descritas por Chervel (1990) ao se referir a um período de transição de ideais na educação, em que as finalidades antigas dos processos educativos se veem confrontadas com novas demandas, mesmo, que ainda, não estejam claras para os sujeitos que a vivenciam, por isso buscam seus próprios caminhos de inovação pedagógica.

De fato, essa é a conjuntura em que se encontra a escola pesquisada, de um lado há novas diretrizes e referências para as políticas que norteiam a educação e a construção de novas propostas, de outro, uma carência na divulgação das novas finalidades educativas, nas formações docentes (inicial e continuada) e no acompanhamento pedagógico, o que faz as educadoras buscarem novas formas de desenvolverem sua prática, as vezes de forma intuitiva, por perceberem que o momento vivido é diferente e exige delas um novo olhar e fazer.

Essa percepção de transição foi fundamental para reconstruir o olhar sobre a escola que está no campo, questionando aquelas visões que relacionam a escola pública apenas pela perspectiva da Educação Rural, não sem razão, já que o fruto dessa política educativa foi uma escola pensada na ‘contramão’ do sujeito, que deixou de lado seus sonhos, suas expectativas, seus desejos, excluindo-os do processo de construção de sua história escolar, o que passa a ser um desafio para a nova concepção de Educação do Campo, na qual a construção da escola deve estar em sintonia com os contextos locais, destacando suas vivências e necessidades.

Neste sentido, esta transitoriedade revelada na pesquisa, é delineada por uma variedade de conflitos. Esta relação se torna visível por um lado, e invisível por outro, nos cenários que envolvem a Escola Pública e a Educação Rural, sobretudo no que diz respeito às práticas pedagógicas, as políticas públicas e a formação docente, elementos fundamentais a serem considerados para se ter uma nova concepção de educação que atenda as Escolas do Campo. Um dado relevante, nas últimas décadas, que viabilizou uma reflexão e proposição sobre tal problemática, foi a presença dos movimentos social no sentido de refletir e pensar um novo projeto de Educação do Campo.

Mediante a problemática específica de construção de uma Escola Popular do Campo, partindo da relação de saberes que ocorre no interior da escola o que se colocou como suporte de reflexão foi o seu desvendar no contexto da escola, tanto nos aspectos relacionados aos saberes escolares, enquanto representações da cultura escolar construída na interação com as ciências de referência e demandas sociais por escolarização, quanto nos saberes populares, como representações das experiências locais em suas diversidades socioculturais e econômicas produzidas nos contextos de inserção social na própria comunidade.

Assim, a pesquisa objetivou analisar a relação entre o saber popular e o saber escolar nas práticas pedagógicas na escola no campo, tendo como orientação: a identificação dos elementos que formam a arquitetura dessa relação (finalidades e as representações subjacentes às práticas pedagógicas); a análise das condições de interação entre os saberes, evidenciando suas tendências; e identificação da existência ou não de práticas inovadoras que apontem para outra configuração na relação de saberes.

A partir das discussões suscitadas pelas análises, verificou-se que ainda existem muitas características nas práticas relacionadas ao que Freire (2005) denominou de “educação bancária”, porém esse fato já era esperado pelas representações pejorativas, que muitas vezes são reforçadas pelos próprios estudos acadêmicos e pela resistência de pesquisar a escola pública que não se encontra em assentamentos rurais. O que o estudo se propôs foi transcender essas noções e mostrar outras feições, aspectos e característica dessa escola e

desses sujeitos, por isso, se utilizou da reconstrução da memória, da observação participante, de entrevistas e produções discentes como estratégia metodológica para fazer emergir outros aspectos de difícil percepção.

Como resultantes do processo de pesquisa na referida escola foram encontrados diversos elementos que apontaram para uma variedade de finalidades e representações que compõem a arquitetura do conceito em evidência no estudo: a relação de saberes. Cada um desses elementos emergiram durante o processo de pesquisa e demonstram o que foi considerado como mais significativo em cada dimensão estudada, entre os quais se destaca as mais importantes, conforme o quadro 08 a seguir:

Quadro 08: Resumo das finalidades e representações encontradas

Dimensões		Finalidades	Representações
Institucional	• Nacional (a partir da legislação)	Voltada à emancipação e a formação para autonomia, devendo considerar a solidariedade;	Diversidade como constituinte do campo, escola identificada pelo público e não apenas pelo espaço geográfico;
	• Local (a partir do encontro de formação)	Voltada ao Mercado de Trabalho;	Atraso do campo e das escolas em relação às da cidade;
Docente	• Discurso	Formação da consciência crítica e mudança individual;	O campo como lugar agradável, que tem melhorado em condições de vida, bem como a escola; alunos desinteressados;
	• Práticas	Práticas variando entre o ler-escrever-contar e a formação em valores de paz, amor;	
Discente	• Produções	Aprendizado da leitura;	Sentimento de pertença e identificação com Campo.

Fonte: sistematização realizada pela autora, 2011.

Essa diversidade de finalidades e representações forma uma rede complexa de interações e possibilidades para as práticas pedagógicas, que acarretam em uma variedade de condições de interação entre os saberes. O estudo revelou que não existem apenas práticas de desigualdade nessa relação, mas que também vem se desenhando uma relação de tolerância, com as práticas de contextualização que evidenciam o processo de transição nas tendências de

relações e representa um passo importantíssimo para iniciar uma experiência de Educação do Campo, entretanto entende-se que a Educação do Campo deve ir além da contextualização. Esta proposta deve extrapolar os muros visíveis e invisíveis da escola e colocar como perspectiva os anseios da comunidade em geral, incluindo aí a escola.

Ainda foi encontrada outra tendência na relação dos saberes, a da solidariedade, com aspectos que se aproximam da *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010). Nesta última tendência de interação há a dupla transformação dos saberes, na qual, mediante problematização e conflito, os mesmos se ampliam: com o saber popular se tornando escolarizável (constituente dos saberes necessários ao processo de ensino-aprendizagem) e o saber escolar, democratizável (acessível e que tenha sentido para os educadores e educandos e na vida da própria comunidade); expandindo, dessa forma, os conteúdos da Educação Básica para além do ler-escrever-contar e incorporando outros aspectos para se reconstruir a cultura escolar numa perspectiva popular.

O estudo também mostrou que os saberes populares não estão distantes do contexto da escola e que os escolares não formam o seu opositor, mas que os primeiros estão presentes no cotidiano da instituição, pois estão relacionados com as historicidades e conhecimentos dos envolvidos, tanto educandos como educadores, já que residem na comunidade e participam das práticas locais, e mesmo que não estejam representados oficialmente nos contextos formais da realidade escolar, estes estão presentes nos fazeres dos educandos, nas brincadeiras, na relação com o mundo do trabalho (no caso agricultura e no cuidado com os animais), na percepção e interpretação que têm dos espaços e lugares que circulam. Entretanto, estas práticas sociais e culturais, que fazem parte do *ethos*, precisam estar mais definidas nos contextos e práticas da escola, em uma dimensão de dialogicidade, o que contribuiria, veementemente, para repensar os preconceitos e distanciamentos existentes entre os saberes escolares e os saberes populares.

Um dado que merece destaque é o de que as professoras também estão convivendo diretamente com esses conflitos, pois do universo de cinco (05) professoras, quatro (04) habitam no espaço social rural onde está situada a escola, neste caso, convivem com as mesmas experiências dos educandos na produção dos saberes. Por isso, embora relatem dificuldades de inovar devido a forte referência das práticas anteriores enquanto alunas, marcadamente bancárias, ocorre também uma predisposição para atentar a realidade do campo, especificidade não contemplada pelos cursos de formação que tiveram acesso, o que teria subsidiado outras experiências mais fecundas na produção de outras condições de interação entre os saberes.

Na Educação Popular do Campo essa é uma questão desafiadora, já que ainda há uma carência de discussões que apontem com mais clareza as condições nas quais acontecem e se materializam as produções de saberes e as relações entre os sujeitos envolvidos. Uma Escola Popular do Campo é aquela pensada com e para seus sujeitos (comunidade escolar e de entorno, integrando contexto e escola) que respeitem seus sonhos e suas possibilidades de ‘serem mais’.

Para que exista a articulação entre os saberes populares e escolares na Educação do Campo é necessária a atenção aos modos de vida, as gramáticas e as linguagens que constituem o universo cultural dos camponeses. Os próprios sujeitos são movidos pelo impulso vital de saber mais a respeito do que lhes cerca para traçar estratégias que facilitem a sua existência e é dessa forma que os mesmos vão criando e produzindo novas maneiras de ser e estar no mundo. A vida do campo é menos dependente das novas tecnologias, sem negar a influência das mesmas nesse espaço, porém seu uso é realizado em menor escala em relação à na cidade.

As pessoas do campo ainda convivem, tradicionalmente, com alguns hábitos ao se relacionar consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Orientam-se pelo sol, pelo canto dos pássaros, pela floração das plantas, etc; a relação com a natureza é bastante íntima e produz outros saberes que são tão importantes quanto os que são, convencionalmente, estudados na escola. Quando precisam medir o espaço para plantar, quando tem que produzir seu próprio remédio, quando observam os sinais da natureza para antever o período chuvoso, quando sabem o que e onde cultivar, quando tem de comercializar, fazer cálculos sem usar os métodos convencionais como o algoritmo. Quantas memórias não estão em silêncio, o quanto podem contribuir como testemunhas da história local. Suas músicas, rimas e seus versos cantados e entoados nos espaços que se dividem entre o roçado, o lazer e a casa. Daí, que constroem a sua matemática, sua linguagem, suas ciências da natureza, sua história e geografia, chamadas de “*etno*” pelas ciências, e que são evidenciadas nas cotidianidades em que produzem e reproduzem seus saberes e suas culturas.

Nesse sentido de respeitar as culturas locais, a escola pública pesquisada, apresentou alguns elementos de inovação, ao estarem envolvidas diversas finalidade e representações, que influenciaram a vivência de algumas atividades, tais como: aula de campo e produção de livros; que proporcionaram diálogos entre saberes escolares e populares. Porém essas ainda aparecem como iniciativas pontuais e isoladas no contexto escolar, já que sem o respaldo da agenda formal da gestão municipal, não conseguem se consolidar enquanto uma perspectiva

ampliada na constituição de uma Educação do Campo. Essas práticas, ainda incipientes, demonstram a transitoriedade e conflitualidade entre o legal, o discurso e a ação.

Diante da pesquisa pouco foi evidenciado tanto na documentação, na formação de professores, nas práticas de sala de aula, no material didático, nas atividades culturais e recreativas entre os alunos, uma perspectiva educativa contextualizada, na qual as especificidades da comunidade fossem respeitadas. Da mesma forma, pouco se observou em relação às práticas de cunho mais crítico, conflituoso e solidário entre os saberes, em que as especificidades da escola e da comunidade dialogassem.

Essa última perspectiva tem o potencial de concretizar o que ainda é apresentado na forma de ideal pedagógico e de propiciar os fundamentos da construção de uma Escola Popular do Campo. A Educação Popular se apresentou ao estudo como um referencial teórico-metodológico e político-pedagógico para interação dialogal entre os sujeitos e seus contextos, capaz de reconstruir a própria cultura escolar, no sentido de ampliá-la.

Assim, a partir da pesquisa, foi evidenciado os movimentos capazes de construir novo currículo escolar, na interação entre projetos distintos, práticas e prescrições, que visto numa perspectiva interacionista conseguem amplificar os conflitos como formas legítimas para a democratização do espaço escolar e para que esse se apresente aos alunos de forma mais próxima do que é a própria vida. Esse movimento é capaz de fazer uma síntese entre os saberes, ampliando os alcances de cada um e sem colocá-los em blocos de oposições, o que construiria uma nova cultura escolar, capaz de contemplar e responder as necessidades dos grupos sociais que estão no campo.

O traçado da pesquisa se fez demasiadamente desafiante, devido à proximidade da pesquisadora com o universo de estudo, o que em alguns momentos dificultou a identificação de alguns aspectos que deveriam ser destacados. Em contrapartida, esse foi um dado de incentivo e de busca para refinar o olhar e as formas de expressar e representar essa comunidade. Essa experiência foi de grande valia e de crescimento profissional, acadêmico e pessoal, fez vislumbrar elementos que, até então, passaram despercebidos e entender as práticas vividas nessa escola durante a própria trajetória escolar da pesquisadora.

Também foi uma experiência importante para os educandos e educadoras, já que a pesquisa não foi realizada apenas para constatar fatos, mas para construir um novo olhar sobre a escola e seus sujeitos. Esses agentes foram provocados pela presença e interação com a pesquisadora, tanto nos momentos de observação participante como no de entrevista coletiva, na qual puderam expressar e rever opiniões, mas acima de tudo, puderam partilhar e ressignificar experiências.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ARAÚJO, Taciana Porto. *Relação Cidade-Campo no Município de Lagoa Seca-Pb*: uma análise socioespacial da comunidade Oiti. Campina Grande. Monografia – Geografia/UEPB. 2010.

ARAÚJO, Ismael Xavier de. SILVA, Severino Bezerra da. *A Educação do Campo e a formação sociopolítica do educador*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Palestra sobre “educação básica e movimentos sociais”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, n 2 p. 30- 45.

_____. Por Um Tratamento Público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, nº 5, 2004. p. 55- 83.

_____. Educação Básica e Movimento Social do campo. In: ARROYO, CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. *Por Uma Educação Do Campo* – 4ª ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p. 65-87.

ASSIS, Geovani Soares. O papel da educação Rural no Nordeste Atual. In: RICHARDSON, Roberto Jarry. WANDERLEY, José Carlos Vieira (org.). *Educação Rural e Desenvolvimento*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 1984. p. 163-184.

AZEVEDO, Fernando de. *A cidade e o Campo na Civilização Industrial e outros escritos. Obras Completas*, vol. XVIII. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

_____. *A Cultura Brasileira*. – 6 ed – Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. – 3º Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodriguês. *Pesquisa Participante* (org). São Paulo: Brasiliense 1981.

_____. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

_____. *Cultura Popular e Educação*. Programa Documentário Salto para o Futuro. Boletim. 19, outubro de 2007.

BRASIL/MEC/CNE. *Decreto Nº 7.352*, de 4 de novembro de 2010 - Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Poder Executivo - Decreto nº 7.352/2010

BRASIL/MEC. *Lei 9.394 de 20.12.96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. 1996.

BRASIL/MEC/CNE. *Parecer das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2001.

BRASIL/MEC. *Projeto de Educação Básica Para o Nordeste*: Documento Básico. Brasília, 1994.

BRASIL/MEC. *Referências para uma política nacional de educação do campo*: caderno de subsídios/coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL/MEC/CNE. *Resolução Nº1, de 03 de Abril de 2002* - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIM, César. CALDART, Roseli Salete. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Brasília , DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, nº 3, 2000. p. 34-42.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 52-67.

_____. Ser Educador do Povo do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs CALDART, Roseli Salete (org). *Educação do Campo*: Identidades e Políticas Públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, n 4. 2002. p. 73-84.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.). *Educação do Campo*: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília; Incra; MDA, 2008. p. 27-40

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber e com a Escolas entre Estudantes de Periferia*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 97, 1996. p. 47-63.

_____. *Da Relação com o Saber*: elementos para uma teoria. – trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *A Pesquisa Educacional entre conhecimentos, políticas e práticas*: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. p. 07-18.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990. p. 44-96.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COUTINHO, Clara Pereira. CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(1), pp. 221-243. 2002. Universidade do Minho – Portugal. p. 221-242.

DAMASCENO, Maria Nobre. BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Revista Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, jan./abril. São Paulo, 2004. P. 73-89

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>, acesso dia 05 mai. 2010.

DELVAL, Juan. *Manifesto Por Uma Escola Cidadã*. Trad. João Pereira dos Santos. São Paulo: Papirus, 2006

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. Encarnação Beltrão. WHITACKER, Arthur Magon. *Cidade e Campo: relações e contradições entre o urbano e o rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ESTABLET, Roger. A escola. In: *As instituições e o discurso*. Tempo Brasileiro, n. 35, Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro LTDA. 1988, p. 93-125.

FARIA, Hamilton. *Educação Popular em Debate*. Cadernos de Educação Popular. Petrópolis: Vozes, 1988.

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLI, Paulo Ricardo. SALES, Oblato de São Francisco de. CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação Básica do Campo – texto base. In: KOLLING, Edgar Jorge Ir. NERY, MOLINA, Monica Castagna. *Por Uma Educação Básica do Campo*. Brasília, DF: Editora UnB, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais*. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Coordenação Geral de Educação do Campo do Ministério da Educação. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo - Brasília, 19 a 22 de setembro de 2005, 10 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade* - 23ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

_____. *Política e Educação* – 5ª ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido* – 48ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Extensão ou Comunicação* – 13ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Ação Cultural para Liberdade: e outros escritos* – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, serialização e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003 – Coleção cotidiano escolar.

GADOUA, Gilles. A experiência, fonte de conhecimentos reais, válidos, fiáveis e certos. In: MORIN, André. GADOUA, Gilles. POTVIN, Gérard. *Saber, Ciência e Ação*. Trad Michel Thiollent. – São Paulo: Cortez. 2007.

GARCIA, Pedro Benjamim. O olho do outro: algumas anotações sobre alfabetização de adultos. In: GARCIA, Pedro Benjamim. DUARTE, Newton. MASSADOR, Cristina. RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetização de Adultos*. Cadernos de Educação Popular 8. Petrópolis, Vozes, 1988.

GIRARD, Eduardo Paulon. Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira. São Paulo: FCT/Unesp, 2008 (Tese de Doutorado).

GONÇALVES, Irlen Antônio. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das Culturas e das Práticas Escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de. VALDEMARIN (orgs.). *A cultura Escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Conhecimento do mundo como sabedoria de vida na cultura popular: horizontes a partir da contribuição de Paulo Freire. In: LUCENA, Ricardo de Figueiredo. SOARES, Swamy de Paula Lima. CARLOS, Erenildo João Carlos (org). *Temas Contemporâneos em Educação*. João Pessoa: Editora Universitária. 2009.

GOHN. Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez. 2009.

GRAZIANO DA SILVA, José. O Novo Rural Brasileiro. In: Revista Nova Economia, Belo horizonte. v. 7, Maio de 1997, p. 43-81.

GUADAS, Pep Aparício. O relâmpago da libertação: pontes de fogos palavras nas fronteiras. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso (org.). *Paulo Freire na História da Educação do tempo Presente*. Porto: Edições Afrontamentos, 2006

HAESBAERT, Rogério. *Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade*. Porto Alegre: 2004. Disponível em: www6.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf Acesso em: 15 de agosto de 2009.

HALBWARCHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HÉRBRAD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990.

HOLLIDAY, Oscar Jará. Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular Diante os Desafios Históricos Contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro. IRELAND, Timothy (org.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* – Brasília : Ministério da Educação : UNESCO, 2006.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, nº 5, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos de saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KRAMER, Sonia. *Na Gestão da Educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?* Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07259int.rtf Acesso em September de 2011.

LARA, Tiago Adão. *Caminhos da Razão no Ocidente: a filosofia ocidental do renascimento aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1993.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais* – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista* – 13º Ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. In: *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 4, n. 8, 2009.

MARINHO, Ernandes Reis. *Um olhar sobre a Educação Rural Brasileira*. Brasília: Universia. 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1998.

MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Ísis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular de Porto Alegre, 2005.

- MAINARDES, Jefferson. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009a. (Questões de Nossa Época, 137)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. - 6.^a ed. – São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.
- MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque (entre outros). *Estudo Exploratório de Informações para Elaboração de Diagnóstico sobre Novos Temas: Educação do Campo*. Brasília-DF: PNUD, junho de 2009.entre outros.
- MORIGI, Valter. *Escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- MUNARIM, Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna (org.). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão* – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à História da Educação Popular brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular – Dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro. IRELAND, Timothy (org.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* – Brasília : Ministério da Educação : UNESCO, 2006.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.
- PONTUAL, Pedro et al. *Educação Popular em Debate*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: PONTUAL, Pedro. IRELAND, Timothy (org.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* – Brasília : Ministério da Educação : UNESCO, 2006.
- RAMALHO, Cristiane Barbosa. *Impactos socioterritoriais dos Assentamentos Rurais no município de Mirante do Paranapanema – Região do Pontal do Paranapanema/SP*. São Paulo: UNESP (Universidade Estadual Paulista), 2002. Dissertação de Mestrado.
- RODRIGUES, Melânia Mendonça. RICHARDSON, Roberto Jarry. Educação e mão-de-obra rural. In: RICHARDSON, Roberto Jarry. WANDERLEY, José Carlos Vieira (org.). *Educação Rural e Desenvolvimento*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 1984.
- RODRIGUES, Janete Lins (coord.). *Atlas Escolar da Paraíba*. João Pessoa: Grafset, 2002.
- RUBIO, M^a José. VARAS, Jesús. *El Análisis de la Realidad en la Intervención Social: métodos e técnicas de investigación*. - 2^a ed – Madri: Editorial CCS, 1999.
- SABOURIN, Eric Pierre. *Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade*. Rio de Janeiro: Ed. Garamod, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron da. SANTOS, Edimilson Santos dos. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SADER, Eder. PAOLI, Maria Célia. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (Notas de leituras sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, Ruth C. L. (org.). *A aventura antropológica. Teoria e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SANTOS, Elisângela Jerônimo dos. *Tarimba: aspectos históricos e culturais de Lagoa Seca (1929 – 1969)*. Bauru, SP: Canal6, 2007a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Eron da. SANTOS, Edimilson Santos dos. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

_____. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. 4º Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. -SãoPaulo : Boitempo, 2007a.

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, Outubro 2007b.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. – 6º ed – São Paulo: Cortez, 2009

_____. *Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Severino Bezerra da. *Assentamentos Rurais: territórios de conflito e sociabilidade camponesa (Um estudo de caso no município de Araruna – PB)*. São Paulo: 2003. Tese de Doutorado (PUC)

_____. Assentamentos Rurais: território de conflito e sociabilidade camponesa. *Anais do VII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural-Quito-Ecuador*. GT-05: Reforma Agrária e Assentamentos Rurais. 2006.

_____. Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Rurais: a experiência do projeto de escolarização do PRONERA na Paraíba. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos. SCOCUGLIA, Afonso Celso. PRESTES, Emília Trindade (org.). *Aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010.

SILVA, Tânia Suely Nascimento. *Movimentos Sociais e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: para além dos limites institucionais e estruturais*. Belém: 2008. Dissertação de Mestrado (UFPA).

SILVA, Maria do Socorro. *As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida na escola*. Recife: 2009. Tese de Doutorado (UFPE).

SOUZA, Maria Antonia. *A Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais do Campo*. Disponível em <http://www.angepd.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765--Int.pdf> . 2007. Acesso em 23 de abril de 2010.

TEDESCO, João Carlos (Org). *Agricultura familiar: realidades e perspectivas*. Passo Fundo: EDIUPF,1999.

VALE, Ana Maria do. *Educação Popular na Escola Pública*. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educação Popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA COM AS ATUAIS PROFESSORAS

- **Dados gerais:**
 1. Nome, idade, formação;
 2. Endereço; se é próximo ou distante da escola;
 3. Série que leciona;
 4. Leciona em mais de uma escola?
 5. Com qual idade começou a lecionar?
 6. Como foi seu ingresso na profissão?
- **Memória do processo de escolarização**
 1. Como foi o seu processo de escolarização? (as questões da entrevista com a ex-aluna)
 - Aulas, materiais, conteúdos
- **Vinculação com o campo:**
 1. Desde quando você mora no campo?
 2. Como você avalia a vida no campo?
 3. Gostaria de sair do campo para morar na cidade?
 4. Fazer as perguntas sobre a memória da comunidade...
- **Representação da escola e dos estudantes:**
 1. Como você percebe a escola?
 2. Como você se sente na sua escola?
 3. O que mais chama atenção na escola para você?
 4. Como você queria que fosse sua escola?
 5. Como você percebe o aluno na escola?
- **Prática pedagógica:**
 1. O que você considera como sendo mais importante na educação?
 2. Como você seleciona os conteúdos para serem trabalhados durante o ano?
 3. O que é mais importante ser ensinado?
 4. Seus alunos e alunas se mostram interessados nas aulas?
 5. Já lecionou em alguma escola na cidade? Se sim, há diferenças no modo e nos conteúdos?
 6. Como é a relação com a comunidade?
 7. E a sua participação na associação?
 8. Como a Secretaria de Educação do Município trabalha a escola do campo?
 9. Que sugestões você daria para a Educação do Campo, no município e na sua escola?
- **Rupturas e continuidades entre as práticas:**
 - O que vocês estudavam?
 - Como eram as aulas?
 - Que materiais eram utilizados?
 - Vocês percebem diferenças no ensino de antes e no de agora? O quê?
 - Vocês ensinam os mesmos conteúdos que estudaram antes?

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS EX-PROFESSORAS

- **Memória da escola e das professoras**

- Nome, idade, formação;
- Como era a educação na comunidade antes do Grupo Escolar Severina Cândido dos Santos?
- Por que o nome do Grupo é Severina Cândido dos Santos?
- Fale sobre o que você lembra sobre quando você ensinou no Grupo Escolar Severina Cândido dos Santos.
 - Séries em que lecionou;
 - Número de alunos;
 - Estrutura física;
 - Salário;
 - Materiais didáticos;
- Você gostou de lecionar nesse período?

ROTEIRO DA ENTREVISTA A ALUNA DA PRIMEIRA TURMA DO GRUPO ESCOLAR SEVERINA CÂNDIDO DOS SANTOS

- **Memória do início da escolarização**

- Nome, idade, formação;
- O tempo em que mora na comunidade;
- Como iniciou seus estudos?
 - Onde estudou e como eram as aulas antes do Grupo Escolar;
 - Estrutura física do grupo quando foi inaugurado;
 - Como eram as aulas e os materiais didáticos com as professoras do grupo escolar;

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O AGRICULTOR FAMILIAR

- **Memória da comunidade;**

- Nome, idade, formação;
- Tempo em que mora na comunidade;
- Origem do nome da comunidade;
- Primeiros moradores;
- Origem do cemitério;
- Povoamento da comunidade;
- Êxodo rural;
- Como era a vida no campo e como é hoje, há diferenças?
- A relação do Estado com as comunidades rurais;
- A principal fonte de renda e o trabalho que predomina;
- Tamanho das propriedades;
- A relação da comunidade com a cidade;

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa é sobre **A RELAÇÃO DE SABERES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA POPULAR DO CAMPO** e está sendo desenvolvida por **Monalisa Porto Araújo**, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.

Tem por objetivo geral analisar a relação entre o saber popular e o saber escolar nas práticas pedagógicas na escola no campo. Para atingir o objetivo do estudo pretendo identificar as finalidades e as representações subjacentes às práticas pedagógicas; analisar as condições de interação entre os saberes, evidenciando quais suas tendências; e identificar se existem práticas inovadoras que apontem para outra configuração na relação de saberes; Esse estudo realizado no estado da Paraíba, em uma escola do Município de Lagoa Seca, na comunidade rural Oiti.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (quando for o caso).

Solicito sua permissão para que a entrevista seja gravada como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. O(s) pesquisador(es) estará(ão) a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

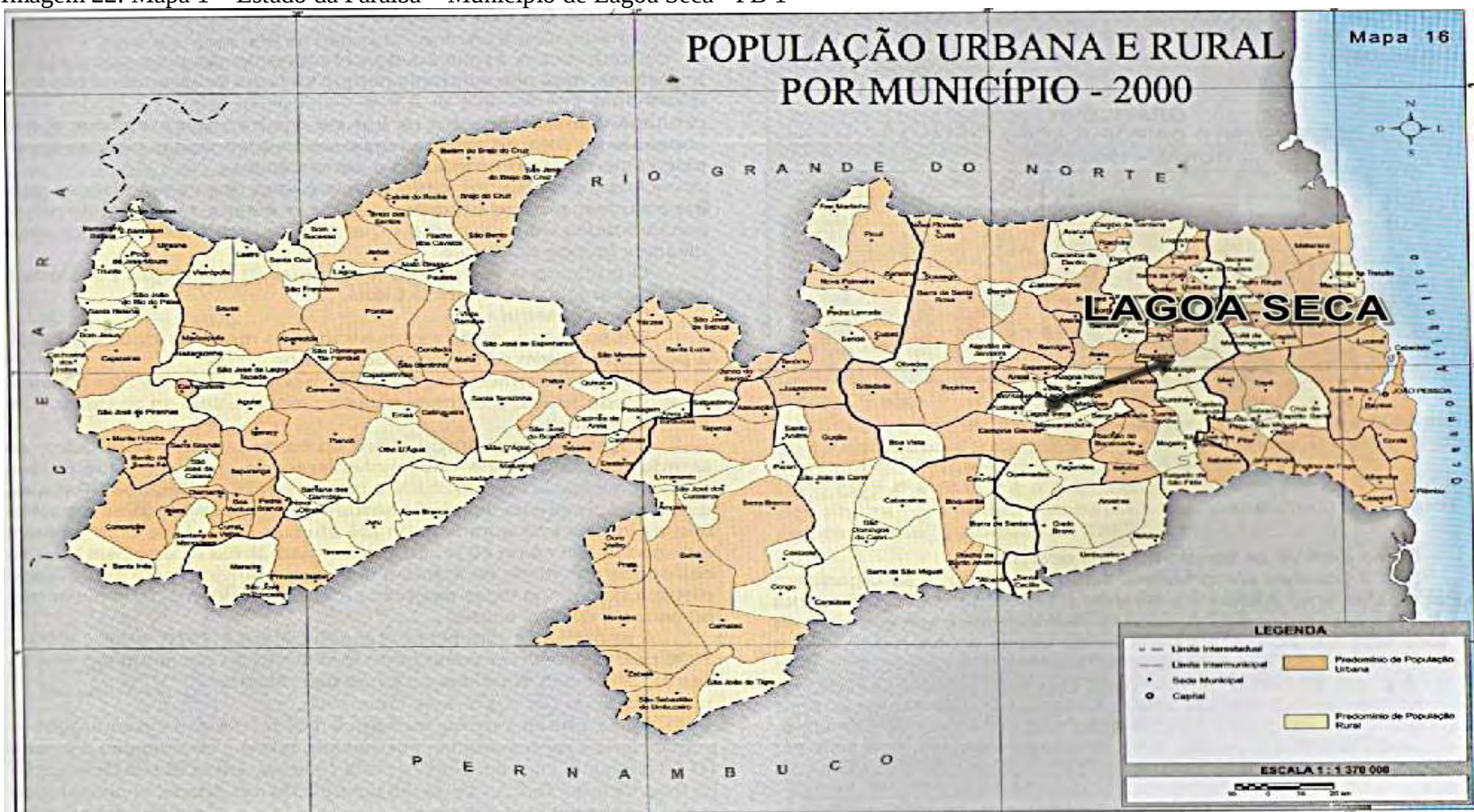
Assinatura do (a) Pesquisador (a) Responsável

Monalisa Porto Araújo
R. Manoel Ângelo de Oliveira, 662, Mangabeira VII
CEP: 58058-200
João Pessoa - PB.
Telefone para contato: (83) 91130879 ou 99468970

ANEXOS

ANEXO 1

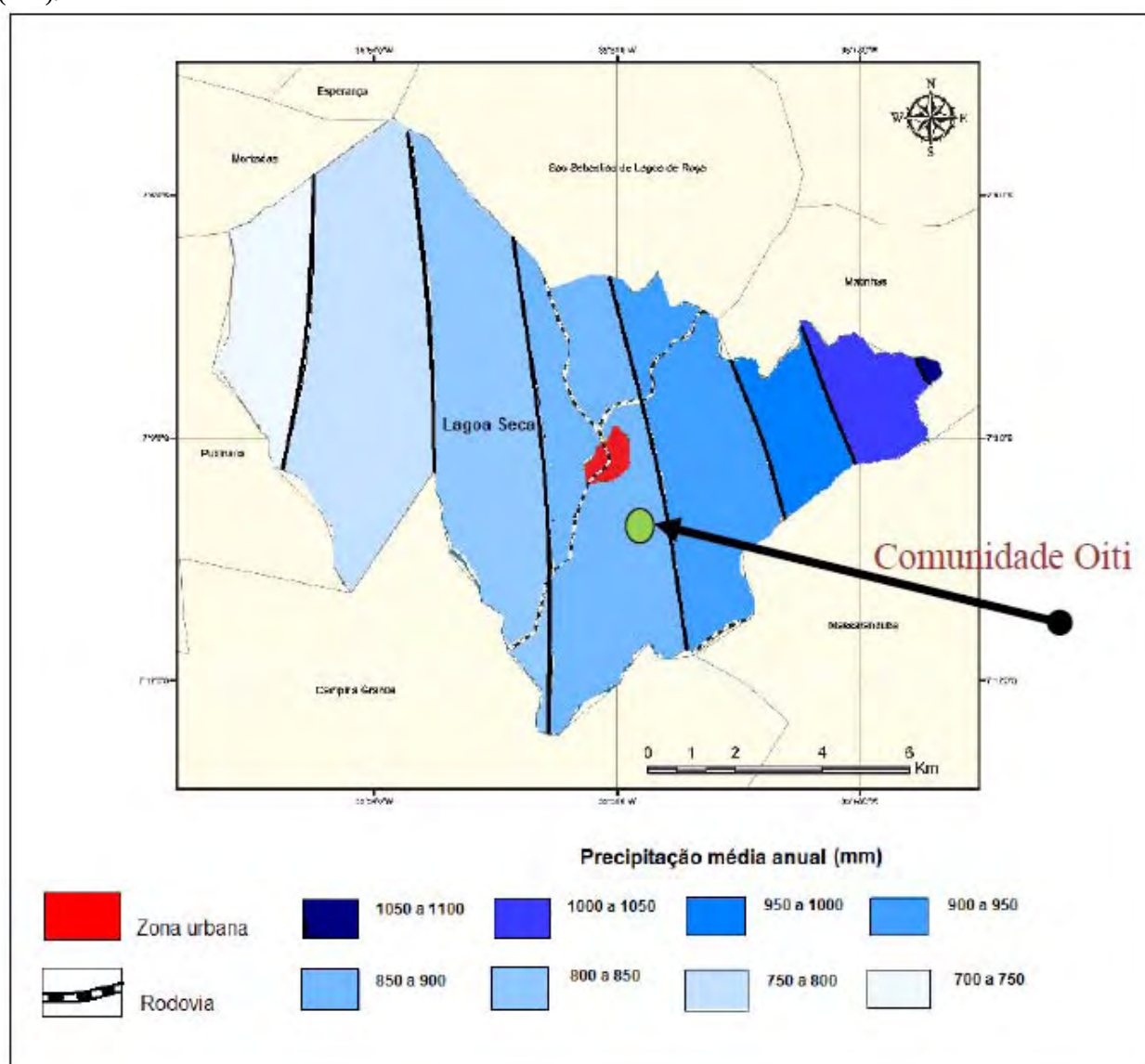
Imagem 22: Mapa 1 – Estado da Paraíba – Município de Lagoa Seca - PB 1



FONTE: Atlas Escolar da Paraíba, 2002, p. 47.

ANEXO 2

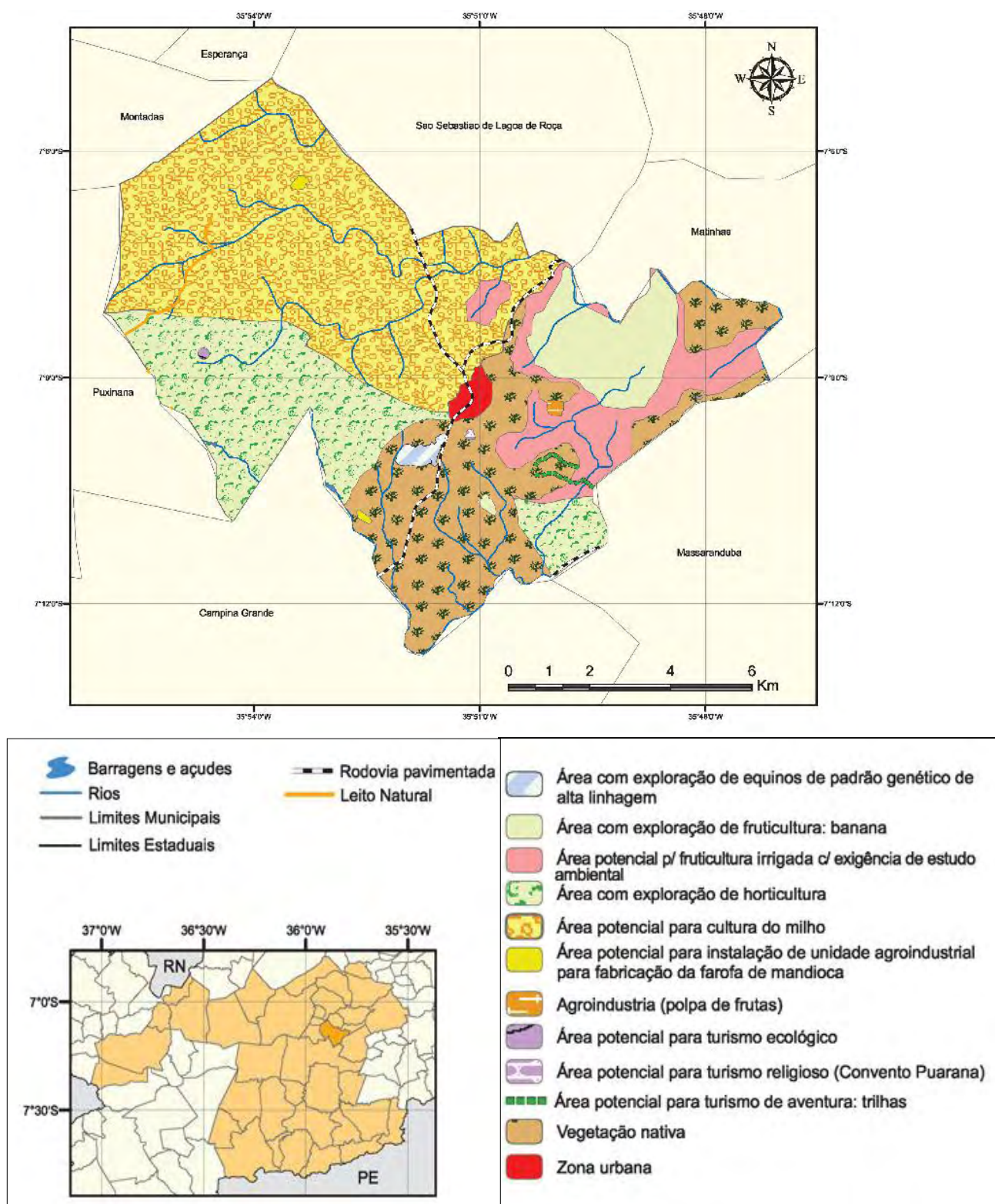
Imagem 23: Mapa 2 Distribuição espacial das precipitações médias anual no município de Lagoa Seca (mm). 1



FONTE: PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGOA SECA-PB, 2006. FIEP, 2009, apud ARAÚJO, 2010.

ANEXO 3

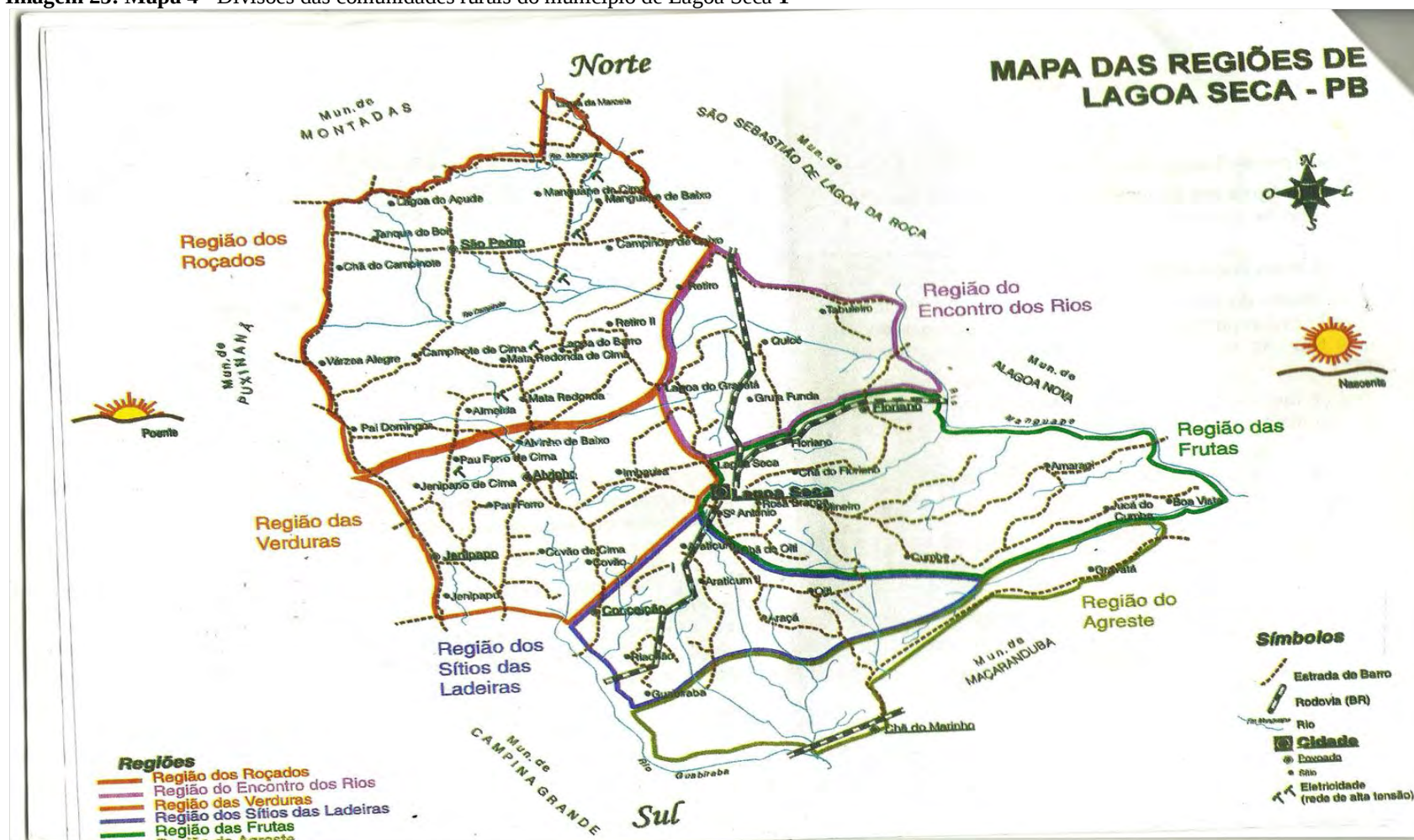
Imagem 24 - Mapa 3 - Município de Lagoa Seca/PB: Áreas potenciais de investimentos 1



Fonte: FIEP, 2009, apud ARAÚJO, 2010.

ANEXO 4

Imagem 25: Mapa 4 - Divisões das comunidades rurais do município de Lagoa Seca 1



Fonte: Cartilhas da Associação dos Agricultores de Lagoa Seca. S/A.

ANEXO 5

Imagem 26: Visualização área da comunidade de Oiti



Fonte: Google Earth, Disponível em: <http://earth.google.com/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2011. Adaptação da autora.

ANEXO 6

Imagem 27: Visualização aérea da Escola Municipal Severina Cândido dos Santos



Fonte: Google Earth, Disponível em: <http://earth.google.com/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2011. Adaptação da autora

ANEXO 7

Imagem 28: Prova de Ciências

Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Severina Cândido dos Santos
 Dário Oti, 15 de Setembro de 2010

Aluno(a) _____

Avaliação de Ciências Naturais 5º Ano

1) Responda.

a) O que garante o funcionamento das funções vitais nos organismos vivos?

b) Cite 2 exemplos de células do organismo?

c) Os tecidos tem funções variadas?

d) De que são formados os tecidos?

2) Podemos afirmar que existem diversos tipos de tecidos? Porquê?

3) Complete as lacunas com as seguintes respostas que estão no quadro:

tecidos - células - órgãos
 células -

a) Os tecidos são formados por _____

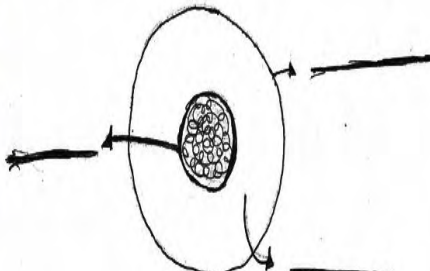
b) Todos os seres vivos são formados por _____

c) Os conjuntos de tecido forma os _____

d) Um grupo de células semelhantes e que realiza a mesma função no organismo é chamado de _____

4) Faça um desenho de uma célula qualquer do organismo humano.

5) Veja o desenho e indique as partes da célula



6) Numere a segunda coluna de acordo com a 1ª coluna.

(1) Respiratório	() Rino, ureteres, bexiga e uretra
(2) muscular	() Principais: na mulher: vagina, útero, e ovários. No homem: testículos, pénis
(3) nervoso	() Pele, orelha, cavidades nasais e olhos, laringe, traqueia, brônquios e pulmões
(4) Órgãos dos sentidos	() ossos
(5) Digestório	() Cérebro, cerebelo, bulbo, medula espinal e nervos
(6) Esquelético	() Principais: hipófise, tireóide, pâncreas, suprarrenais,
(7) Cardiovascular	() coração, artérias, capilares, e veias.
(8) Articular	() Boca, glândulas salivares, laringe, esôfago, estômago, intestino delgado, fígado, pâncreas e intestino grosso.
(9) Genital	() músculos
(10) Urinário	() Articulações
(11) Glândulas endócrinas	() Cavidade nasal, faringe, laringe, traqueia, brônquios e pulmões.

Todos esses órgãos forma os _____

Fonte: Escola Severina Cândido dos Santos, Setembro de 2010.