

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

**IRANETE DE ARAÚJO MEIRA**

**A RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIZAÇÃO PÚBLICA E O CONTEXTO DA  
ESCOLA DO CAMPO: Um estudo de caso no município de Boa Vista/PB**

**JOÃO PESSOA  
2013**

**IRANETE DE ARAÚJO MEIRA**

**A RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIZAÇÃO PÚBLICA E O CONTEXTO DA  
ESCOLA DO CAMPO: Um estudo de caso no município de Boa Vista/PB**

Dissertação apresentada à linha de Pesquisa Educação Popular do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento das exigências para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.

**JOÃO PESSOA  
2013**

**FICHA CATALOGRÁFICA**

**IRANETE DE ARAÚJO MEIRA**

**A RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIZAÇÃO PÚBLICA E O CONTEXTO DA  
ESCOLA DO CAMPO: Um estudo de caso no município de Boa Vista/PB**

Dissertação apresentada à linha de Pesquisa Educação Popular do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento das exigências para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINDORA**

---

**Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (Orientador)**

Universidade Federal da Paraíba - CE/PPGE

---

**Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (Examinador Externo)**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGEDU/UFRRGS

---

**Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (Examinador Interno)**

Universidade Federal da Paraíba - CE/PPGE

---

**Prof. Dra. Rita Porto Araújo (Examinadora Interna)**

Universidade Federal da Paraíba - CE/PPGE

---

**Prof. Dr. Paulo Geovani Antonino Nunes (Examinador Externo)**

Universidade Federal da Paraíba - CCHLA/PPGH

Dedico este trabalho à minha família que sempre torceu e me apoiou em todos os momentos e, em especial, ao meu filho Igor, o qual é a minha principal fonte de inspiração e ao meu esposo Marcelo Maia que me ajudou de forma inexplicável durante todo esse período para que fosse possível alcançar o meu objetivo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar e à minha família: em nome dos meus pais, Inácio de Almeida Meira (*in memoriam*) que mesmo distante materialmente se faz presente cotidianamente em minha vida e Anete Maria de Araujo Meira, pelo desejo de ver o sonho de mais um filho realizado, aos meus irmãos por me apoiarem. A minha sobrinha filha, Maria da Conceição (Leca), por todo apoio e incentivo durante o decorrer desta pesquisa. À comunidade Poço de Pedra, professores, alunos e ex-alunos da escola José Pereira de Oliveira.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) e aos demais professores, em especial ao meu orientador professor Dr. Severino Bezerra da Silva, pelo apoio imprescindível durante a realização desta pesquisa. Sem você esta caminhada se tornaria muito mais árdua, pelo seu compromisso, dedicação, ética e por sua amizade. Aos funcionários do PPGE, em nome da bem querida Rosilene, Dona Gloria, Dona Graça, Samuel e Cleomar, por toda dedicação, gentileza e disponibilidade.

Ao professor Dr. Orlandil Moreira, pela colaboração como examinador interno no período do exame de qualificação, pelo seu valor imensurável como educador e como ser humano; ao professor Dr. Jaime José Zitkoski, PPGEDU/UFRGS, pela disponibilidade em ler meu texto na condição de examinador externo e à professora Dra. Rita Porto, na condição de examinadora interna, por ter sido minha professora durante a graduação do curso de Pedagogia dessa instituição, grande mulher, educadora e militante, ao professor Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves, por ter aceitado o convite e pela disponibilidade de leitura no texto.

A todos meus amigos que me ajudaram carinhosamente, especialmente a Fabíola Andrade Pereira e Ângela Farias, pelas leituras apontadas e realizadas no texto; a minha querida Monalisa Porto, que sempre esteve ao meu lado na academia contribuindo para a concretização do meu sonho, a Andrezza Raquel, por ser minha companheira de curso, de lamentação e de amizade, a Lucileide e Socorro Bezerra, por terem me ajudado incansavelmente na documentação do Comitê de Ética, a Adriano e Raisa, por juntos termos desfrutado dos caminhos áridos, desde o curso de graduação em Pedagogia nesta instituição à dura seleção para ingresso no curso do mestrado.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem  
aprende ensina ao aprender.”

(Paulo Freire)

## RESUMO

A presente pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública no campo do município de Boa Vista/PB, e teve como preocupação pensar uma Escola Pública Popular do Campo, mediante a análise do impacto dessa proposta no processo de escolarização do contexto local. Com isso, viu-se a possibilidade de dialogar com a educação situada no espaço rural do referido município. O estudo buscou entender como a escola José Pereira de Oliveira se relaciona com a proposta de Educação do Campo. O referencial teórico que norteou a pesquisa emergiu do contexto da educação popular com ênfase na Educação do Campo, sendo este guiado pelo aporte de Freire (1996), Brandão (1984, 1983, 2002, 2005), Vale (2001), Beisegel (2008), Paiva (1986; 2003); para a especificidade da Educação do Campo baseia-se nas referências de Caldart (2004, 2009), Fernandes e Jesus (2004) Reis (2011) Arroyo (2007, 2010). As discussões deste trabalho procuraram ainda valorizar e socializar os saberes populares oriundos da memória coletiva e da cotidianidade de vida com os saberes escolares na tentativa de contribuir na concretização de uma proposta de educação popular pública do campo. No percurso metodológico foi utilizado o estudo de caso, Flick (2004) e Chizzoti (2008) com o universo da descrição das entrevistas orais semiestruturadas, Richardson (1996) e Gatti (2007), além dos documentos oficiais para análise remanescente à legislação específica da Educação do Campo (BRASIL, 2002, 2004, 2010). Na perspectiva da compreensão das categorias de análise - Escolarização pública, Campo e formação docente-utilizaram-se as unidades de “registro” e de “análise” através de Franco (2008) e Bardin (1997) como constituinte da tessitura do contexto da educação local; a partir destas, foram encontrados resquícios de uma política de educação rural tradicional e elementos que transitam em busca da conquista de uma proposta de Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Escolarização pública. Educação Popular. Educação do Campo.

## ABSTRACT

The present research was carried out in a countryside public school, located in the town of Boa Vista, state of Paraíba. Its concern was to think about a Popular Rural Public School, by means of analyzing the impact of this proposal in the schooling process of the local context. From that, the possibility of dialoguing with education situated in rural areas of the referred town was considered. With this, the study aimed at understanding how the school José Pereira de Oliveira relates to the proposal of Rural Education. The theoretical framework which guided the research emerged from the context of popular education with emphasis on rural education, based on Freire (1996) Brandão (1984, 1983, 2002 and 2005), Vale (2001), Beisegel (2008), Paiva (1986); also, the specific field of Rural education is based on Caldart (2004, 2009), Fernandes & Jesus (2004), Kings (2011), and Arroyo (2007 and 2010). The discussions of this work also attempt to enhance and socialize popular knowledge derived from the collective memory and the everydayness of life with school knowledge, in an attempt to contribute to the achievement of a popular rural public education proposal. The methodology was based on a case study conducted by Flick (2004); on the universe of the description of semi-structured oral interviews as discussed in Chizzoti (2008); on Richardson (1996) and Gatti (2007); the official documents regarding rural education specific legislation (BRAZIL / MEC 2002, 2004 and 2010) were also analyzed. From the perspective of understanding the categories of analysis: Public Schooling, Rural area and teacher training, units of "record" and "analysis" through Franco (2008) and Bardin (1997) as a constituent of the fabric of the context of the local education were used as references. From these, remnants of a policy of rural education and traditional elements that travel in search of the conquest of a rural education proposal were found.

**Keywords:** Public Schooling. Popular Education. Rural Education.

## LISTAS DE SIGLAS

CEAA - Campanha Educacional de Adolescentes e Adultos  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEPLAR - Campanha de Educação Popular na Paraíba  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONEP - Conselho Nacional de Ética em Pesquisa  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EP - Educação Popular  
FBER - Fundação Brasileira de Educação Rural  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário  
IES - Instituições de Ensino Superior  
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC - Ministério da Educação  
MNCA - Mobilização Nacional contra o Analfabetismo  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  
PIBIC - Programa de Iniciação Científica  
PROLICEN - Programa de Licenciatura  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
RENEC - Rede Nacional de Emissoras Católicas  
SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste  
SUDESUL - Superintendência para o Desenvolvimento da Região Sul  
SUPRA - Superintendência da Política da Reforma Agrária  
UnB - Universidade de Brasília  
UNESCO - Fundo das Nações Unidas para a Ciência  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância,  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Relação dos entrevistados e sua vinculação com a escola e a comunidade Poço de Pedra .....	18
Quadro 2 – Distribuição das escolas por comunidades.....	51
Gráfico 1 – Matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I no Campo no ano de 2011 .....	52
Gráfico 2 – Alunos matriculados no município no ano letivo de 2011 .....	53
Gráfico 3 – Proporção de alunos matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Escola José Pereira de Oliveira no ano de 2012 .....	57

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Localização do município de Boa Vista no mapa da Paraíba .....	45
Figura 2 –	Acesso à cidade de Boa Vista/PB, no sentido São João do Cariri à Serra da Borborema, (Cidade de Campina Grande) .....	46
Figura 3 –	Igreja Matriz do Bom Jesus dos Martírios, localizada no centro da cidade .....	47
Figura 4 –	Dunas da exploração do minério da empresa BENTONIT, no município de Boa Vista/PB .....	48
Figura 5 –	Lateral das dunas de minério da BETONISA .....	49
Figura 6 –	Grupo Escolar José Pereira Pinto em estágio de deterioração .....	54
Figura 7 –	Nomenclatura de Grupo Escolar José Pereira de Oliveira até o ano de 2011 .....	56
Figura 8 –	Nome atual da escola na fachada central do prédio .....	56
Figura 9 -	Representação do lugar: 01 .....	84
Figura 10 –	Representação do lugar 02 .....	85
Figura 11 -	Representação do lugar 03.....	105
Figura 12 -	Comunidade Poço de Pedra.....	106
Figura 13 -	Lateral da Escola José Pereira de oliveira.....	106
Figura 14 -	Vegetação Típica da Região .....	107

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 A pesquisa em Educação do Campo e os pressupostos metodológicos .....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Estruturação do trabalho .....</b>	<b>20</b>
<b>2 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: a Educação do Campo na Perspectiva de uma Educação Popular Pública .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Processo de escolarização pública no espaço rural brasileiro.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 Artíficos de lutas em defesa de uma educação pública popular para o campo brasileiro, a partir de 1990 .....</b>	<b>39</b>
<b>3 O LÓCUS DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA/PB .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Atividades econômicas do município .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 Os primeiros passos da educação do município .....</b>	<b>49</b>
<b>3.3 A Escola José Pereira de Oliveira .....</b>	<b>54</b>
<b>4 PELAS TRILHAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>59</b>
<b>4.1 O processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa: professores e ex-alunos .....</b>	<b>62</b>
<b>4.2 Formação docente e o contexto da Educação do Campo .....</b>	<b>71</b>
<b>4.3 A profissionalização docente na Escola José Pereira de Oliveira .....</b>	<b>75</b>
<b>4.4 O contexto da Educação do Campo e sua vinculação com a escola .....</b>	<b>78</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Se o conhecimento não servir para nos tornar melhores e para melhorar o mundo em que atuamos, que sentido o tem? (Evandro Ghedin, 2010 p. 29)

Pensar em educação popular do campo pressupõe estabelecer relações com diversos significados, conceitos, vivências, culturas, questões sociais, políticas e outras dimensões referentes ao contexto da vida, é estabelecer relações em busca de transformação social.

É nesse sentido que envolve a minha aproximação com a temática “Educação do Campo”, a partir das experiências vivenciadas, em torno da realidade do Campo e da Educação, enquanto sujeito dessa história, por ser filha de camponês e ao mesmo tempo aluna de escola do campo e, posteriormente, através da escolha profissional no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na participação em programas como o Programa de Licenciatura (PROLICEN), como voluntária e como bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC).

O envolvimento nos programas mencionados ocasionou oportunidades para que pudesse estudar e perceber o contexto da luta pela educação pública, no contexto rural brasileiro e que exige demanda de políticas públicas para inserir um novo modelo de educação não no Campo como vem ocorrendo e sim do Campo. A partir dessa vivência com a Educação do Campo, foi possível perceber que todos têm direito à educação, não apenas, ao acesso, mas, principalmente a uma proposta capaz de intervir na necessidade e garantir a participação de todos, considerando as experiências de vida e suas necessidades com o mundo do trabalho e com a educação.

Para tanto, o tema que me propus pesquisar assume importância no contexto da sociedade, devido às políticas públicas educacionais implantadas na legislação para o espaço rural brasileiro terem sido inércia e descontextualizadas da realidade de vida dos sujeitos que moram no campo, baseando-se na precarização dos métodos de ensino tradicional. De acordo com (VASCONCELOS 1994, p. 2), o ensino rural no Brasil e as condições de escolarização das crianças rurais “têm sido objeto de muitos estudos que apontam, de uma maneira geral, para uma situação de precariedade material do ensino e da aprendizagem, bem como de desigualdade em relação à situação verificada nas áreas urbanas”. A partir das insuficiências do ensino tradicional ruralista, necessitamos pensar na proposta de “Educação” como alternativa de melhoria de vida para os camponeses. Segundo (BRANDÃO 1981, p. 12),

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para formar, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: e deles faremos homens.

O autor fala que a educação se constitui no contexto da vida e na socialização com o mundo, consentindo a transformação do homem em sociedade. Por isso, uma pedagogia política, crítica e social converge com a necessidade de uma educação pública popular do campo. Como coloca ZITKOSKI (2011, p. 19):

É neste sentido, que a prática educativa com o povo requer uma educação que seja autônoma, dialógica, participante crítica, conscientizadora e libertadora. Essa prática retoma o sentido do ato de educar a partir das classes populares, buscando uma transformação da ordem social.

Nessa perspectiva, a prática educativa permite pensar a Educação no/do Campo brasileiro, conforme a ideologia dos movimentos sociais que lutam por proposta de “Educação do Campo”, uma educação capaz de lutar por uma vida digna e melhor. Logo, a “Educação do Campo precisa ser a expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo” (CALDART in: MOLINA; JESUS; CALDART, 2004, p. 33).

Então, uma educação voltada para esta cultura camponesa necessita, no entanto, de um fazer pedagógico baseado na compreensão de sua heterogeneidade, nos seus múltiplos contextos culturais, sociais, políticos e econômicos peculiares à dimensão de vida dos sujeitos do campo, que não pode ser inventada por qualquer um. Precisa, nesse sentido, ser pensada por autores que idealizam proposta político-pedagógica capaz de garantir uma Educação Popular Pública do Campo de forma efetiva.

Com este propósito, o estudo buscou de maneira geral analisar o impacto da proposta de Educação do Campo no processo de escolarização da escola José Pereira de Oliveira, no município de Boa Vista, e de modo específico, contextualizar historicamente a criação e implantação da escola na comunidade Poço de Pedra; perceber se a formação dos professores da escola tem relação com o contexto do campo, além de identificar aspectos que evidenciem a incorporação das diretrizes operacionais enquanto proposta para a Educação do Campo.

Entender como a escola José Pereira de Oliveira, situada no município de Boa Vista/PB, se relaciona com a proposta de Educação do Campo tornou-se o esforço

empreendido nesta caminhada, uma vez que a questão ora apresentada surgiu como uma inquietação a partir de minhas observações.

### **1.1 A pesquisa em Educação do Campo e os pressupostos metodológicos**

O senso comum ou saber popular, especificamente do camponês, é formado no seu universo empírico, através das experiências cotidianas de vida das memórias coletivas herdadas dos seus antepassados, em consenso com outras lógicas e opiniões, através de dispositivos internos e externos com a possibilidade de elevar suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que aprende a organizar seu mundo Gonçalves, (2008).

Esses conhecimentos são construídos, mediante as formas que o trabalho assume na situação de lidar com terra, fazendo com que as relações dos mesmos com a natureza sejam carregadas de interatividade que possibilita a geração de saberes. Santos (2010, p. 30) afirma que “esta nova visão do mundo e da vida reconduz-se a duas distinções fundamentais, entre o conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado entre a natureza social e a pessoa humana”. Santos (2010, p. 30) coloca ainda que:

É por esta via que o conhecimento rompe com o conhecimento do senso comum. É que enquanto no senso comum, e, portanto, no conhecimento prático em que ele se traduz a causa e a intenção convivem sem problemas, na ciência a determinação da causa formal obtém-se com a expulsão da intenção.

A ruptura no rigor da investigação científica renuncia aos valores e às crenças que são essenciais à apreensão do conhecimento humano. De acordo com Gonçalves (2009) a comprovação desta nova ciência se faz por meio de um conhecimento que é resultado de interação e o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca, e que busca respostas para as perguntas que esse mundo provoca em si mesmo.

A construção de um saber oriundo da experiência da memória coletiva e da cotidianidade de vida ajuda a valorizar o conhecimento e a organizar uma melhor forma para as pessoas agirem e refletirem com o mundo. Observando isso, o método de análise sociológico previsto por Santos (2010; 2011) trata o paradigma emergente como sendo o rompimento das tradições da racionalidade do saber científico hierarquizado previsto por

verdades absolutas. Em compensação aos métodos científicos ultrapassados, a ciência tradicional tem negado o senso comum.

Nesse sentido, acredita-se na possibilidade de diálogo com a construção de uma epistemologia que não se limite a um único lugar, nem, muito menos, a uma única forma de aprendizagem, ou mesmo a um único modo de analisar determinadas características do meio social.

De acordo com a linha de pensamento das ciências sociais emergentes, a relação que as pessoas mantêm com o mundo concede a possibilidade de diálogo com novas aprendizagens, a partir das experiências que vão se transformando em um novo saber científico. Assim, propõe-se outra forma de dialogar com a ciência, conforme os autores que discutem o lugar da ciência social no mundo, como Santos (2010) e Japiassu (1997, p. 56) ao afirmarem: “A partir dos estudos epistemológicos, a ciência passou a ocupar o lugar que ela merece e assim perdeu sua hegemonia de único saber válido; podemos dizer que o seu valor de verdade deixou de ser definitivo e passou a ser aberto”.

A nova perspectiva de mundo prevista por Boaventura de Souza Santos (descompromete o rigorismo do conhecimento científico hierarquizado), em busca de valorização do senso comum enquanto paradigma emergente.

O percurso metodológico situa-se numa perspectiva de cunho qualitativo no campo da transdisciplinaridade abrangendo as ciências humanas e sociais, ostentando tradições ou multiparadigmas, conforme Chizzotti (2006 p. 16), ao definir que o termo qualitativo “implica em uma partilha densa de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados percebíveis e latentes”, que somente poderão ser perceptíveis, se houver uma atenção sensível aos saberes da vida, das coisas e, essencialmente, do mundo.

Flick (2004 p.45) descreve a pesquisa qualitativa como uma forma para “planejar métodos tão abertos que façam justiça à complexidade do objeto em estudo”, para desvendar novas descobertas para o conhecimento, até mesmo para o saber popular próprias do senso comum.

Neste percurso, a pesquisa obtida considerou o estudo de caso, de acordo com Stake (1994, p. 236 *apud* CHIZZOTI, 2006). Esse tipo de estudo envolve “a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa, particular, uma família, evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social”, que visa auxiliar em tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas.

Chizzotti (2006) fala que o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que se origina dos estudos antropológicos com base na ampliação dos estudos de eventos, processos, organizações, grupos e comunidades.

Nesse desígnio, a pesquisa foi constituída por meio de distintos processos metodológicos, no primeiro momento incidiu no campo de análise bibliográfico, pré-estabelecido no cronograma de estudo, convalidado pela análise em livros, artigos, pareceres, leis e resoluções que tratam sobre a temática na conjuntura sociopolítica e econômica brasileira.

O segundo momento correspondeu à pesquisa de campo, a fim de delinear os dados empíricos. Por este itinerário utilizamos como instrumento de coleta de dados 5 entrevistas orais, semiestruturadas com base no objeto de estudo.

Entretanto, os marcos que nos ajudaram na elaboração dos roteiros das entrevistas enfatizam o contexto da problemática para a construção de uma Escola Popular do Campo na sociedade brasileira, envolvendo uma análise do seu processo de escolarização, bem como sua vinculação com a proposta de Educação do Campo.

O estudo em questão desenvolveu-se em uma escola pública, como forma de valorizar os saberes produzidos no contexto da escolarização da Escola Municipal José Pereira de Oliveira, do município de Boa Vista/PB no cariri paraibano, como pode ser observado na descrição do município no capítulo 3.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de julho, setembro e outubro de 2012 em dias e meses alternados para contentar a disponibilidade de tempo de cada sujeito, além de melhor estruturar a organização da sistematização da coleta de dados e de viabilizar o deslocamento para o local da pesquisa.

Em cumprimento às normas do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), e em consentimento dos entrevistados, seus nomes não foram citados. As informações dos sujeitos da pesquisa se encontram no quadro que se segue:

Quadro 1 - Relação dos entrevistados e sua vinculação com a escola e a comunidade Poço de Pedra

Sujeitos	Vinculação com a comunidade	Vinculação com a escola	Formação	Data
Professor A	Mora na comunidade vizinha, desde que nasceu, é ex-aluno da escola que foi desmembrada.	Professor efetivo da rede municipal desde 1998 atuava na escola no momento em que a pesquisa foi realizada como diretor e professor da educação infantil.	Curso superior em Pedagogia, com especialização na área de educação.	Julho de 2012
Professora B	Mora na zona rural do município de Soledade/PB.	Professora do Ensino Fundamental I.	Curso superior em Pedagogia, com duas especializações na área de educação especial e linguagem.	Setembro de 2012
Professor C	Mora na comunidade desde que nasceu.	Professora no ano de 2012 por um período de 3 meses. Ex-aluna da escola.	Curso superior em Pedagogia, com especialização na área de educação especial e linguagem.	Agosto de 2012
Ex-aluno D	Mora na comunidade desde que nasceu.	Ex-aluno da escola e militante do município como presidente do Sindicato dos Funcionários Públicos Municipais.	Curso superior Em Química Industrial, com especialização em petróleo e gás natural.	Outubro 2012
Ex-aluno E	Mora em outro município, mas tem familiares no local da comunidade.	Ex-aluna da escola.	Curso superior Licenciatura em Pedagogia, com especialização em Educação do Campo.	Março 2013

Fonte: Organização sistematizada pela pesquisadora, 2012.

O primeiro a ser contactado durante a entrevista foi o professor **A**, o mesmo apresenta uma forte relação com a comunidade, por ser gestor da escola e líder da igreja onde frequenta a maioria dos familiares dos alunos e por manter envolvimento cotidiano na escola e na comunidade. A segunda a ser entrevistada foi à professora **B** que mora no município vizinho, desloca-se diariamente para dar aula na escola, a mesma atuou por vários anos como professora do Ensino Fundamental I no município vizinho, após se aposentar realizou o concurso para o município de Boa Vista/PB.

A terceira entrevistada foi à professora **C**; a mesma atuava no momento em que a pesquisa foi realizada como professora substituta do Ensino Fundamental I em uma turma multisseriada de (1º) primeiro e (2º) segundo ano, foi ex-aluna da escola José Pereira Pinto desmembrada para a construção da atual, e é moradora da comunidade Poço de Pedra, além de ser coordenadora do coral jovem de Boa Vista/PB.

O quarto entrevistado denominado pela letra **D** é um ex-aluno da escola, atua como presidente do Sindicato dos Funcionários Públicos do município de Boa Vista, é também morador desta comunidade.

A quinta entrevistada foi à ex-aluna **E** da escola desmembrada, e atualmente mora em outro estado, mas tem familiares radicados na comunidade; além disso, participa das atividades relacionadas à educação do município.

Foi feita uma descrição do universo da pesquisa, a partir das informações colhidas nas entrevistas individuais por meio de técnicas objetivas diretas, e das anotações no diário de campo. Richardson (1996, p. 15) assinala: “As pesquisas descritivas caracterizam-se frequentemente como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e os praticados”.

As descrições do universo empírico pesquisado procuram estabelecer sentido aos enunciados, os quais foram adequando significados às falas dos sujeitos, a partir de um aporte teórico metodológico que envolve tanto a compreensão precisa dos dados coletados e sistematizados quanto à triangulação dos mesmos.

Segundo Gatti (2007, p. 39) a pesquisa científica decorre por procedimentos metodológicos que extrapolam muitas vezes as nossas crenças e valores:

Os métodos nascem do embate de ideias perspectivas, teorias nascem com a prática. Ambos não se difundem em um só caminho, mas um conjunto de valores e atitudes que pode ser considerado como o aspecto interiorizado do método que é intersubjetivo. Já o método é vivência do pesquisador com o que está sendo pesquisado.

É o método que constrói o caminho dos ideais, das descobertas de novas possibilidades para se perceber as relações existentes entre as coisas, os fatos e as pessoas; com ele se aprende a descrever o sentido do mundo na pesquisa.

Para analisarmos os dados da pesquisa recorreremos à análise de conteúdo como forma de valorizar os discursos dos nossos entrevistados. Igualmente a BARDIN (1977, p. 38) ao ressaltar que análise de conteúdo:

Pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimento relativa às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

De acordo com a autora, os enunciados previstos na análise do conteúdo, são elementos que nos ajudam a perceber, conhecer e interpretar as mensagens codificadas, tornando-se assim decodificadores, quais sejam, falas, sensoriais e/ou escritos. Através desse recurso, utilizamos dois tipos de unidades: análise e registro. Para a unidade de registro usamos o tema e o personagem como meio para interpretar as falas dos sujeitos da pesquisa.

Para Franco (2008, p. 42-43) o tema como é considerado “a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo, indispensável em estudos como propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”, identifica-se com as opiniões dos nossos entrevistados. Já o personagem é tudo aquilo que “refere-se a pessoas, particulares passíveis de serem classificadas de acordo com diferentes indicadores: socioeconômico, sexo, etnia, educação, escolaridade, nacionalidade, religião etc.”.

As unidades de contextos combinaram com a comunicação dos significados da unidade de análise, mediante recursos e dados dos quais assinala a caracterização das informações; suas condições de subsistência, especificidades nos diversos grupos sociais. Para Franco (2008) as origens desses grupos se dão nas famílias de origem, no mercado de trabalho, em instituições consagradas e reconhecidas, sejam elas religiosas beneméritas concebidas para divulgação de programas de apoio pessoal a organismos do sistema nacional e internacional, e assim por diante.

Trilhando esse percurso, as respostas obtidas foram organizadas em categorias, confrontadas com as teorias e sistematizadas em textos escritos, para nortear as análises do objeto de estudo. Nesse sentido, os marcos interpretativos seguiram o aporte de Bardin (1997) e Franco (2008), no que diz respeito à análise do conteúdo para explicitar o discurso dos entrevistados.

## **1.2 Estruturação do trabalho**

O trabalho foi estruturado em quatro partes articuladas, com a finalidade de levar o leitor a uma reflexão do objeto de estudo, principalmente do processo de escolarização de uma escola pública situada no campo em relação ao que vem sendo pensado e articulado na escola José Pereira de Oliveira.

O primeiro corresponde à parte da **Introdução**, apresenta a definição do objeto de estudo, a escolha da temática, objetivos, problematização, a trilha do percurso metodológico, assinala a contextualização do tipo de pesquisa, método, estratégia utilizada para coletar os dados e a caracterização dos sujeitos entrevistados.

O segundo tem como título **A constituição da educação pública na sociedade brasileira: A Educação do Campo na perspectiva da Educação Popular**. Visa apresentar o percurso da Educação Pública Popular para o campo brasileiro, faz uma reflexão sobre concepções, valores e mudanças na educação do/no campo brasileiro nos últimos anos.

O terceiro foi definido como: **O local da pesquisa no município de Boa Vista/PB**; apresenta a caracterização do lócus da pesquisa, desenvolvido a partir das informações colhidas nas entrevistas e nos registros do diário de campo e demais produções que tratam do município de Boa Vista/PB.

O quarto e último capítulo enfatiza **A trilha da pesquisa em Educação do Campo**, busca responder aos objetivos da pesquisa. E, por fim, uma análise conclusiva das hipóteses levantadas e dos achados propriamente ditos durante o itinerário da pesquisa.

Pretende-se que os resultados desta pesquisa colaborem com novos propósitos, em torno da Educação Popular do Campo, e que possibilite a implementação de uma nova prática pedagógica na educação do município, através do transcurso da tessitura do universo empírico analisado.

## **2 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: A Educação do Campo na Perspectiva de uma Educação Popular Pública**

A educação pública brasileira constituiu-se historicamente em um processo de luta vivenciada por diversas circunstâncias políticas, no que diz respeito, ao descomprometimento da realização de propostas educacionais capazes de promover o direito e acesso à “educação pública para todos os cidadãos”. Em função disso, importa salientar que o percurso da Educação Pública brasileira perpassou enviesados caminhos marcados pelas incertezas políticas e por fortes influências religiosas que embutiram na sociedade tendenciosos valores, costumes e crenças.

O que se percebe é que a conquista do processo de escolarização pública no espaço brasileiro incidiu, somente a partir do século xx quando grupos de intelectuais apresentam as primeiras propostas direcionadas à construção da Educação Pública através do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova.

Os esforços desses intelectuais conduzidos por Anísio Teixeira tinham o objetivo de difundir a ideia de “Educação Pública” para o país. Saviani (2010) afirma que Anísio Teixeira propugnava ao partido, ao qual era vinculado, a tarefa de preparação e divulgação de uma literatura própria, capaz de esclarecer a população sobre os problemas do país.

Nesta perspectiva, Andrade (2011, p. 3) afirma:

As ideias postas no manifesto dos pioneiros se configuravam enquanto renovadoras dentro do contexto da educação brasileira durante a primeira metade do século XX. Escola pública, laica, obrigatória, gratuita, essas eram as principais bandeiras erguidas no documento. Laica, porque buscava construir uma educação desvinculada da influência religiosa católica. Pública, pois defendia uma educação para todos/as sem distinção de classe social, onde o acesso à educação não se restringia apenas a elite, nessa perspectiva, primava-se pela obrigatoriedade e gratuidade.

Andrade reafirma os mesmos preceitos que configuram as bases ideológicas defendidas por Anísio Teixeira e demais líderes do movimento escolanovista, no que envolve organização, a fim de exigir do Estado brasileiro uma proposta de Educação efetiva que garantisse as necessidades da população em relação, a Escola pública, laica e gratuita para todos (as).

As propostas educacionais dos movimentos ocorreram em função das necessidades emergenciais do período que buscava programar no contexto da sociedade brasileira escolas públicas para sua população. Com isso, Ghon (2009, p. 07-08) afirma:

Se olharmos para o passado observaremos que as reformas educacionais no âmbito estadual na década de xx e a proposta de uma reforma nacional contida no Manifesto dos Pioneiros de 1931 configuravam exigências de uma sociedade prestes a explodir nos limites do modelo patrimonialista agroexportador.

Destarte, as reformas do contexto estadual brasileiro sofreram novas reconfigurações, a partir de 1931 em função da queda de centenas de cafeicultores/exportadores brasileiros que apresentavam forte fragilidade econômica em razão da produção por meio da monocultura. Convém ressaltar que a queda da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929 provocou declínio na exportação do Brasil, em detrimento das impossibilidades políticas e econômicas daquele momento.

Leite (1999, p. 59) nos diz:

Até 1930 consolidou-se uma emersão do processo industrial no Brasil, sem se deixar de lado o substrato econômico-financeiro da nação: a exportação do café. Prevaleram até então, a sociedade e o Estado oligárquico, com todas suas características e formas tradicionais de exercício do poder, não promovendo rupturas significativas entre setores agrário e industrial.

Denota-se que entre os anos 1920 e 1930 o país vivenciava um momento de mudança na economia, em função da inserção de novo modo de produção de bens de consumo que exigia mão de obra específica e modelos educacionais capazes de suprir as novas demandas sociais e as exigências de uma nova conjuntura econômica.

A este despeito, economistas como Celso Furtado e Maria da Conceição Tavares atentam para a crise de descontentamento em que a população brasileira caminhava, em relação tanto às incertezas do equilíbrio econômico da sociedade, quanto da garantia do poder público com as necessidades básicas como Educação, Saúde, Alimentação, Moradia etc.

Nesta conjuntura, Denota-se que entre os anos 1920 e 1930 o país vivenciava um momento de mudança na economia, em função da inserção de novo modo de produção de bens de consumo que exigia mão de obra específica e modelos educacionais capazes de suprir as novas demandas sociais e as exigências de uma nova conjuntura econômica.

A este despeito, economistas como Celso Furtado e Maria da Conceição Tavares atentam para a crise de descontentamento em que a população brasileira caminhava, em relação tanto às incertezas do equilíbrio econômico da sociedade, quanto da garantia do poder público com as necessidades básicas como Educação, Saúde, Alimentação, Moradia etc. Assim, podemos afirmar que a Educação caminhava em passos lentos, na concretização de

um modelo de Escola Pública e gratuita para todos (as), como visionava o manifesto e o ideário previsto por Vargas, segundo nos afirma Leite (1999, p. 30):

As proposições getulistas do Estado Novo de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém, dando ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano destinado especialmente as classes populares.

É interessante notar que a defesa de Getúlio Vargas em relação à gratuidade no processo de escolarização pública pautava-se em uma Educação voltada para capacitação do trabalho manual, especialmente para habilitação profissional urbana, como sendo parte primordial do processo de instalação da industrialização. O que nos leva a entender que a gratuidade proposta no ideário getulista não está voltada para todos (as), visto que não constava prioridade de escolarização para o espaço rural.

Contudo, Beisegel (2008) nos diz que os organismos existentes no país se constituíram a partir de novas dimensões políticas, econômicas e sociais que foram propulsoras da instauração de inúmeros órgãos administrativos educacionais em diferentes áreas de conhecimento do poder público, na década de 40, voltadas para a expansão de suas condições políticas, jurídicas, técnicas e administrativas que eram capazes de suportar uma atuação mais ampla do governo federal.

Registra-se com isso certo domínio de uma autoridade para se promulgar o ensino no Brasil, fato este que pode ser observado após a admissão de Gustavo de Capanema junto ao MEC, que, dentre suas ações empreendidas neste órgão, possibilitou a criação de instituições de Ensino Superior, bem como a promulgação das leis orgânicas do ensino, denominadas de “Reformas de Capanema”, conforme pode ser visto a seguir por Saviani (2010, p. 269):

- Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
- Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
- Decreto-Lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: ginásial, em quatro anos, e o colegial, com três anos;
- Decreto-Lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial, em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário instituiu esse nível de ensino com diretrizes que prosseguia sob a responsabilidade dos estados e, assim organizado, também o ensino primário

supletivo, com dois anos de duração, recomendado para jovens adolescente com idade a partir de 13 anos e adultos; com a legislação do ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

Nesse momento, o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha, e assim foi possível constituir vários decretos-leis:

- Decreto-Lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional;
- Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
- Decretos-Lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC;
- Decreto-Lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola persistiu, após a Segunda Guerra Mundial, em vista de uma política de liberação que visava dar continuidade às características do Estado novo.

Deste modo, o sistema de governo republicano considerou alguns aspectos de rumo desenvolvimentista-nacionalista do sistema anterior, conservando até mesmo o modelo de industrialização. Nessa perspectiva, Beisiegel (2008, p. 23) vem nos alertar:

No Plano das ideias o nacionalismo era coisa antiga, no país. As possibilidades e as exigências do tempo fizeram com que estas ideias acabassem prevalecendo. E como as ideias insistem em persistir ainda quando as condições que as fizeram prevalecerem já desapareceram, os ideais de desenvolvimento nacionalista continuaram presentes na vida política da nação, mesmo quando a rearticulação do sistema capitalista internacional, após o encerramento dos conflitos da grande guerra, os faziam dificilmente praticáveis.

Convém dizer que todo ideário presente no modelo nacionalista buscava desenvolvimento para a nação e, por isso, precisava pensar em uma forma de intervenção do Estado, já que o mesmo vinha sofrendo grandes transformações de ordem social e econômica, em virtude da modernização do capital e do avanço da população da zona rural para a cidade.

Por isso, necessitava conservar algumas exigências dos planos da primeira república, cujas referências institucionais eram de suma importância para sua realização, apesar das reivindicações educacionais incidirem em uma nova linguagem expressa pelas necessidades do Estado, como foram as de fins industriais que concretizaram o poder, após o movimento revolucionário, segundo as observações de Beisiegel (2008, p. 28):

[...] a educação reivindicada para todos os brasileiros se apresentaria como uma ‘condição, ‘requisito’, ou mesmo como ‘fator’, do desenvolvimento nacional. Esta adequação de velhos temas educacionais às novas formulações em que se exprimem as orientações do Estado seria particularmente nítida nas justificativas dos programas de Educação de Adultos analfabetos.

No entanto, as evidências deste momento requeriam a adequação do Estado a uma proposta de educação que estivesse voltada para atender a condições do próprio desenvolvimento econômico do país e, sobretudo, sanar os problemas relativos ao analfabetismo que assolava grande parte da população.

Deste modo, Ghon (2009) destaca que as lutas e as propostas educativas entre os anos de 1940 e 1950 demarcaram um novo tempo para a educação brasileira. Embora a sociedade apresentasse sinais de crescimento econômico, mesmo assim, existia um sistema educacional atrasado, por isso era preciso buscar de imediato soluções concretas para acabar com o analfabetismo e instaurar de fato um sistema escolar para o espaço público brasileiro.

Neste momento Paiva (2003) constata a euforia de alguns movimentos que difundiam as campanhas de educação de adultos para o Brasil, a exemplo da Campanha Educacional de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a persistência de suas atividades nos anos 50.

A autora tece críticas ao mero combate do analfabetismo porque segundo ela reduz simplesmente o quantitativo de unidades escolares, fato este presente no movimento denominado **otimismo pedagógico**. Contrário a este, surge uma nova frente, o **entusiasmo pedagógico**, cuja bandeira principal de luta era a desanalfabetização do povo brasileiro, um movimento que refletia as modificações das condições políticas nacionais e internacionais, em prol das desilusões da democracia liberal e das dificuldades dos programas de educação em massa.

Foi neste momento que surgiu a campanha nacional de Educação Rural, refletindo as reorientações das estruturas internacionais, enquanto instrumento político, capaz de educar jovens e adultos e solucionar o problema da educação conduzindo a sociedade para um processo de construção democrática. Nesse sentido, assevera Paiva (2003, p. 190):

Com efeito, o ano de 1958 parece marcar o início de uma nova fase da educação dos adultos no Brasil. O II congresso, então realizado não somente explicita a falência das campanhas do DNE, estimulando o desenvolvimento de experiências locais e a busca de soluções, como deixa transparecer a luta travada nos meios educacionais brasileiros em torno da discussão da lei de Diretrizes e Bases. Na verdade a atenção dos educadores brasileiros desde 1948 estava focalizada sobre o debate da LBD, através da qual acreditava

poder assegurar, pela primeira vez, uma orientação nacional da educação (solicitada desde os anos 20).

Nesse momento, contou-se com o esforço de Clemente Mariani, durante o período em que exercia a função de titular do Ministério da Educação e Saúde para indicar o primeiro anteprojeto de lei para concretizar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e, assim, poder garantir uma orientação por parte do Estado para a educação pública já que desde 1948 havia sido encaminhada ao Congresso Nacional.

A luta em defesa de uma proposta de educação para o povo brasileiro tinha como finalidade sanar o problema do analfabetismo, já que a campanha de educação de adultos em 1947 não obteve êxito no controle dos altos índices.

Verifica-se que nesse momento existiam milhares de analfabetos impedidos de votar. Por isso, cogitava-se uma proposta de Educação de Adultos no Brasil, simplesmente pela ótica do exercício político. Assim sendo, o movimento em defesa da escola pública dos anos 50 buscou construir as bases das diretrizes para a universalização da escola pública, já que, nesse momento, o período era fértil de propostas e experiências inovadoras na área de educação formal, democrática capaz de preservar as tradições de nosso povo.

Os primeiros ideais freirianos começaram a surgir propondo uma nova perspectiva para a Educação de Jovens e Adultos, voltada para a concepção prática libertadora com o instrumento de pensamento pedagógico, distinto dos que foram introduzidos na proposta vista para todos (as) os brasileiros como foi a do manifesto dos pioneiros.

Nesta perspectiva, Gadotti (2008) relata que no final da década de 50, esse quadro foi fundamental para difundir uma concepção de Educação Popular emancipadora, voltada para as necessidades do povo e contrária à proposta de ensino preconizada pelos burocratas burguesa construída com base no autoritarismo. Com isso, a educação popular busca novos desempenhos para a Educação, principalmente para adultos, só que desta vez pensado pelo artifício de uma proposta voltada para a inserção do sujeito social, como elemento de valorização do pensamento humanista freiriano.

Destacamos dois elementos que se constituíram como tendências mais significativas na Educação de Adultos: a primeira diz respeito à Educação de Adultos entendida como Educação Libertadora, como “conscientização” pautada nos ideários de Paulo Freire e na Educação de Adultos, e a segunda, entendida como educação funcional (profissional), cujo enfoque era o aprimoramento de mão de obra para atender às emergências do desenvolvimento produtivo do Brasil.

Percebe-se que, na década de 1950, a **Educação de Jovens e Adultos** deparava-se com o conhecimento demandado pelos conceitos da Educação Popular, advindos do contexto da América Latina, mas, com pensamentos pedagógicos universais. As ideias de Paulo Freire estimulou um modelo de educação contrária à proposta de educação estatal.

Vista por Gadotti (2008, p. 24) definida como Educação Popular e, principalmente:

Como prática educacional, como teoria pedagógica que pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como concepção geral da Educação, ela passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos, desde a busca de conscientização nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária nos anos 70 e 80, até a escola cidadã nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

A Educação Popular (EP) concentra-se na possibilidade de um saber da experiência de vida e da luta das organizações sociais, antagônica ao modelo educacional elitista. Nesta perspectiva, a EP, defende a concepção de ideias críticas, politizada e sensibilizada com a causa do subordinado pobre, oprimido e excluído dos bens sociais, conforme coloca Nuñez (1992, p. 44) ao relatar:

A Educação popular é um processo de formação e de capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe e toma parte ou se vincula à ação organizativa do povo, das massas, para alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com seus interesses.

Neste aspecto, a Educação Popular se assume enquanto produto de experiências por meio de práticas culturais, saberes populares, capazes de fortalecer o saber científico com as experiências do senso comum. Pensar em um processo educacional dentro de uma perspectiva de Educação Popular é aspirar uma formação participativa, crítica, autônoma e emancipadora.

Nesse sentido, Ghon (2009) afirma que o saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes, na medida em que os movimentos sociais reivindicam espaços nos dispositivos estatais através de suas cobranças e indicações.

Assim, a década de 60 foi alvo dessa propagação e de transformação para alicerçar novas formulações de questões em torno de propostas educativas possíveis de pensar, programar e realizar práticas culturais e políticas transformadoras. Nesse sentido, contou com a participação dos atores sociais em busca de afirmação política e cultural com perspectivas transformadoras, bem como a efervescência dos movimentos pela educação, como o

Movimento de Cultural Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). Portanto, estes movimentos se tornaram fomentadores de uma educação humanizadora, conscientizadora e emancipadora da cultura do povo.

Segundo Paes (2002) todas as transformações dos anos sessenta demonstraram que o país enfrentava sérios problemas. De um lado, a tentativa de desenvolvimento nacionalista na política de compromissos entre as classes dominantes, por outro lado, a exigência da população a um modelo de educação universalizada com base nos princípios de uma educação popular crítica e politizada. Mesmo assim, a classe trabalhadora que movimentava, ainda apresentava sinais de contestação, conforme Paes (2002, p. 34):

A classe trabalhadora, urbana, por exemplo, criava entidades que iam contra a lei sindical ou inseria-se no movimento nacionalista. A classe trabalhadora rural, comprometendo o secular controle a que estava submetida, organizava as ligas camponesas liderando, no nordeste, movimentos reivindicatórios que ganhavam feições políticas. Somado a tudo isso as dificuldades que pareciam inviabilizar a continuidade do crescimento industrial.

A autora relata que os movimentos sociais na década de 60 resistiam a tudo, não só às posições do governo, mas à própria lei dos sindicatos que eram vinculados, principalmente na estrutura normativa que estabelecia o controle de vida e de trabalho, no campo e no crescimento industrial da cidade.

Brandão (1984, p. 26) descreve que nos anos sessenta nunca se viu o país em uma época histórica capaz de difundir ideias, propostas e trabalho cultural em sentido político tão vasto, que:

Ao incidir no terreno onde culturas de grupos e comunidades populares no campo e na cidade, de povos indígenas e tendo em vista novas perspectivas ideológicas, contando com outras etnias, eram questão de ciências e objetos de pesquisa para sua franca e aberta ideologização a questão da cultura popular incorporava ao seu próprio âmbito todo o debate político-ideológico travado agora à margem e, não raro contra o que estava sendo realizado no mundo acadêmico.

De acordo com o autor, a polarização e a mobilização dos setores sociais, especialmente daqueles movimentos reivindicatórios, procuravam fazer sua organização em defesa de propostas educativas, capazes de formular estratégias e de incorporar ideias políticas em favor da cultura popular na educação de jovens e adultos em vários setores da sociedade, principalmente no campo científico.

Portanto, toda essa condução de ideias levou os múltiplos segmentos da sociedade a abrir espaços para criar e difundir experiências acampadas na área de educação popular. A criação da Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC) tornou-se o alvo da expansão dos programas educativos que eram promovidos pelas dioceses que estavam sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na oferta de cursos e treinamentos por meio do rádio.

Os programas educativos oferecidos pelo rádio desdobraram-se em concentrações nacionais, defendendo a ideia de educação popular. Percebe-se que, nesse momento, a Igreja apresentava certo interesse pela educação das massas populares, o que não se viu ao longo de toda a História do Brasil. Em virtude das grandes manifestações, especialmente das Ligas Camponesas na Paraíba, na cidade de Sapé, e dos sindicatos rurais, ajudou a expandir a Campanha de Educação Popular na Paraíba (CEPLAR) e a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, no Rio Grande do Norte.

Já na perspectiva teórico-metodológica contou-se no campo da Educação de Jovens e Adultos com a criação e o fortalecimento do MEB em 1961 e com a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA). Paiva (2003, p. 268) afirma que esse movimento de cultura popular:

Desenvolveu uma metodologia própria - a partir do seu segundo ano de atuação. Quando da proposta de criação do movimento pretendia-se oferecer à população rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a reforma agrária. Entretanto, além do desenvolvimento espiritual do povo e sua preparação para o desenvolvimento, pretendia-se também “ajudá-lo a se defender contra ideologias que são incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade”.

O MEB trouxe grandes contribuições para a sociedade, especialmente para a Educação de Jovens e Adultos em um contexto de metodologias previsto pela necessidade da população. Desta forma, o MEB interviu nos problemas sociais, especialmente, no modelo de educação que vinha caminhando sobre os conformes da incerteza planejada pelo governo desde o ano de 1947.

Assim, o MEB caracterizou-se como um suporte de necessidade e intervenção compreendida pela carência do momento, como proposta de concepção ampla no campo da educação popular. Por isso, os movimentos sociais dos anos 60 lutaram, não só por um projeto de educação popular educativa, mas também por uma necessidade política,

econômica, social e cultural (SILVA, 2010). Desse modo, a luta dos movimentos sociais era em defesa dos direitos sociais para garantir uma sociedade mais justa e igualitária.

Infelizmente a busca por liberdade, direito, justiça e solidariedade social foi cooptada durante o regime político militar, a partir de 1964, apesar de que os indicativos dessas oscilações foram abreviados em 1963, no 1º Encontro de Educação Nacional de Alfabetização de Adultos e Cultura Popular, quando foi alertado oficialmente que acabariam as Campanhas Nacionais de Educação de Adultos no Brasil.

Paiva (1987) aponta que em 1964 os convênios da USAID/MEC - Ministério da Educação e Cultura coibiram intensamente a ideologia e a atuação dos movimentos de Educação de Adultos do MEB/CNBB. A UNESCO e o Ministério da Fazenda; a cartilha do ABC ainda conservavam as bases de Paulo Freire.

Os fundos do MEC passaram a financiar a alfabetização funcional e continuada. Nesse caminho, a censura do regime político militar legitimou uma nova proposta de educação de adultos no Brasil, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em benefício das ordens imperiosas do regime político da época, não acarretando sucesso no seu processo.

Para isso nos alerta Gohn (2009, p. 54) dizendo:

As reformas dos anos 60 e 70 realizadas pelas cúpulas do regime militar estava preocupada em adequar a educação brasileira às exigências do novo modo de acumulação associado ao capital internacional. E que o crescimento desordenado do setor educacional formal, nos anos 70, sua burocratização. Além disso, os anos 70 foram de lutas e resistências coletivas em busca de resgate de direitos e cidadanias cassada e contra o autoritarismo vigente.

De acordo com o exposto, a década de 70 foi de muita resistência para os movimentos sociais, em função de o governo dos militares impossibilitar a população de exercer seu direito de emancipação. Por isso, muitos brasileiros tiveram seus direitos cassados, muitos foram deportados para fora do país, como foi o caso de Paulo Freire.

Denota-se que durante o período da ditadura militar houve o enfraquecimento da luta dos movimentos sociais, mesmo assim, ainda conservava traços da concepção pedagógica libertadora freiriana para a educação de jovens e adultos, e principalmente para a educação popular, bem como a ausência dos partidos esquerdistas exigindo do Estado mudanças para a sociedade como um todo.

Entretanto, os anos 80 foram considerados como uma era de bem-estar social de conteúdo neoliberal, capaz de reconstruir as práticas ideológicas, por meio do ressurgimento dos movimentos sociais. Nesse sentido, pode se dizer que a reorganização da massa popular

deu início ao diálogo entre a sociedade civil e o Estado, através da conquista de uma constituição cidadã. Entende-se que esse momento foi de suma importância para a sociedade brasileira, porque retomou a participação da população em todos os espaços públicos.

Assim sendo, Ghon (2009, p. 101) conta:

Ao longo dos anos 80, várias reivindicações foram obtidas; ocorreu a estruturação de várias lutas antes isoladas, e a organização de vários movimentos sociais em redes amplas; conquistaram-se espaços institucionais de participação popular, os quais foram demarcados em leis; grupos dispersos constituíram-se como sujeitos coletivos com legitimidade em face da sociedade e o Estado.

Na década de oitenta, presenciamos uma série conquistas para a sociedade brasileira, principalmente, no que diz respeito à liberdade e autonomia de participação da população nas decisões e na conquista da legitimidade emancipatória do estado. Com isso, multidões de pessoas foram às ruas, especificamente nas grandes capitais do país, em busca de direitos, com propostas organizadas em movimentos grevistas, reivindicando o direito ao voto, como as Diretas Já, que exigia do Estado a instituição de uma nova opção de vida, escolha partidária e representação para o país como exercício de “Democracia” em vista da liberdade de escolher democraticamente um presidente para o Brasil.

Nesse sentido, Chini (2006, p. 2) aponta:

O Brasil organizou-se em torno de um dos maiores movimentos de massa da história do país, as “Diretas Já” iniciadas a partir de 1983. Este processo de transição também estava articulado à vitória de Tancredo Neves para presidente pelo voto indireto (1985) e à aprovação da Constituição Federal (1988). Do ponto de vista ideológico. “Tratou-se de incorporar as aspirações democráticas das classes populares e ao mesmo tempo, redefini-las, conferindo-lhes um sentido nitidamente burguês. A tarefa foi facilitada pela fragilidade das esquerdas. Fragilidade política, após as sérias derrotas impostas pelo regime militar” No entanto, Tancredo Neves não tomou posse, pois faleceu em 21/04/1985 após ter ficado um mês gravemente adoentado.

Pelo visto, a mobilização de maior destaque no período de oitenta, foi o das “Diretas Já”, como forma de consolidar uma opção de vida capaz de libertar a população da opressão política que vinha percorrendo o Brasil, a praticamente 20 anos de história. Logo, as organizações das Diretas Já levaram grande parcela da população para as ruas, em busca de uma democracia política, igualmente para todos (as).

Todo esse esforço resultou na inclusão do regime político presidencialista, seguido de eleições, sendo eleito democraticamente um presidente para o Brasil. Além disso, exigia-se,

uma nova proposta constitucional para proteger as precisões da classe popular, como por exemplo, o direito à educação.

Com isso, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, obrigando o Estado a ofertar educação pública e gratuita para todos (as) cidadãos. A partir da promulgação da Constituição Cidadã, todo brasileiro passa a ter direito à educação pública, com fundamento “no pleno desenvolvimento da pessoa em seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme rege o artigo 206 da Constituição Federal. Nesse sentido, o modelo de educação da Constituição Federal baseia-se nos princípios da soberania nacional, de acordo com o artigo 205:

I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Os avanços da redemocratização beneficiaram a população brasileira com a concretização de uma constituição fundamentada na garantia do direito à educação, especialmente, no acesso à educação gratuitamente e a “permanência” nas instituições escolares. Além disso, o conhecimento difuso envolveria o ensino como obrigação, mas também a pesquisa como sinônimo de transmissão e organização do conhecimento em sua ampla diversidade teórico-metodológica nas instituições de ensino pública e/ou privada.

O processo de redemocratização do país gerou avanços notáveis no campo das políticas públicas; através do entusiasmo dos movimentos sociais todos os programas e ações do governo federal foram para as regiões mais pobres do país, em função das políticas públicas terem sido voltadas para a realidade de cada localidade, ou seja, para os estados e municípios.

Prete (2010) fala que nos anos 80 os processos de redemocratização do país, através das transformações políticas, econômicas e ideológicas, propiciaram o surgimento de outros atores sociais, a exemplo dos movimentos sociais. Por isso, o momento constituiu-se de grande importância para a sociedade, em função das várias negociações, alianças, pactos, construção de estratégias num longo processo de transição, esperando ser em direção das ideias dos anos 60.

Logo, o ressurgimento desses movimentos, no final dos anos oitenta, conquistou várias mobilizações na sociedade, no intuito de lutar pelo direito à educação, com o desafio de propor a participação do povo no controle da gestão no campo das políticas educacionais.

A relação dos movimentos sociais com a educação apresentava um elemento de ação voltada para a cidadania e para o processo de mudança e de transformação social. No caso, dos movimentos grevistas que conseguiram incorporar sua força de atuação, em busca de direitos trabalhistas, a exemplo da greve dos metalúrgicos no Estado de São Paulo no ABC paulista, que fortaleceu calorosamente o país, através dos trabalhadores das organizações sindicalistas.

Para o setor rural em 1984 iniciou-se uma nova conjuntura política, com a criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no acampamento da encruzilhada Natalino em Ronda Alta no oeste do Paraná, Região Sul do país. O mesmo surgiu da necessidade de mudar a problemática da zona rural.

Nessa perspectiva, o MST se organizou em defesa do direito à terra em busca de vida digna para o campo, em decorrência da desigualdade social e da política de estrutura fundiária, que existiu durante todo o contexto da história brasileira, em que os maiores feudos de terras estavam em mãos da Igreja e dos grandes fazendeiros, e que ainda guardava traços do Brasil colônia, pelo menos, em relação à distribuição de terras.

Em função disso, o MST procura reivindicar do Governo a legalização do direito à posse da terra, por meio da desapropriação dos grandes latifúndios improdutivos, em favor da distribuição igualmente para todos os necessitados.

MARINHO (2008) constata que esse movimento exerceu uma forte influência durante os anos oitenta, na luta pela conscientização da realidade que vivenciava a zona rural e na redefinição de uma nova estratégia de luta para os trabalhadores camponeses.

## **2.1 Processo de escolarização pública no espaço rural brasileiro**

O processo de escolarização do espaço público brasileiro conservou-se por bastante tempo sem definição de uma proposta política que lhe garantisse o direito e acesso à educação pública. Fato este que culminou com a negação do direito e com a desvalorização do camponês em seu espaço de vida.

Diversos fatores foram propositalmente envolvidos com esse descompromisso político, como a falta de interesse dos governantes em construir políticas públicas efetivas no campo da educação (infraestrutura escolar, escassez de material didático, instauração de programas de formação profissional docente); a negação do espaço rural enquanto ambiente de vida, baseando-se apenas na lógica de valorização social, política e econômica da cidade

em benefício dos padrões urbanistas, enquanto perfil de avanço e negação do direito e acesso à educação.

Reis (2011, p. 38) aponta:

No nosso país, ao longo da história da educação sempre ficou evidente o descaso das políticas públicas com relação ao atendimento das populações do campo. Basta lembrar que a educação, tratada na Legislação como Educação rural somente passa a aparecer nas constituições brasileiras a partir de 1934. Antes desse período, a educação dos povos do campo não fazia parte das preocupações dos órgãos responsáveis pela Educação Pública no Brasil.

De acordo com o exposto, o descaso com a educação pública tem sua origem no modelo colonizador; implica dizer que o espaço rural brasileiro nunca foi visto como princípio de desenvolvimento (trabalho, produtividade e vida), mas, como lugar reservado ao atraso e à vida regrada. Por isso, a educação era artifício da sociedade dominante urbana que comandava o crescimento econômico do país.

Romanelli (1991) faz referência a essa realidade social, fundamentando-se no período colonial, dizendo que a superioridade dos donos de terras para os seus agregados e escravos fazia com que a educação ficasse restrita apenas a uma pequena quantidade de pessoas, ou seja, aos filhos da classe dominante, excluindo as mulheres, as quais não precisavam de estudo, pois, tudo o que deveriam aprender era as prendas domésticas, e aos filhos primogênitos era dada a tarefa de cuidar dos negócios do pai. O estudo se caracterizava na base rudimentar. O que existia era, apenas, uma educação elementar para atender aos filhos da elite.

Os embargos das crises políticas e econômicas da sociedade e as diversas mudanças sociais ocorridas no mundo rural foram alvo da exploração dos camponeses no cultivo agrícola, assim como a negação do direito à terra e à educação, especialmente no Nordeste brasileiro, onde houve grandes conflitos por terra; a exemplo destacamos os Estados de Pernambuco e Paraíba.

No período de 1910 a 1937 registra-se uma série de desdobramentos em busca de conter o processo migratório rural/urbano no Brasil: a criação da Fundação Brasileira de Educação Rural (FBER) foi à primeira iniciativa de importância na história da educação rural brasileira, mesmo não tendo proporcionado avanços no que se esperava para concretização de uma proposta de educação pública.

Os primeiros interessados em lutar pelo movimento migratório urbano foram os políticos e os grandes fazendeiros, ao perceberem que havia uma enorme fuga de pessoas do campo em direção à cidade, o que poderia repercutir na falta de pessoas para executar o trabalho na agricultura, e logo implicaria no declínio da economia do país. Acredita-se que isso tenha despertado interesse por parte do governo em favor da educação no espaço rural.

Nesse momento, o ruralismo pedagógico expressou-se como um ensaio para fazer o homem do campo compreender o ‘sentido do rural da civilização brasileira’ e de reforçar os seus valores, a fim de prendê-lo à terra. Para tanto, era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à ‘cultura rural’ (PAIVA, 1973, p. 127). Assim, a proposta educativa voltada para o meio rural restringia-se “ao ensino de técnicas básicas e rudimentos capazes de voltar o olhar dos camponeses para o trabalho, aos aspectos folclóricos e estereotipados do que se chamou ‘cultura rural’ e das questões sanitárias”.

O ruralismo pedagógico surgiu na tentativa de resgatar a educação para o espaço rural, à época em que a educação rural representava o Brasil de uma maneira seleta e, por isso, buscava levar para o campo brasileiro uma educação específica apoiada em materiais e recursos humanos próprios com a ampliação de um ideal de formação para o camponês, porque só por meio de um processo educacional seria possível fixá-lo no seu local de origem.

Nagle (1974) afirma que os fazendeiros para tentar ressaltar o valor da zona rural valiam-se do movimento ruralista para divulgar a ideia de que o campo era fazedor de homens do bem, de reta conduta e de cidadãos cumpridores de seus deveres.

De acordo, com esse entendimento, nos descreve Marinho (2008 p. 62):

No seio do movimento ruralista, surge o “o ruralismo pedagógico” defendendo que se devia levar uma educação para a zona rural brasileira, que conteria a migração “em suas fontes, além de reforçar a ideia de que o campo é promotor do homem ilibado”. O objetivo do ruralismo pedagógico era despertar o homem para a zona rural, fixá-lo no campo. O projeto atendia aos interesses de dois grupos, primeiro, dos fazendeiros, pois a ideia de convencer o homem da zona rural da qualidade de vida que se podia ter no campo era o pano de fundo do processo educacional, segundo respondia também aos interesses daqueles que temiam a superlotação das cidades. A consequência era os fazendeiros continuarem tendo mão de obra barata e uma população não ameaçadora.

Percebe-se que por trás de toda a preocupação em fixar o homem na terra havia o jogo de interesse do conservadorismo e da exploração de mão de obra dos camponeses para garantir a matriz produtivista dos grandes fazendeiros com implicações junto ao setor dominante, convivendo de um lado com o esvaziamento no espaço rural, subsequente ao

problema da superlotação na cidade, o que ocasionava grande desestrutura a sociedade como a falta de moradia, emprego e saneamento básico.

Proporcionar uma forma de fixá-los no espaço seria uma saída para precaver o crescimento e dar continuidade à produtividade no campo, por isso, justifica-se que a proposta educativa daria ênfase à pedagogia ruralista.

Marinho (2008) diz ainda que a preocupação com o analfabetismo do homem da zona rural sucedeu em função da necessidade de não se ter mudanças nas estruturas reprodutivistas que eram mantidas, não se tratando, então, de uma preocupação com a educação do homem rural, enquanto cidadão de direito.

Durante o governo militar, que teve início em 1964 não foi perceptível nenhuma proposta educacional voltada para a zona rural. Como de costume, este campo educativo permaneceu sem assistência, e o que poderia repercutir bem para o desenvolvimento da educação rural praticamente foi descartado, como no caso da proposta do MEB e de Paulo Freire, talvez por compreenderem que a tal proposta favorecia a realidade de vida dos sujeitos sociais oprimidos, e que seu modo político idealista não interessaria ao regime político do período.

Nessa ocasião, Marinho (2008) coloca que a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), órgão criado para programar o desenvolvimento da agricultura e pecuária em grande escala no Nordeste, uniu-se ao movimento de educação rural por meio da integração de projetos ligados ao desenvolvimento do espaço rural, sobretudo no Nordeste brasileiro, em função dos castigos da seca que estavam em demasia no setor rural.

Atendendo a esse propósito, o setor rural foi incentivado pelo governo a desenvolver projetos que contribuíssem com o equilíbrio do desenvolvimento da produção agrícola, especialmente na Região Nordeste. De acordo com Marinho (2008) e Leite (1999) os vários grupos de apoio foram os da imigração do São Francisco, em 1960, o povoamento do Maranhão, em 1961, e o grupo de estudos do Vale do Jaguaribe (1961).

Na Região Sul do país, segundo Marinho (2008), a Superintendência para o Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL) proporcionou também a criação de projetos integrados, nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, destacando-se no sudoeste, em que chegou a percorrer 19 municípios, realizando atividades de cunho educacional e extensionista, voltadas para a proposta de formar mão de obra, por meio da capacitação via extensão rural.

Percebeu-se que nesse período houve um grande desejo por parte da sociedade, especialmente do governo, em articular estrategicamente o crescimento, no espaço rural,

fundando órgãos que proporcionassem programas de ajuda ao crescimento e desenvolvimento da agricultura, como a Superintendência da Política da Reforma Agrária (SUPRA), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (MARINHO 2008; LEITE, 1999).

Em relação à questão agrária foram deliberadas ações em favor da desapropriação de terras para fins exclusivos da reforma agrária. A partir da Constituição de 1967, a Reforma Agrária só poderia acontecer através do governo. Com isso, à desapropriação de terras, só seria realizada para fins agrícolas; a partir daí, as terras improdutivas teriam que ser expropriadas para torná-las produtivas.

No campo da educação, no período dos anos de 1960 o território rural recebeu a assistência que o Movimento de Educação de Base (MEB) deu, na divulgação da metodologia de Paulo Freire, enquanto teoria político-ideológica libertadora, que buscava, não só despertar o conhecimento das letras nos círculos de cultura que eram criados para proporcionar a educação, mas também, para despertar uma consciência, sobre a opressão de vida existente entre Estado e a sociedade, permitindo aos trabalhadores fazer uma leitura a respeito de seu mundo. Freire (1997) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, antes mesmo desse sujeito ser uma pessoa alfabetizada, decodificadora de palavras, ela, implicitamente, já daria conta de ler grosso modo a vida.

A primeira LDBN, de nº 4.024/61, concretizou-se de forma contraditória à indigência do contexto de vida daqueles sujeitos que habitavam o espaço rural. Após passar 13 anos de espera no Congresso Nacional, percebeu-se que não houve esforço algum por parte do governo, em proporcionar e fortalecer a educação para este espaço, no advento da legislação. Certo que nesse período existia, tanto no meio rural como na cidade, um alto índice de analfabetismo, fato este refletido em função da ausência de escolas no campo, bem como falta de profissionais capacitados para equiparem o local.

É enfático que a primeira LDBN não responsabilizou o Estado na oferta da escolarização para o espaço rural, o que se considerou uma grande lacuna quanto à obrigatoriedade de requerer a institucionalização de escolas públicas para a zona rural.

Entende-se que a proposta da LDB de 1961 foi inócua, ao se referir ao descrito do artigo 32º, onde versa sobre a educação desses sujeitos, assinalando que “os proprietários rurais que não podiam manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas<sup>1</sup> deveriam facilitar-lhe sua frequência nas escolas mais próximas, ou propiciar a instalação do funcionamento de escolas em suas propriedades”. Pode-se dizer que a proposta da lei

sancionada não repercutiu em nada para garantir a oferta de educação pública no espaço rural. Deste modo, a lei manteve apenas seu papel teórico, ou seja, não vislumbrou em uma ação prática, foi vista como um breve ensaio.

## **2.2 Artíficos de lutas em defesa de uma educação pública popular para o campo brasileiro, a partir de 1990**

Os anos de 1990 se apresentam como um novo panorama para a educação brasileira, em função da criação de diferentes propostas no campo das políticas públicas, principalmente para se pensar na reconstrução e na valorização da educação, com o desafio de superar os limites emanados pelas circunstâncias políticas estruturais. Tal avanço se deu em função da articulação e expansão dos anos de 1980 que representou um grande momento na conjuntura, sociopolítica brasileira, no sentido da organização e participação da sociedade civil, especialmente no âmbito das políticas educacionais.

Pode-se dizer que o início da década de noventa foi um período de grande insatisfação política contra o governo do presidente Fernando Collor de Mello, o que repercutiu na mobilização de jovens estudantes nas ruas exigindo o impeachment do presidente e a substituição de imediato pelo seu vice Itamar Franco.

Dois anos depois do cumprimento do mandato de Itamar Franco, foi eleito o presidente Fernando Henrique Cardoso, através de eleições diretas com o propósito de satisfazer a economia do país, por meio da criação do plano real e da campanha educacional, cujo *slogan* era “**Toda criança na escola**”. De acordo com Marinho (2008) a proposta não repercutiu com eficácia na sociedade brasileira.

A educação brasileira foi se adaptando ao consenso da luta e requerendo mudanças nas suas estruturas político-educacionais, através da promulgação das novas diretrizes, da LBDN de nº 9.394 de 1996, a qual segundo Marinho (2008) procurou dar um novo ardor à educação, pelo menos, no que se refere aos rumos teóricos que a educação deveria abraçar.

Para o autor, o ensaio legislativo garante uma proposta de educação para o espaço rural, avaliando de que trata o artigo 28, ao afirmar que “os sistemas de ensino e a escola do campo deveriam fazer as devidas adaptações às peculiaridades de cada região”, considerando que os conteúdos curriculares teriam que se adequar à realidade de vida dos estudantes, ou seja, deveriam se organizar conforme os ciclos do trabalho e da vida no campo.

Nesse momento, sinaliza na legislação da educação brasileira a possibilidade de construção de uma nova prática pedagógica, capaz de pensar o currículo da escola situada no

campo, a partir do conhecimento científico com a especificidade de vida, trabalho e identidade camponesa. Entretanto, a legislação exige que a elaboração e a transmissão dos conteúdos se constituam por meio dos valores culturais e sociais que envolva o sujeito camponês. Desta forma, Melo Neto (2005, p.102) afirma “não é possível a investigação de uma realidade sem a influência dos sujeitos da investigação, de sua cultura, de sua intencionalidade, de seu pertencimento e seus interesses”. Ou seja, não é permitido um projeto de educação para os sujeitos camponeses sem fazer conexão com o modo de vida destes sujeitos.

A esse respeito Marinho (2008, p. 156) afirma que:

Quando falamos de uma escola para o campo, consideramos que a estrutura física do campo necessita de uma atenção diferenciada, já que, ao contrário dos grandes centros, cuja característica é concentração de pessoas, “fáceis” recursos, a zona rural conta com a descentralização de pessoas e a carência de recursos materiais (não considerando os naturais) importantes para o processo didático quanto de recursos humanos, isto é quantidade suficiente de professores formados para atenderem às grandes áreas, sem que os educandos tenham que empreender longas jornadas para participarem da escola.

Uma escola para atender às necessidades do campo precisa estar fundamentada no compromisso humano e, em concordância com uma prática pedagógica pautada no idealismo da realidade de vida dos alunos, em relação ao trabalho no campo com o plantio e com a colheita e, sobretudo, com a preservação dos recursos naturais disponíveis na vida desses sujeitos.

Com a finalidade de transformar a educação do espaço rural, diversas entidades formadas por representantes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), o MST, com apoio da CNBB em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), representantes e educadores de todo o país e da América Latina se reuniram em julho de 1998 para realizar a I Conferência Nacional “Por uma educação Básica para o Campo” em prol de uma educação para o campo.

O objetivo de reunir estas organizações era pensar uma forma de reorganizar a educação brasileira no campo, como parte do reconhecimento da especificidade da vida no campo e das relações sociais e culturais que nele se estabelecem (CALDART, 2004, p.14).

Esses participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação

deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no plano nacional de educação.

Com esse propósito, a ideia seria criar uma proposta de educação para o campo e, não mais como educação rural como vinha sendo tratada no contexto da legislação brasileira. Desta forma, o pano de fundo da conferência era repensar uma forma de reconstruir o sistema educacional da zona rural brasileira.

Com base nessa proposta, foram ouvidas lideranças rurais para saber como estava incidindo na escola rural e no contexto de suas comunidades. Destacando alguns pontos colocados na I Conferência, de acordo com Marinho (2008, p. 161) destacou-se, em primeiro momento, a escassez de dados para análise do assunto que nem mesmo os órgãos competentes do poder público dispunham dos dados necessários para realização da análise sobre o assunto.

O segundo problema correspondia ao número excessivo de analfabetismo, que de acordo com o IBGE no Censo de 1995, 32,7% por cento da população rural acima de quinze anos era analfabeta. O terceiro problema se voltava para a matrícula no ensino fundamental. Segundo os organizadores havia um enorme número de crianças e adolescentes fora da escola, e mesmo assim, não se via nada de específico no Plano Nacional de Educação sobre a questão de exclusão da zona rural.

Observou-se certa discrepância em torno do campo, no que diz respeito à notoriedade da população para os órgãos de fomento quanto à caracterização da situação e da precariedade de vida presente nas estatísticas no Censo do IBGE de 1995 com relação ao índice de analfabetismo e a exclusão da zona rural. Conquanto os dados assinalados pelo IBGE tenham sido alarmantes, os indicativos dos representantes de estados que estavam presentes na Conferência afirmavam que o IBGE não tinha computado os dados da escolarização da população dos Estados de Rondônia, Acre, Roraima, Pará e Amapá, tendo em vista que lá havia uma média de 90% da zona rural que era não alfabetizada.

Nesse contexto, a luta de diversas entidades presentes na Conferência favoreceu a criação de uma proposta de educação, capaz de reverter a precariedade da estrutura da educação rural, por uma nova lógica de pensar e fazer educação do/no campo, pensada conforme o artigo 14º das Diretrizes Operacionais:

Que ela [...] possa ser tratada não mais como educação rural, uma vez que aparece na legislação brasileira, com um significado que incorpora apenas os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas que possa reconhecer outros espaços como: os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Fala-se de uma educação que esteja à altura do acesso, da conquista de todos, portanto, a educação rural sempre apareceu na legislação da educação de forma problemática em relação à especificidade que tem o campo e, portanto, incerta. Então, os movimentos sociais do Campo aparecem exigindo uma concepção de educação, que esteja voltada ao contexto da característica da realidade do Campo, não mais no/Campo e sim do/Campo.

Nesse sentido, Moreira e Santos (2004, p. 36) enfatizam que:

Nas duas últimas décadas, a denominação do campo vem-se expandindo para demarcar o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no seu desenvolvimento. Ela carrega consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que instigam as políticas a compreenderem 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 a terra, mas também à educação, à saúde.

Para tanto, almejava-se que o território rural não deveria ser lugar de disputa e de controle social como opera a persistência dos grandes latifundiários, e sim lugar de convívio e de legitimidade, no acesso à terra e à dignidade de vida para o pobre. Partindo dessa consciência, compreende-se que uma educação pública gratuita que contente a necessidade e o direito do camponês é sem sombra de dúvida uma proposta de educação forjada no universo de suas experiências.

Já no campo da reforma agrária, os movimentos sociais, principalmente o MST e a Igreja Católica, através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), exigia do Estado a promoção de novas ações deliberativas para reverter a situação do país em relação à desigualdade da distribuição de terras.

Nessa ocasião, a participação dos movimentos dos trabalhadores rurais sem-terra se efetivava em busca de uma reforma agrária justa e igualitária para todos (as). Além do mais, esses movimentos sociais cobravam do Estado a efetivação de políticas públicas e programas voltados para o contexto do campo, ao perceberem que havia ausência de um modelo de educação contextualizado com a vida e o trabalho no campo, e a necessidade de investimento na formação dos professores, que atuam em escolas situadas no espaço rural.

Alguns avanços legais podem ser comemorados, dentre os destaca-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este programa surge fora da arena governamental sendo, portanto, fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo, com o objetivo de fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas

dimensões: social, econômica, ambiental, política, cultural e ética (PEREIRA, 2007, p. 18). Vê-se com isso que a Educação do Campo foi ganhando força e tornando-se uma política pública. Nesse contexto, a autora afirma ainda:

A Educação do Campo ganhou importante dimensão, gerando um conjunto de ações e projetos educacionais em vários estados brasileiros que vinculados à proposta nacional do programa promovem a alfabetização, Escolarização e Capacitação de Jovens e Adultos nos Assentamentos espalhados por vários cantos do país.

No período de 2001 a 2002 o Conselho Nacional de Educação Básica atende às reivindicações dos movimentos sociais do campo e procura regulamentar o que delineava a LBDN de 1996, no seu artigo 28 na ênfase dada à educação da população do campo; assim, circunscreve o parecer 36/2001 aprovado em 04 de dezembro de 2001, para destacar a “Educação do Campo”. Além do mais, o presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, ao assumir o governo em 2000, propunha a redução do índice de analfabetismo do país e a organização da reforma agrária.

A partir daí foram homologadas as Diretrizes para a Educação do Campo, pelo Ministério da Educação em 12 de março de 2002, em seguida devolvida ao Conselho Nacional para ser transformada na Resolução CNE/CEB em 03 de abril de 2002 e publicada oficialmente em 09 de abril de 2002. De acordo com Reis (2011) no âmbito do Conselho Nacional De Educação, esse processo foi democratizado e participativo, a partir da realização de audiências públicas com a participação de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais que atuam no campo.

O reconhecimento legal da especificidade da Educação do Campo exige a elaboração de políticas para o setor e o desenvolvimento de práticas educativas específicas, formadoras dos sujeitos de direitos do campo. Conforme coloca o 13º inciso I e ii das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo precisa organizar a Educação do Campo com:

I. Estudos e respeito da diversidade e o efetivo do protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo.

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

A Educação do Campo, prevista na inserção das novas propostas políticas, suscita condições para se pensar a valorização das características inerentes à existência do modo de vida do sujeito no campo, na integridade social como cidadão de direitos. Apartir destes elementos apresentados pelos movimentos, verificamos que não existem propostas de educação do campo nas escolas situadas no espaço rural brasileiro de forma universalizada, prova disso, é o caso do município de Boa Vista/PB.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras têm contribuído na conquista desses movimentos sociais, apoiando a oferta de programas educacionais, capazes de trabalhar a necessidade dos sujeitos do Campo formando profissionais que possam colaborar com a perspectiva de uma Educação no/do Campo. Desde 1998 estas instituições apoiam o embarque da luta quando foi instituído o primeiro curso normal profissionalizante de nível médio, e logo em seguida os cursos superiores e de pós-graduação.

Como exemplo dessa conquista, aqui na Paraíba, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) apoiou o curso superior de Licenciatura em História no campus I, turma I e II, Pedagogia do Campo e Licenciatura em Ciências Agrárias no campus III em Bananeiras, nos quais participam filhos de assentados da Reforma Agrária de todo o país.

Educação do Campo deve interagir com o trabalho no campo, conscientizar a população a respeito dos recursos naturais, como base de conhecimento para o processo educativo, associada à consciência de sua localidade. Deste modo, Caldart (2004) ratifica que é necessário trabalhar a capacidade do povo para atuar com as questões ligadas ao campo, através de uma luta coletiva, política e pedagógica, ou seja, “uma educação dos e não para os sujeitos do campo”.

Dessa forma, Jesus (2005) fala do paradigma da Educação do Campo, afirmando que “o sujeito é aquele que conhece e o objeto é o que será desvendado”. É nessa perspectiva que a Educação do Campo vem sendo pensada, para interagir com a realidade do campo, com as especificidades das exigências que abrangem seu universo de sujeito do Campo hoje, conforme, pode se vê no capítulo a seguir.

### 3 O LÓCUS DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA/PB

O município de Boa Vista na Paraíba, situa-se no cariri paraibano, a cerca de 50 km da cidade de Campina Grande e a 170 km da capital João Pessoa. Sua localização geográfica, ao norte limita-se com os municípios de Soledade (28 km) e Pocinhos (32,5 km), a oeste com Gurjão (26 km) e São João do Cariri (32,5 km), ao sul com Cabaceiras (22,5 km) e Boqueirão (26 km) e a leste com o município de Campina Grande (42,5 km), faz parte da mesorregião do Agreste paraibano do Estado da Paraíba. Boa Vista abriga uma população de 6.227 habitantes, sendo uma divisão de 45,6% na zona urbana e 54,4% na zona rural. Na imagem abaixo dá para visualizar o município.

Figura 1 - Localização do município de Boa Vista no mapa da Paraíba



Fonte: IBGE, 2010.

Boa Vista, assim como outros municípios paraibanos, faz parte de um contexto histórico nacional. Sua fundação se deu na segunda metade do século XVII; de acordo com SOARES (2003) quem deu início ao processo de ocupação foram os Oliveira Ledo, foram os primeiros colonos a ocupar os sertões da província Parahyba, organizando as fazendas de gado em pontos distintos do território. Esses núcleos mais tarde deram origem aos primeiros povoados, arraiais, vilas e cidades da vasta região da Paraíba, onde estava a fazenda Santa Rosa, atual cidade de Boa Vista.

Em 1877, Boa Vista passou a ser distrito da cidade de Campina Grande, embora tenha relatos dos moradores que Boa Vista também pertenceu ao município de Ledo dos

Espinhares, que é o atual município de Cabaceiras. Pode ser que tenha esta vinculação, em função da cidade de Boa Vista ser próximo de Cabaceiras. Podemos visualizar, na imagem abaixo, o acesso à cidade.

Figura 2 - Acesso à cidade de Boa Vista/PB, no sentido São João do Cariri a Serra da Borborema (Cidade de Campina Grande).



Fonte: Arquivo pessoal, agosto de 2012.

A família Oliveira Ledo abrigou-se nesse local, em função da exploração do cultivo das terras e da criação de gado para a produção leiteira. Nesse local, eles também idealizaram a construção de uma capela; fizeram a doação de um terreno que se localizava à frente de sua casa para a construção de uma capela que hoje é a igreja matriz católica, conforme se pode observar na imagem que se segue.

Figura 3 - Igreja Matriz do Bom Jesus dos Martírios localizada no centro da cidade



Fonte: Arquivo pessoal, julho de 2012.

Entretanto, os primeiros passos de sua construção foram em 1819, constituindo-se o principal prédio arquitetado no local, além de dois casarões que abrigavam os trabalhadores da construção. A igreja representa um marco na história e na memória do município, em virtude de a mesma ter sido o primeiro prédio erguido na cidade, assim como a influência do catolicismo na religião de quase toda sua população, até meados da década de noventa, apesar de que a diversidade religiosa tem assumido a opção de escolha da população boa-vistense.

Mesmo assim, os festejos religiosos da matriz católica ainda atraem milhares de pessoas para a celebração da festa do padroeiro, que acontece anualmente no mês de novembro. A festa é composta por celebração religiosa e animação cultural, com salão de dança, palhoças de bares e parques de diversões equipados na frente da igreja. A tradição da festa é a escolha da rainha dos cordões vermelho (encarnado como eles consideram em sua forma original) e azul.

Em 1996, Boa Vista foi emancipada, passando a ser município do Estado da Paraíba, e não mais distrito de Campina Grande. Depois de sua emancipação, pode-se dizer que vários avanços aconteceram em benefício da comunidade, destacando-se a construção de moradias na cidade e na zona rural em substituição das velhas casas de taipa por casas de alvenaria,

além de escolas públicas para atender aos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II na zona rural e Ensino Médio na cidade, conforme pode se ver no item 2.2.

### 3.1 Atividades econômicas do município

Boa Vista tem uma economia voltada para a exploração mineral desde o início dos anos de 1980, quando surgiu uma nova fonte de subsídios para a economia do município, com a instalação das empresas de beneficiamento de minerais do subsolo, como as mineradoras: BENTONISA, BENTONITA DO NORDESTE S/A, BENTONIT UNIÃO LTDA, DRESCON S/A e a NERCON.

Estas indústrias têm sido fonte de recursos para o município, além de geração de emprego para a população. Já em relação à agricultura praticamente não tem rendimento no local, em virtude do baixo índice de chuva na região e o clima ser quente praticamente o ano inteiro.

Nas imagens abaixo, é possível visualizar a exploração dos minerais no bairro da Coreia na cidade de Boa Vista/PB.

Figura 4 - Dunas de exploração do minério da empresa BENTONIT no município de Boa Vista/PB



Fonte: Arquivo pessoal, julho e agosto de 2012.

Figura 5 - Lateral das dunas de minério da BETONISA



Fonte: Acervo pessoal, julho e agosto de 2012.

Os minerais extraídos dessas indústrias são: areia, bentonita, calcário, rochas britadas, cascalho e rochas ornamentais. Esses minérios são beneficiados e comercializados (ARAÚJO; FARIAS; MARINHO, 2010, p. 1) e “utilizados em diversos ramos da indústria de medicamentos, de material de limpeza, perfuração de poços de petróleo e água, politização de minério de ferro, fundição da siderurgia, entre outros”. Antes de serem instaladas as indústrias mineradoras no município, sua economia era voltada, apenas para as atividades primárias, desenvolvidas pela força de trabalho do homem do campo.

Nessa perspectiva, a economia do município baseia-se, nesse momento, na exploração mineral e na pecuária leiteira, além da renda do funcionalismo público municipal e das aposentadorias por tempo de serviço e por idade.

### **3.2 Os primeiros passos da educação do município**

A implantação do ensino fundamental em Boa vista se deu por volta de 1835, segundo Filho (2002), quando foi instituída a cadeira de primeiras letras, em lugar da lei provincial de 19 de maio do mesmo ano, sendo extinta seis anos depois, após a Lei Provincial de nº 8 de 08 novembro de 1841. Passou-se um século e a escola pública de Boa Vista não dispunha de instalações próprias; até a segunda metade da década de 1940 as atividades educativas funcionavam em uma casa alugada e/ou cedida por algum morador da comunidade.

Vários motivos confirmam o descaso na construção da educação pública em Boa Vista, por exemplo, ausência de um corpo profissional estabelecido; “os professores que eram nomeados para atuarem no município vinham de fora e, assim, ficavam pouco tempo na comunidade, logo que surgia oportunidade requeriam transferência para outro lugar” (FILHO, 2002, p. 18); além do mais, a falta de energia elétrica, saneamento básico e acesso a transportes culminavam com seu atraso.

A distância das cidades mais importantes, como Campina Grande que é a cidade mais próxima, ficava a 50 km, e a capital João Pessoa, a mais de 170 km. Isso tudo culminava com a intensa rotatividade de professores no vilarejo Boa Vista.

De acordo com Filho (2002, p. 24) a metodologia de ensino na década de 1920 se caracterizava em uma:

Didática amplamente utilizada era a intimidação do aluno através da famigerada e temida palmatória. As lições de tabuada lembravam uma ladainha interrompida aqui e ali pelo som produzido pelo impacto da palmatória na mão dos que erravam ou demoravam a responder.

Pelo exposto, os professores garantiam a aprendizagem dos alunos através dos castigos da palmatória. Significa dizer que a palmatória provocava temor nos alunos bem como a forma como as lições se repetiam e se transformavam em ladainhas cotidianas. Logo, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos se dava por meio de um processo de memorização arcaico, tradicional e forçado.

Entretanto, somente a partir de 1948, através do interesse político do deputado da comunidade boa-vistense, Antonio Pereira de Almeida, é que foi construído um imóvel para abrigar a escola, com a designação de grupo escolar **Teodósio de Oliveira Ledo**, tributo prestado ao fundador do vilarejo, atual cidade de Boa vista.

A partir da década de sessenta foi fundada a escola ginasial com a oferta do nível de primeiro grau, o que possibilitou à juventude a oportunidade de cursar o primeiro grau. Portanto, até o município ser emancipado em 1996, não existiam escolas que atendessem ao nível de ensino médio. Os alunos quando finalizavam o ensino fundamental II teriam que se deslocar para estudar na cidade de Campina Grande.

Depois de 1997 foi que o município de Boa Vista passou a ofertar o ensino médio, em função da emancipação política. Atualmente o município dispõe de 13 escolas que atendem aos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Vale salientar que só existe uma escola no município, que faz parte de um assentamento ligado ao MST, ou seja,

que foi desapropriada através da Reforma Agrária, que está na comunidade Cacimba Nova. As demais escolas situadas no campo não pertencem à área de Reforma Agrária, conforme se apresenta no quadro abaixo.

Quadro 2 - Distribuição das escolas por comunidades

Escolas	Comunidades	Cidade e campo	Número de alunos matriculados em 2012
Américo Porto	Mônica	Campo	34
Antônio Zuza	São Bento	Campo	22
Cícero André Oliveira	Malhadinha	Campo	17
Francisco Sulpino de Araújo	Caluete	Campo	63
José Pereira O.	Poço de Pedra	Campo	44
Monoel Alves Monteiro	Santa Rosa	Campo	10
Santinho Luiz de Oliveira	Bravo	Campo	20
Sebastião Pereira	São Pedro	Campo	10
Severino Tavares da Silva	Cacimba Nova	Campo	58
Bentonit União	Espinheiro	Campo	116
Francisca Leite	Boa Vista turno manhã	Cidade	310
Francisca Leite	Tarde	Cidade	447
Creche Mãe Janoca	Boa Vista	Cidade	60
<b>Localizadas</b>	<b>Cidade</b>	<b>Campo</b>	<b>Alunos-Cidade e Campo</b>
Total	03	11	1211

Fonte: Secretaria de Educação, Conselho de Alimentação Escolar, agosto de 2012.

As escolas são distribuídas nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo que 12 estão situados nas zonas rurais, funcionando apenas a educação infantil e a primeira fase do Ensino Fundamental, Ensino Fundamental II e Ensino Médio estão situados na cidade.

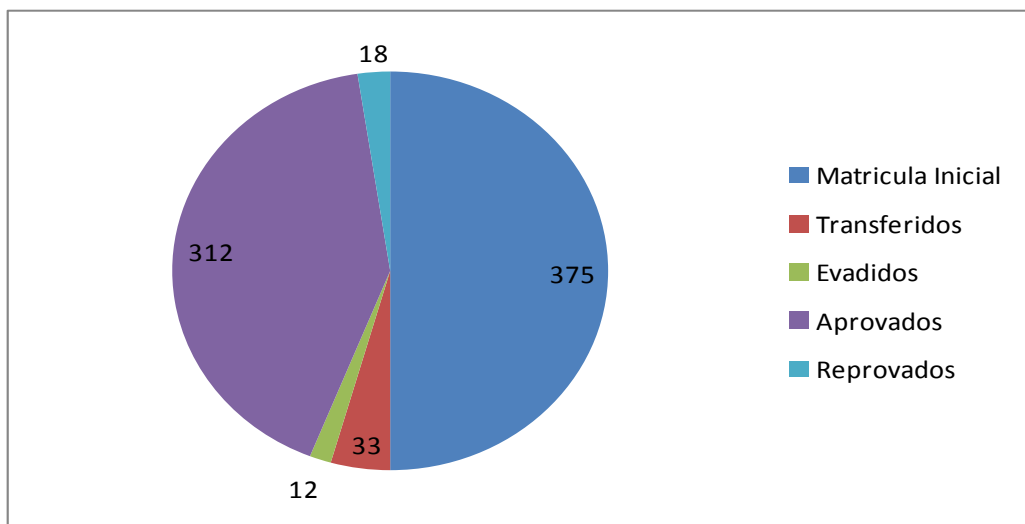
Percebe-se que há certo predomínio na educação do município, em torno do espaço rural, embora os paradigmas educacionais e metodológicos da prática de sala de aula permaneçam voltados para o urbano. Vê-se com isso a necessidade de fazer um diálogo interativo com o contexto local, em função de a maioria das escolas estarem situadas no espaço rural. Por isso, é necessário que o poder público local ofereça formação contextualizada com a vida e o trabalho no campo, e construa uma proposta pedagógica, de acordo com sua realidade, conforme a proposta da **Educação do Campo** descrita por Caldart (2004, p. 48):

A educação do Campo precisa aprofundar sua reflexão sobre o formato de escola, que é capaz de dar conta destas tarefas indicadas, sem subestimar nem superestimar o papel da escola nos processos de formação humana. Além disso, precisamos nos dedicar ao estudo de didáticas e metodologias que consigam traduzir esta concepção de escola, este tempo de projeto político e pedagógico em cotidiano escolar.

Com isso, percebe-se que as propostas pedagógicas incentivadas como modelo de Educação do Campo necessitam fazer uma articulação com o contexto da luta e com a vida no campo. Para isso, necessitam construir um projeto educativo que atenda às suas necessidades e valorize os saberes populares construídos no espaço de vida com os escolares, por exemplo, na relação com o clima, o plantio e a colheita.

Isso desperta a preocupação para pensar o contexto do município de Boa vista, já que a maioria de suas escolas está situada no campo. Registrou-se na zona rural do município, no ano de 2011, um total de 375 alunos matriculados nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. No fim do ano o número se dividiu em outra proporção, conforme o número de alunos que foram transferidos, evadidos, aprovados e reprovados, de acordo com o demonstrado no gráfico que se segue.

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I no Campo no ano de 2011

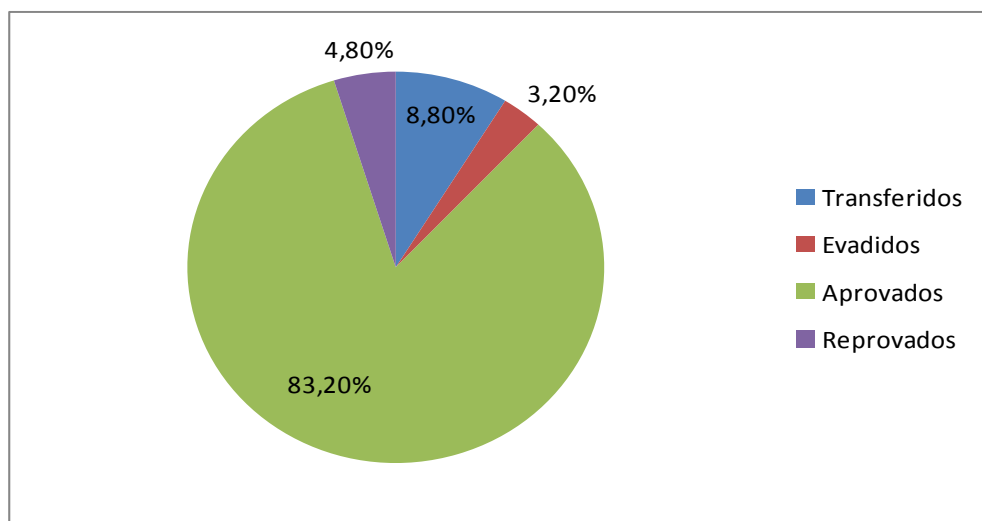


Fonte: Dados da Secretaria de Educação do município, sistematizados pela pesquisadora.

Na zona rural, só, se atende aos níveis de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I. Quando os alunos concluem, necessariamente, têm que se deslocar para estudar na cidade,

em virtude de não ter escola no Campo que atenda a todos os níveis de Educação Básica. Por isso, após a conclusão da primeira fase do Ensino Fundamental I, a maioria dos alunos abandona os estudos, só permanecem aqueles que têm maior interesse em dar continuidade nos estudos, e, para isso, necessitam do poder público local para propiciar transporte para os alunos se deslocarem do campo para a cidade. Para o ano letivo de 2011, em toda a rede municipal, foi matriculado um total de 756 alunos, correspondendo ao percentual conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 - Alunos matriculados no município no ano letivo de 2011



Fonte: Dados da Secretaria de Educação do município, sistematizados pela pesquisadora.

O gráfico acima aponta o percentual de alunos matriculados no município no ano letivo de 2011 nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Do total de 100% de alunos matriculados, 84% foram aprovados, considerado um número bastante elevado de alunos que conseguiram avançar para as séries posteriores, em função das mudanças, ocorridas no contexto da educação local, a partir de sua emancipação, com a contratação de professores e demais profissionais de educação, por meio de concursos públicos e da instalação de escolas para todos os níveis de educação básica. O número de alunos evadidos correspondeu a um percentual de 1,85%, inferior aos demais.

O número de reprovados foi de 5,29%, inferior ao número de evadidos em 29%, percebido como avanço para o município. O número de transferidos correspondeu a 7,94%, um número considerado superior em relação aos de aprovados e evadidos.

Os dados exibidos identificam as matrículas de 2011. Vale salientar que os dados finais referentes ao ano de 2012 em sua proporção, a Secretaria de Educação do município

contabiliza somente no início de cada ano letivo; por isso, utilizamos em nossas análises os dados referentes ao ano de 2011, embora tenhamos conseguido o número de alunos matriculados no ano de 2012. O total foi de 1.211 alunos matriculados no ano de 2012, distribuídos nos níveis de Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **3.3 A Escola José Pereira de Oliveira**

A escola José Pereira de Oliveira está localizada na zona rural do município de Boa Vista na Paraíba, na comunidade Poço de Pedra, 15 km distante da cidade de Boa Vista e a 180 km quilômetros da capital João Pessoa. No momento, oferta os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A construção desta escola surgiu com o desmembramento do grupo escolar José Pereira Pinto, que havia sido fundado em 1952 por Plínio Lemos.

Esta mesma escola funcionava na casa do Sr. Augusto, morador da comunidade até os anos de 1963 quando foi construído o primeiro prédio do grupo escolar José Pereira Pinto, ao lado da casa, na comunidade Poço de Pedra, pelo então prefeito de Campina Grande Severino Cabral, pois, nessa época pertencia a esse município.

A construção da escola se deu logo após a concretização da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, repercutindo o que está posto na legislação, no que diz respeito à oferta de educação para a zona rural, apesar de essa concessão ter sucedido de forma difusa e contraditória. Em 2000 a escola foi desativada pelo poder público local para construção de um novo prédio que comportasse a demanda dos alunos, sobretudo das comunidades vizinhas. Hoje o prédio se encontra deteriorado, conforme podemos perceber na imagem abaixo.

Figura 6 - Grupo Escolar José Pereira Pinto em estágio de deterioração



Fonte: Arquivo pessoal, julho e setembro de 2011.

Depois de sua intervenção, originou-se a construção de um novo prédio escolar na mesma comunidade, distante, mas próximo das residências dos moradores, com a mesma designação de **grupo escolar**. Entretanto, passou a receber o nome do Sr. José Pereira de Oliveira, homenagem prestada, por ele ter sido o primeiro educador do Grupo Escolar José Pereira Pinto.

Essa questão nos remete aos velhos grupos escolares no Brasil e ao estilo de construção como únicos na história do país, em especial na Paraíba. Pinheiro (2002, p.144-147) nos faz lembrar:

[...] os grupos escolares foram criados como parte do projeto de Modernização do Ensino e da Cidade. [...], a construção de outros grupos escolares foram ultimados na capital e outro no município de Umbuzeiro na Paraíba do Norte, fato que esses grupos escolares estiveram no bojo do processo de Modernização do estado e nas preocupações com a formação do cidadão e com o fortalecimento do período republicano, tendo em vista a Modernização da capital e do interior.

Percebe-se que mesmo havendo a influência da política oligárquica de modernização na construção dos grupos escolares na Paraíba e de forma específica no município de Boa

Vista, o projeto de modernização que visava certo “embelezamento” às edificações, não foi concretizado, haja vista que até o ano de 2010 a escola José Pereira de Oliveira ainda guardava traços na sua estrutura das oligarquias com a nomenclatura de grupo escolar na fachada do prédio.

Em 2008 a escola novamente sofre alteração no nome, passando a ser documentada como **Escola Municipal de Ensino Fundamental**, abolindo de uma vez por todas a nomenclatura de Grupo Escolar, em virtude de adequação aos parâmetros legais na educação brasileira, embora o nome de Grupo Escolar tenha permanecido na fachada central do prédio até o ano de 2010, conforme pode ser observado nas imagens que se seguem.

Figura 7 - Nomenclatura de Grupo Escolar José Pereira de Oliveira até o ano de 2011



Fonte: Acervo pessoal, pesquisa da graduação em 2010.

Figura 8 - Nome atual da escola na fachada central do prédio

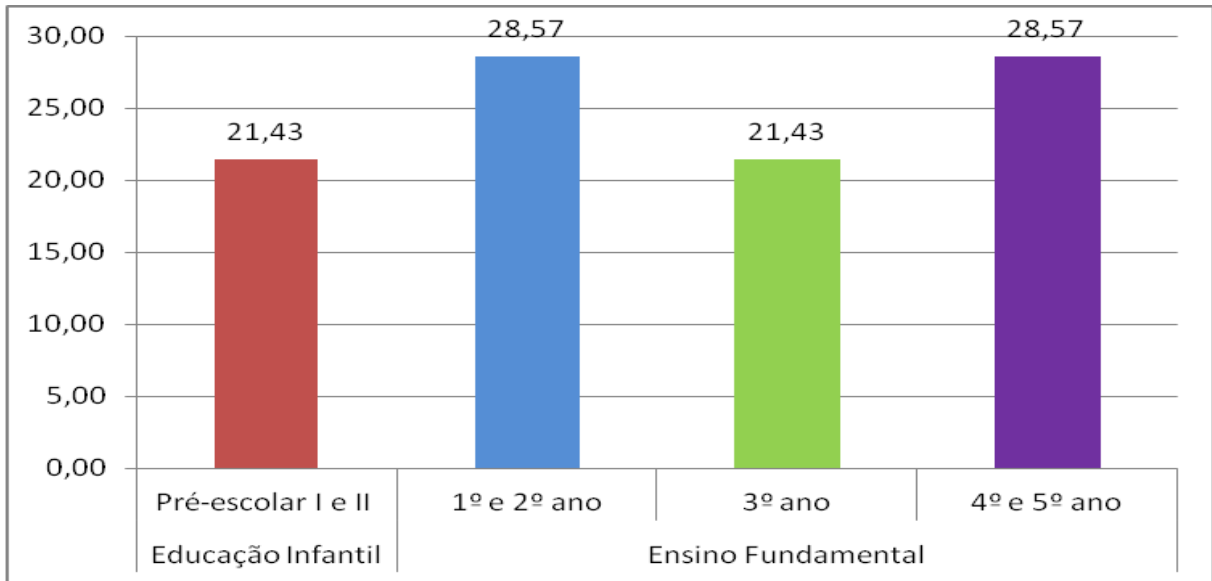


Fonte: Arquivo pessoal, julho e setembro de 2012.

Atualmente, a escola oferece o nível de Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. No ano de 2012 acolhia um total de 41 alunos matriculados. Deste total, 09 eram da Educação Infantil, distribuídos no Pré-Escolar I e II, funcionando em uma turma multisseriada e 33, divididos em três turmas no Ensino Fundamental I.

Para a identificação das turmas, utilizaremos as letras **A**, **B** e **C** para nomeá-las. Assim, para 1º e o 2º ano com 12 alunos, por serem turma multisseriada será utilizada a letra **A**. O 3º ano que funciona em uma única turma com 09 alunos, a letra **B**, e o 4º e o 5º ano que também é uma turma multisseriada com 12 alunos, com a letra **C**. Assim, convém destacar que todos os alunos matriculados no ano letivo de 2012 são filhos de moradores da comunidade e de comunidades vizinhas, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Proporção de alunos matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Escola José Pereira de Oliveira no ano de 2012.



Fonte: Dados da Secretaria de Educação do município de Boa Vista/PB, sistematizados pela pesquisadora em agosto de 2012.

No momento em que pesquisa foi realizada havia três professores atuando em sala de aula, distribuídos de acordo com as turmas mencionadas. De todos os professores, 02 residiam na comunidade Poço de Pedra, uma só em um município vizinho a Boa Vista, Soledade que fica distante 35 km quilômetros e Campina Grande, a 65 km quilômetros de distância. Dos três professores, um atuava como gestor e estava em sala de aula.

O perfil desses profissionais abarca formações distintas. Dois deles são pedagogos e especialistas em Educação Especial e Processos de Alfabetização e Leitura, e os demais que passaram a fazer parte do corpo docente da escola recentemente, 01 possui o curso normal (pedagógico) com graduação em Pedagogia, e o outro também possui o curso normal e está cursando o nível superior em Pedagogia, sendo que todos são egressos de universidades públicas federais e estaduais.

Situada a formação dos docentes neste patamar, eis que algumas questões vêm à tona, quais sejam: a formação desses profissionais consegue atender às especificidades do campo? A especificidade dos sujeitos é levada em consideração no processo de escolarização, tendo em vista que estes profissionais atendem turmas multisseriadas? Estas questões, por sua vez, vislumbram a necessidade de se pensar uma política de formação específica para o profissional que atua no campo. Esta preocupação é observada por (ARROYO 2007, p. 105) quando diz:

Colocadas as questões nesse patamar as políticas públicas focadas para a especificidade de serem profissionais da educação do campo, os currículos são questionados os cursos de formação e as instituições são levados a assumir a responsabilidade permanente de oferecer cursos específicos de formação de educadores do campo.

Esse elemento pode ser observado na fala do entrevistado 1 quando afirma:

A maior dificuldade é em elaborar os planos de aulas, voltando-se para a construção do conhecimento do aluno e repensar sua realidade; por isso há necessidade de uma formação continuada que possa visualizar tais necessidades que leve a construção de um conhecimento que leve o aluno a interagir com o outro a refletir sobre tal conhecimento, no sentido de construir seus próprios ideais em textos (entrevistado 1).

A dificuldade apontada na fala do entrevistado, em relação à elaboração dos planos de aulas, reflete a meu ver lacunas presentes numa formação inicial e continuada que não privilegia o contexto de vida dos educandos como premissa de referência aos princípios e ideais de educação do e no campo. Uma educação cuja matriz curricular aponta uma vertente ideológica contrária à libertação do pensamento e da autonomia do educando.

Vê-se, contudo a necessidade de se pensar uma formação que atenda de fato aos anseios dos sujeitos que vivem no campo, uma formação que traga na sua matriz curricular elementos ligados à vida desses sujeitos como, por exemplo, adequação do trabalho, o cotidiano, a religiosidade, a cultura, cidadania, as peculiaridades de vida, entre outros elementos importantes e presentes nas diretrizes operacionais para educação básica do campo, pontos esses que serão aprofundados no capítulo a seguir.

#### **4 PELAS TRILHAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados colhidos e registrados em campo, a partir das categorias: *Escolarização pública, Campo e formação docente, sendo esta uma forma de* apreensão dos valores inerentes à ruptura e continuidade de vida desses sujeitos no seu local de vida e de trabalho, procurando responder a questão que move a pesquisa: Como a escola José Pereira de Oliveira, situada no município de Boa Vista/PB se relaciona com a proposta de Educação do Campo?

Para a elaboração deste, foram avaliados os dados empíricos apreendidos nos registros das entrevistas e nas anotações do diário de campo que possibilitaram a interação da

pesquisadora com a temática, através do contexto da experiência dos professores e ex-alunos com a escolarização do local.

Primeiro foi feito um levantamento da comunidade Poço de Pedra no município de Boa Vista/PB; em seguida, foram entrevistados 05 sujeitos incluindo professores e ex-alunos da escola que nos falaram do lugar, do significado de estarem ali, da relação que mantém com a terra, do processo de escolarização e participação na comunidade, enfim, da vida no campo, enquanto conceito de vida, de trabalho e de moradia.

Dos cinco entrevistados, apenas dois não residiam na comunidade e, portanto, têm algum tipo ligação com o contexto de escolarização local. Desse total, três eram professores, correspondendo a 100% do corpo docente envolvido no momento em que a pesquisa foi realizada, quatro são ex-alunos da escola, apenas a professora B não é ex-aluna. Portanto, conquistam uma identidade como sujeito deste lugar.

Com isso, os entrevistados nos revelaram a tessitura do processo de escolarização da comunidade Poço de Pedra, sobretudo da escola José Pereira de Oliveira, no que diz respeito à sua inserção na comunidade e atuação em sala de aula, bem como têm relacionado os conteúdos escolares com o cotidiano de vida e de trabalho no campo.

Com esse fim, procuramos fazer uma série de observações, desde o local de vivência, atuação e, especialmente, da trajetória da escolarização e da cultura de vida desses sujeitos na proporção do universo empírico pesquisado. Assim, consideramos o que o seria importante, na concepção deles, a ser ensinado nos conteúdos, em relação às questões ligadas ao Campo e ao seu modo de vida, bem como à educação ofertada pelo município no decorrer da escolarização do local.

As informações colhidas nos depoimentos dão a entender que a pesquisa em Educação do Campo precisa valorizar os saberes populares, provenientes da experiência de vida desses sujeitos com o trabalho no plantio, na colheita, na pecuária enquanto elemento de valorização cultural. É nesse sentido que Arroyo (2007, p. 37) descreve o conhecimento inerente à educação desse povo no texto *A educação Básica e o Movimento Social do Campo* dizendo: “Nós temos que fazer tudo para que a criança, o jovem e adolescente e o adulto do campo, tenham acesso ao conhecimento. Isto tem que ficar muito claro. Contudo, não podemos dizer-lhes que apenas com habilidades mínimas de leitura e contas é suficiente”.

Por esse fato situa-se um movimento de busca por novos saberes que precisa ser entendido e incorporado em sua totalidade. Para o autor, esse movimento tem-se constituído de modo tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos, inclusive marcadas por rupturas e negação de valores

essenciais à pessoa humana como vem sendo pensada nas lutas dos movimentos sociais, em busca de efetivação de políticas públicas que garantam ao campo educação pública, gratuita para todos contextualizada com o modo de vida do campo.

Verifica-se que o campo necessita de uma escola que garanta, não só o direito ao acesso à educação, mas, que atenda à diversidade desses sujeitos em sua cultura de vida, que alterne o conhecimento científico com o trabalho e a luta pela terra em um projeto popular com base nas experiências de vida. Com essa perspectiva a Educação do Campo não permite um currículo descontextualizado da vida dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo, aprovadas em 2002, têm se concretizado como política pública. E assim, a Educação do Campo está consubstanciada pela luta dos movimentos sociais por meio da conquista das Diretrizes Operacionais, o artigo 23º que trata da especificidade do campo:

É neste particular que o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país.

Martins (2002) considera que a consciência camponesa expressa à consciência da pessoa que é extensão da família e da comunidade e dos laços comunitários. Esta consciência em sua organização se dá através das experiências vividas na persistência da luta e na diversidade de fatores políticos culturais, sociais, étnicos e raciais.

Tendo certeza desse propósito, a escola como estrutura de poder poderá mediar o conhecimento na lógica de uma política de valorização e conscientização dos aspectos de vida e realidade que se encontram no campo, nesta atualidade, principalmente em relação à heterogeneidade de identidades que tem o camponês. Por isso, a categoria camponesa tem sido social e antropologicamente discutida. De acordo com Silva (2011, p. 162) o camponês assume uma diversidade imensa de:

Configurações e papéis socioeconômicos dentro de um campo amplo de significados. A primeira divisão diz respeito à clássica divisão entre os que trabalham diretamente na terra, os trabalhadores rurais e aqueles que são administradores. Feito isso, foi necessário adentrar no universo de dois grandes grupos de patrões e trabalhadores. Ainda [...] tendo clareza do papel social e estilo de vida de cada grupo conseguiu-se elaborar antropologicamente e sociologicamente uma conceituação da categoria camponesa que simbolizava as diversas práticas sociais e de trabalho que

cristalizados no contexto da estrutura agrária, representada através do latifúndio, do sistema de moradia, do trabalhador assalariado permanente ou temporário (homem, mulher ou criança) de boia-fria, entre tantas outras.

A clássica divisão entre trabalhadores e patrões de terras tem revelado o panorama de caracterização dos diferentes grupos que atuam no território camponês. É por isso que o camponês se encontra enraizado na lógica do trabalho explorado, embora, sociologicamente e antropologicamente ganhe novas identidades na estrutura do latifúndio. É no berço de todas essas contradições que nasce a Educação do Campo. Nesse sentido, Caldart (2004, p. 71) diz que a Educação do Campo foi constituída no seio da:

Mobilização/pressão de movimento sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de Educação, suas comunidades, seu território e sua identidade.

Os ideais políticos desses movimentos, presentes nas organizações sindicais, associações rurais e movimentos sociais que constituem o campo em sua diversidade, proporcionam uma forma de aprendizagem respectiva às experiências de vida, de cultura e de identidade camponesa que servem para construir a base do currículo para a Educação do Campo.

A busca pela valorização do saber popular do camponês tem sido intensamente discutida nas ciências sociais emergentes, a fim de superar o caráter alienante da ciência racionalista tida como única dona do saber. Santos (2011, p. 37) alerta para a indignação e o inconformismo da razão absoluta, porque essa mesma recusa o vanguardismo e, por isso, a teoria crítica pós-moderna visa transformar-se em um senso comum emancipatório, porque é autorreflexiva; descreve que “não é através da teoria que a teoria se transforma em senso comum. A teoria é a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por elas!”

As teorias nascem por meio do envolvimento com as causas políticas, sociais e culturais; nesse processo de consciência podem surgir outros acontecimentos e situações. Em função desse envolvimento, o saber teórico vai se condensando com os propósitos das experiências do senso comum que está forjado no universo empírico da memória coletiva do seu povo, nas tradições ruralistas, nos festejos religiosos, nas brincadeiras e na relação com a terra.

Para Santos (2010) “a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições” e se distingue em duas condições: sociais e teóricas. Para ele a condição teórica é a que mais lhe dá qualidade para falar, porque possibilita identificar os limites e a insuficiência das estruturas do paradigma científico moderno, em virtude do grande avanço que este tem dado no conhecimento e na fragilidade dos pilares em que se funda.

A partir das observações de Boaventura de Souza Santos, entende-se que o paradigma emergente oferece possibilidades para se pensar numa epistemologia com referência nas condições do senso comum oriundo do saber popular.

#### **4.1 O processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa: professores e ex-alunos**

A escolarização dos professores da escola José Pereira de Oliveira envolve uma dimensão enorme de exterioridades mergulhada nos limites de suas possibilidades, por meio de um processo contínuo de rupturas e continuidades nos seus modos de vida. É assim que a memória da vida escolar dos professores e ex-alunos nos leva a compreender o processo de escolarização no campo.

O entrevistado **A** assinala:

Lembro-me que para cada dia havia uma disciplina. Copiávamos os assuntos do quadro, produzíamos alguns textos, utilizávamos a tabuada, às vezes tínhamos chamada oral para retirarmos verbos etc. Algo que ficou gravado em minha mente era uns poucos livros de literatura infantil que o professor trazia para lermos em sala de aula; nunca vou me esquecer, por exemplo, de João e o Pé de Feijão! Recordo também da dificuldade que enfrentava em relação às operações matemáticas (multiplicação e divisão). Foi justamente na 3ª série que o professor, apesar das limitações dos recursos, conseguiu fazer com que eu aprendesse. Ele usava muito aqueles problemas matemáticos bem tradicionais.

Observa-se na fala do entrevistado que o seu processo de escolarização foi no campo, afirma que os conteúdos estudados baseavam-se em recursos tradicionais por meio da memorização dos cálculos, repetição das lições e da conjugação dos verbos de forma oral. O discurso confirma que as dificuldades enfrentadas na escola convergiam com a falta de recursos didáticos, por isso, era necessário o professor recorrer a outros instrumentos de leitura fora do espaço da sala de aula, como no exemplo do conto de João e o Pé de Feijão. Em função disso, existiam as limitações de aprendizagem em relação aos problemas matemáticos e à metodologia de ensino baseada no tradicionalismo.

Verifica-se, no depoimento do entrevistado, certa precarização no processo de sua escolarização, apesar do mesmo demonstrar interesse e dedicação pela aprendizagem. Percebe-se que o modelo de educação situada na experiência desse sujeito repercute em uma questão de cidadania e, portanto, necessita ser discutido.

Portanto, conhecer a história desse processo de escolarização, através da memória desses sujeitos, é dar dimensão ao valor do conhecimento de vida, transformando-os em sujeitos de direitos de sua própria história. A respeito desse ensaio Arroyo (2011, p. 121) alerta:

Esse incondicional atrelamento entre experiências sociais, conhecimentos e significados faz parte da história da produção, reprodução, validação do conhecimento acumulado. Essa história é um conhecimento devido a ser ensinado, mostrado às novas gerações. Negar esse histórico atrelamento entre cada conhecimento em cada área, teoria e concepção, validação ou significado e as radicais indagações humanas que vêm das experiências sociais, políticas, econômicas e culturais será negar o direito ao conhecimento.

Os saberes escolares acumulam significados e estabelecem relação com a vida do sujeito, entrelaçam conhecimentos adquiridos com novos saberes. Deste modo, situar a fala de Arroyo na experiência educacional do entrevistado é valorizar o contexto histórico, político do sujeito social em suas interfaces. Por isto, o significado da memória escolar torna-se um valioso instrumento para se pensar a educação e possibilitar conquistas de novos métodos para o ensino.

Assim, o aprendizado relativo à experiência do conhecimento de um determinado sujeito converge com uma ecologia dos saberes, conforme Santos (2010, p. 106): “A ecologia dos saberes parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre seres humanos e também seres humanos e a natureza implicam mais do que uma forma de saber e, portanto, de ignorância”. Nesse sentido, relativizar a ecologia dos saberes aos saberes socialmente construído, através das relações entre escola, família, igreja, partidos políticos constitui-se uma nova forma de saber.

Testemunhar essa ecologia de saberes em nossas práticas educativas na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos e organizamos nossos pares e alunos (as) em situações diversas deve ser sempre nosso processo constante de busca pela valorização do senso comum. A experiência do processo escolarização da entrevistada **C** revela a escola no campo:

Em 1994/1995, quando concluí a minha 4<sup>o</sup> série, as recordações são as melhores possíveis, apesar de que nós vivíamos um tempo difícil. Nós caminhávamos bastante até chegar à escola. Não tinha transporte. Aproximadamente 3 km de distância. Houve um período que estudávamos à tarde e tínhamos que sair mais ou menos meio-dia e meia, o sol realmente no seu auge, e nós voltávamos à tardinha, mas era um tempo bom. Algumas recordações dos meus colegas, dos professores, do dia em que aprendi a ler, concretizar o processo. Eu me recordo ainda quando descobri que sabia ler. No dia em que voltei para a escola, foi uma festa, porque eu pude me considerar dentro daqueles que sabiam ler. Lembro também das brincadeiras, dos colegas, dos amigos, e por incrível que pareça até da merenda (risos), exemplo dessas brincadeiras “toca”; brincar de “futebol”;... Porque sempre gostei, e em correr geral. Toda criança gosta de correr. E eu me sentia muito bem. Tinha um umbuzeiro do lado da escola, esse umbuzeiro era como parte da escola, era o nosso ponto de apoio para as brincadeiras, que partiam dali. Eram recreios maravilhosos.

A despeito do item supracitado, as dificuldades vivenciadas pela entrevistada se voltavam para a falta de transporte escolar; mesmo assim, ainda guarda boas recordações da escola, especialmente do momento da descoberta da leitura e da possibilidade de socializar novos saberes com os colegas enquanto sujeitos da aprendizagem.

As brincadeiras descritas demonstram sua relação com o meio, através da referência do umbuzeiro, árvore típica da região que produz o fruto do umbu. Tais revelações nos levam a refletir sobre um processo de educação muitas vezes ignorado ou despercebido daqueles que fazem a educação local.

Deste modo, Arroyo (2011) vem nos dizer que os saberes escolares “são ignorados sobre os processos de reprodução material da vida em que os educandos pobres estão imersos com seus coletivos”, ou seja, do contexto histórico e cultural que estão revestidos. Assim, a educação popular é capaz de contextualizar a essência desse processo, porque trabalha revelando a tessitura do cotidiano por meio das práticas sociais. Nesse sentido, a convivência com os conflitos e com as relações humanas produzirá saberes, podendo chamar-se de Educação Popular. É com esta finalidade que Brandão (2002, p. 41) vem nos dizer que a Educação Popular:

Não é tanto uma teoria ou um método restrito de trabalho pedagógico atrelado a uma tendência ideológica única a respeito da pessoa humana, da sociedade e da educação. Ela é o imaginário e a vocação múltipla de uma ou de algumas vocações de escolhas. Escolhas de sujeitos, de modos de interação, de sentidos e de significados dados a destinos humanos através do saber. Escolhas que, uma vez estabelecidas, podem ser pensadas dentro de mais de uma teoria e podem ser realizadas por meio de mais do que um único método.

Nesse sentido, entende-se que a educação popular, não apenas como um método de ensino, mas, como um conjunto de ideologias construído na interação social que resulta em experiências e saberes. Então, o modo de fazer a Educação Popular em sua essência está na maneira de trazer os saberes acumulados e ignorados ao longo da vida para serem transformados em condições de existência.

Com o propósito de combater determinadas práticas hierarquizadas de educação para o meio rural, nasce a “Educação do Campo” em um projeto popular de educação, proveniente do coletivo das lutas de classes, principalmente dos camponeses em sua diversidade de agricultores, familiares assentados, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, seringueiros e extrativistas que vivem no/do campo brasileiro que lutam por uma Educação Pública Popular do Campo.

Para esta situação Ghedin (2007, p. 40) vem nos dizer que esse modelo de educação é compreensível porque se entende como:

Um processo reflexivo-crítico-criativo como “instrumento” à educação pode ser fomentadora na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só, mas também sociais e econômicos.

Então, pensar na precarização das escolas situadas no espaço do campo, a partir dos próprios camponeses constitui-se o aporte de novas perspectivas para a construção de uma Educação Popular do Campo. Deste modo, os discursos dos entrevistados corroboram para novas reflexões acerca do fazer educação para o campo, envolvendo as dificuldades de escolarização desses sujeitos como uma forma de combater as práticas hierarquizadas de saberes tradicionalmente produzidos nas escolas.

Observa-se na fala a seguir da professora B como ocorreu seu processo de escolarização:

Meu processo de escolarização ocorreu em cima de um homem que apesar de ser analfabeto em letras, era um homem muito além do tempo dele. Ele quem me conduziu ao mundo da leitura. Tinha sete filhos, muito pobre, e todos eles no início do ano estava na escola matriculando, e nunca fui à escola sem ele olhar o meu caderno. Ele fazia questão no início da aula ele tava com o caderninho na mão para a gente ir à escola. E aprendi a ler e escrever rápido, numa escola do município (onde moro), uma escola estadual, que tinha uma professora sonhadora e tradicional. No início como era pequena, tinha aquela mágoa da professora, porque era uma pessoa muito dura. Depois do tempo passado com a minha experiência de professora, penso se ela era aquela brutalidade, se era também por conta de não ter aquela escola organizada. Porque tinha vez, tinha ano que no final do ano

tinha 30 (trinta) alunos matriculados em turma muitoseriada, de alfabetização até a 4<sup>o</sup> série que hoje em dia é o 5<sup>o</sup> ano, o que antes era a 4<sup>o</sup> série primária. E além disso ensinava todas as disciplinas, e não fazia questão do menino no início do ano até a alfabetização. E eu fui alfabetizada em poucos meses. Quando chegou no final do ano, ela aplicou uma prova. Uma prova com texto para eu analisar aquele texto, para fazer tudo. Isso no primeiro ano que fui para a escola já sabia ler, assim como meus irmãos, X<sup>3</sup> e Y<sup>4</sup> e os outros não, pois fizeram a alfabetização bem mais lenta, bem mais sofrida. Mas eu, X<sup>3</sup> e Y<sup>4</sup> fomos rápido. Eu não sei se eu aprendia rápido ou era com medo daquela palmatória que tinha lá (risos).

Verifica-se, no discurso acima que os problemas relativos à precarização da educação persistem, pois as turmas multisseriadas e a metodologia de ensino tradicional se apresentam como cerne de todos os discursos anteriormente citados, mesmo a experiência desta entrevistada estando em outro contexto local em uma comunidade situada no município vizinho a Boa Vista/PB.

Apesar de esse método ter resultado no desenvolvimento de sua aprendizagem em passos rápidos, no que envolve a leitura e a escrita não signifique dizer que tenha sido eficaz; pois, para obter a compreensão precisa dos conteúdos era preciso usar dos castigos da palmatória, evidenciado um modelo de aprendizagem forçada, o que pode ter colaborado com seu progresso em relação aos demais irmãos que ali estudavam.

O processo de escolarização dos entrevistados refere-se ao período da primeira fase do ensino fundamental, ou seja, o antigo primário em escolas situadas no espaço rural entre os anos de 1980 e 1990. Após concluírem essa etapa dos estudos teriam que se deslocar para estudar nas cidades vizinhas, até ingressarem na universidade.

Assim, entende-se que a ausência de políticas públicas para a educação no meio rural contribuiu para que os movimentos sociais e diversas entidades reivindicassem do Estado uma proposta de educação concernente a sua realidade. A Conferência Nacional de Educação de Educação do Campo, em julho de 1998, se apresenta como alvo desse debate porque procura desencadear um amplo processo de reflexão sobre a situação da educação no campo brasileiro, com a preocupação de situar o contexto da educação dentro da realidade agrária do país e da história do desenvolvimento da agricultura de maneira geral.

Em função dessas reflexões vários educadores populares procuraram fortalecer a construção de uma proposta específica de educação para o campo, a partir das necessidades e da realidade que surgia. Mediante as reflexões das organizações presentes na Conferência Caldart (2002, p. 41) apresenta três ideias que concebem a Educação do Campo:

1ª) O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. 2ª) A educação básica do Campo está sendo produzida nesse movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. 3ª) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento.

Caldart destaca a luta do esforço empreendido por esses movimentos, em busca de uma proposta de educação para o Campo que permita a constituição de uma proposta crítica de valorização das relações humanas em suas dimensões de vida, nas comunidades rurais enquanto território de identidade, trabalho e de alternativa para a edificação de uma nova prática de saber escolar.

Para obtermos melhor compreensão da escola e do lugar escolhemos dois ex-alunos para falar do seu processo de escolarização na comunidade Poço de Pedra e por apresentarem envolvimento com as atividades vinculadas à educação local e com o município.

Assim sendo, o ex-aluno, descrito como entrevistado D atua como presidente do sindicato dos servidores municipais e é morador desta comunidade desde que nasceu; além de ser agricultor conhecer a realidade do município e participar da formação do conselho de merenda escolar como membro. A entrevistada E participa de projetos de extensão e de formação pedagógica ofertada pelo município para os professores da rede como visitante do Instituto Federal de Educação (IFPB).

Por esse caminho buscamos saber como ocorreu a escolarização dos ex-alunos da escola. Os entrevistados D e E falam como se deu seu processo de escolarização.

O entrevistado D fala:

Na verdade, comparando com cerca de 20 anos atrás. Quando eu terminava a 4º série primária. E, os tempos se renovaram, as coisas evoluíram, outras mudaram para melhor, para pior,... A gente tem certa recordação daquela época. Comparando com os dias de hoje, se verifica que a procura dos poderes, das organizações que o aluno na escola evita a evasão, já que naquela época não existia isso e coisas simples como o transporte escolar. Então o aluno tinha que ser voluntário. A maioria tinha que caminhar a pé, de bicicleta, de qualquer meio de transporte que servisse para a locomoção. Com isso também o aluno tinha que se dedicar, tinha que ter interesse, e os frutos estavam no aprendizado do aluno. Para cada série, o aluno adquiria conhecimento e tinha seu progresso como futuro, e em suas determinadas funções. A recordação que vem do tempo de criança, são das brincadeiras de correr a pé, de “toca”, de “esconderijo”, de “pula-corda”, assim, toda a juventude tem a sua época, tem seu tempo. A gente tem um ciclo de amizade até hoje em função da infância. E quando começa a formar os primeiros amigos, um grupo social de indivíduos começa a formar uma personalidade na infância.

Já a entrevistada E diz:

As recordações das brincadeiras do recreio, das amizades que duram até hoje, do respeito que todos tinham pelo professor e dos livros que tinham na sala para que a gente pudesse ler sem cobrança nenhuma. Neste ano de 1990 foi o ano mais marcante de minha vida escolar.

O entrevistado D descreve com bastante precisão sua experiência na escola, compreende que houve certa evolução na conjuntura educacional brasileira, principalmente em relação às mudanças decorridas na organização do poder público, com o transporte escolar que antes não existia e que levava o aluno a optar entre a distância a ser percorrida e a vontade de estudar; nesse caso, a satisfação de estar na escola e de aprender dependia exclusivamente do aluno. As brincadeiras de correr a pé, de “toca”, de “esconderijo”, de “pula-corda”, refletem a cultura do lugar e se fazem presentes na fala da maioria dos entrevistados.

Notam-se nesta fala algumas especificidades, por exemplo, a compreensão sobre a conquista de uma legislação educacional comparando o tempo de sua experiência com a atualidade, permitindo dialogar com as palavras de Ghedin (2007, p. 21) ao dizer que as “políticas públicas para a educação têm proposto um conjunto de mudanças na escola”, embora não considere o papel do professor como sujeito desse processo de mudanças.

A entrevistada E, descreve esse momento de forma breve, recorda as brincadeiras que realizavam apesar de não esclarecer quais, lembra ainda das leituras que realizava sem cobrança e incentivo algum, divergindo inclusive da fala do professor A, ao dizer que o seu professor trazia de casa materiais que colaborassem com o incentivo da leitura como o simples conto de João e o pé de feijão.

As dificuldades não foram sinônimo de bloqueio ou impedimento para chegar ao fim, ou melhor, para atingir os objetivos de cada um. Assim, os depoimentos nos permitem entender que embora tenham sido inúmeras as dificuldades enfrentadas na escola rural por estes sujeitos, em função da precarização de políticas públicas que lhes garantissem uma educação pública de qualidade, ainda não foram condições imperativas para desestímulo dos mesmos.

Com isso, percebe-se que um dos maiores impactos das escolas situadas no campo diz a respeito à desarticulação dos conteúdos ensinados com a realidade de vida e de trabalho no campo, o que tem contribuído para sua evasão e, conseqüentemente, para os altos índices de analfabetismo. Então, acredita-se que a escola ideal para o campo hoje é aquela que trabalha

desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores em seu contexto sócio-histórico. Entendemos ainda que a escola é o lugar conveniente para se recuperar os tesouros do passado, de procurar nas novas gerações a memória coletiva dos seus grupos e dos seus antepassados e de resgatar valores inerentes à humanidade.

Com este propósito, buscamos valorizar a escola no campo enquanto lugar de experiências e sabedorias acumuladas ao longo dos tempos, através dos elementos que transitam na cultura de vida, trabalho e moradia dos camponeses, com a reinvenção de novas práticas educativas incentivadas pelas necessidades dos atores que fazem o movimento de sua história. Por isso, procuramos entender, a partir da fala dos ex-alunos “que relação à escola tinha com a vida no campo”. O entrevistado D descreve:

Como o meu sistema era multisseriado, ou seja, era um professor para várias séries. As aulas de ciências, por exemplo, tinha um professor chamado Teodósio, que eu ainda hoje tenho admirações por ele. Ele mencionava muito em relação a esta questão, por exemplo, ambiental, para os dias atuais, matas, vegetações, o relevo, a hidrografia. Antes eu nem sabia o que era geografia na época, já fazia uma aula campal, bem semelhante... Exemplificava muitas coisas que comparava a vida rural com a vida urbana, fazendo essa interação. A agricultura que era movida pelo milho, pelo feijão, pelas frutas típicas da região, e precisa também conhecer o plantio da uva, do mamão que é fora daqui, o abacaxi que é lá perto do litoral.

Os testemunhos mostram o contexto da escola no campo na década de 90. O entrevistado D aponta um pouco de aproximação em sua experiência com o contexto de vida local, pela forma como os conteúdos escolares foram abordados nos temas de vegetação e hidrografia, contradizendo o modelo de educação que tinha como metodologia de ensino, unicamente os livros didáticos e os recursos disponíveis na sala de aula para trabalhar as disciplinas.

Nesse sentido, viu-se que o professor procurava fazer uma relação dos conteúdos com o contexto da vida no campo, embora não tivesse legitimidade de uma legislação para a educação dos camponeses, no sentido de valorizar sua identidade de vida e de trabalho neste espaço e, muito menos, a formação do profissional docente voltada para essa realidade. A entrevistada E afirma: “Que eu me lembre não havia relação com as atividades do campo”. Portanto, para ela não existiu nenhuma aproximação dos conteúdos estudados com a vida no campo, contrariando o depoimento anterior, apesar de a experiência ter sido na mesma escola não foi com o mesmo professor.

Verifica-se que nesse momento o poder público estava se articulando para aprovar a LDBN 9.394/1996 com prerrogativas de uma proposta de educação para esses sujeitos,

conforme diz o artigo 28 desta lei, sobre a oferta de educação básica para a população rural: “Os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos das zonas rurais”.

Visto que a lei não assinala condições suficientes para a qualidade de uma proposta de educação para o campo, assim, as lutas e os embates dos movimentos sociais emergem em busca de delinear uma política pública de Educação do Campo. Segundo Reis (2011, p. 51),

A educação do Campo sempre teve na maioria dos textos constitucionais como tratamento periférico. Se não fosse a efetiva participação das organizações sociais e sindicais do campo nesse debate, talvez não tivéssemos hoje a definição de uma nova agenda educacional, na qual a educação do Campo vem aos poucos ocupando o seu devido lugar.

Não permanecendo somente nos relatos da legislação, os movimentos em defesa de uma educação popular do campo busca se organizar para conquistar novos direitos, baseando-se na democratização dos saberes e na possibilidade de integrar a Educação do Campo a uma política que garanta a conquista de sua autonomia. Com isso, a escola situada no campo necessita adequar suas propostas curriculares com o trabalho e a vida no campo. Assim sendo, questiona-se para os entrevistados “o que a escola deve proporcionar ao aluno do campo”.

Entrevistado D:

Eu acho que de acordo com a diversidade regional que tem nesse país, deveria cada município com seus problemas, suas diversidades, com seus conteúdos, de acordo com todo cronograma que existe em cada região, em cada município. É importante o aluno de Boa Vista ou de qualquer outro município conhecer a sua região, especificamente, a caatinga, o cariri, que veja o litoral, que veja o agreste, que veja o brejo, todas as culturas dentro e faça um comparativo para poder diferir, para poder optar pelo melhor para a sua comunidade, para ter uma nova definição que deve ser decidido na vida do jovem, do adolescente.

Entrevistada E: “Sem dúvida nenhuma, inclusive é o que traz as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, ensinar a partir da realidade do campo é uma forma de reconhecimento dos saberes, crenças e experiência dos sujeitos do campo”.

A fala dos entrevistados converge com a possibilidade de um modelo de educação que democratize os saberes populares como forma de valorizar o senso comum em sua diversidade de experiências com o campo. Compreendemos que tanto o entrevistado D quanto o E apontam elementos em que reconhecem os fatores inerentes à vida no campo, e que o

aluno do campo precisa aprender com a sua realidade e com outros contextos regionais e globais que estejam fora de sua realidade, inclusive descrevem detalhes do seu contexto. A entrevistada E demonstra conhecimento sobre a Educação do Campo, apresenta as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo como possibilidade de fazer uma educação escolar com base na realidade do campo, reconhecendo saberes, crenças e experiências dos sujeitos do campo.

#### **4.2 Formação docente e o contexto da Educação do Campo**

A formação do profissional docente tem se tornado polêmica nas esferas educacionais, em função dos diversos motivos que aspiram à caracterização do ofício de ensinar e de ser professor. A ausência de políticas públicas para a educação, no espaço rural brasileiro, tem colaborado com a promoção de discussões acerca da formação do profissional docente. Com isso, tem provocado várias mobilizações em defesa de um modelo de educação que busque valorizar os conteúdos curriculares com as especificidades do trabalho e a vida no campo.

A ineficiência na formação profissional docente diz respeito à constituição das políticas públicas que não tem garantido a efetivação da legislação de propostas educacionais definidas para a formação docente. Além disso, o significado das experiências com o cotidiano de vida de alunos e professores que atuam no campo não tem sido apreciado no conhecimento da elaboração dos currículos escolares. Apesar disso, Arroyo (2011, p.120) tece algumas indagações:

Por que as experiências da condição e do trabalho docente estão ausentes do currículo? Por que são ignorados junto às vivências dos alunos? Por que as experiências sociais não têm a centralidade devida nos currículos de educação básica? Perguntas que de maneira implícita ou explícita estão postas nas escolas.

Os saberes das experiências sociais e culturais são significativos para edificação de uma nova prática pedagógica. É nesse sentido que Reis (2011, p. 109) vem nos dizer que “o currículo contextualizado, precisa ser compreendido como um campo de insurgências e transgressões epistemológico não limitante do contexto, mas sempre chegando ou partindo dele”. Esse modelo de transgressão no modo de fazer o currículo para as Escolas do Campo colocado pelo autor significa valorização do contexto local, abrangendo suas dimensões políticas na garantia da educação e, sobretudo, a valorização do profissional docente.

Logo, não deve ter sido tarefa fácil para os legisladores efetivar uma política nesse sentido, mas, em função da colaboração e das mobilizações dos movimentos sociais tiveram que abraçar a luta em defesa da educação brasileira, mesmo que de forma desconexa da realidade. Assim sendo, a formação docente era uma questão tão inócua na legislação quanto a universalização da escolarização básica.

Observa-se que só a partir da aprovação da LDBN de 1996 é que surgem os primeiros indícios de uma educação para os sujeitos do campo, assim como a concretização de ideais para a formação profissional docente.

Reis (2011, p. 115) fala a respeito dessa questão, enfatizando que é:

Nesse campo de lutas e embates que vai se delineando no país uma política pública para a educação protagonizada pelos movimentos sociais, que muito ainda tem a ser conquistado, como a concretização de um plano nacional de valorização do profissional da educação do campo.

É nesse contexto educacional que entra em pauta uma discussão acerca da realidade brasileira, com relação à precarização das políticas públicas para a formação docente e para os demais profissionais da educação, que até certo tempo esteve enraizada nas demandas do Estado e no mercado produtivista; então, o ano de 1996 foi rico para motivar ações nesse sentido.

Assim, a responsabilidade com a formação dos profissionais docentes começa a aparecer a partir da LDBN 9.394/96 no artigo 67 quando define orientações:

I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos. II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim; III- piso salarial profissional. IV- progresso profissional baseado na titulação, e na avaliação do desempenho. V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga horária de trabalho; VI- condições adequadas de trabalho.

Verifica-se que a LDBN determina princípios para ingresso na carreira do magistério, destacando a necessidade da formação profissional para melhoria do ensino. Com isso, a formação inicial e continuada tornam-se exigências mínimas para suscitar melhores desempenhos na carreira do magistério, além de valorização salarial por meio de um piso, condições dignas de trabalho e tempo livre para dedicação aos estudos.

Apesar de tudo, será que as indicações da LDBN e do PNE para ingresso na carreira do magistério são condições suficientes para melhoria de qualidade do ensino? Esses indicativos estão posto na Legislação desde 1996, e até o momento, não têm se efetivado na

prática. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001 teve o intento de valorizar a carreira do magistério, na garantia de um piso salarial e a excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação. Mesmo assim não foi possível realizar-se na prática no prazo em que foi estipulado até 2010. De acordo com Reis (2011) os fundamentos que legalizam os amparos da garantia e responsabilidade da formação profissionalização docente ao estado têm sido negados na maioria das vezes, em virtude da constituição de um sistema público que ao mesmo tempo em que vai se exigindo a garantia por meio dos seus variados programas, cada vez mais flexibiliza a precarização do profissional docente.

Para Reis (2011) existe um contingente enorme de escolas em municípios de nosso país que admitem profissionais, sem ter o mínimo de qualificação necessária exigida, apesar de estar indicado nos documentos legais da educação brasileira no artigo 62º da Lei 9.394/96 como devem ser os requisitos de atuação desse profissional: “A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida conformação mínima para o exercício do magistério”.

Mesmo a legislação definindo o mínimo necessário para a formação profissional do magistério, ainda não se veem condições suficientes para se obter qualidade na educação. Por isso, são inúmeros os problemas que afligem a sala de aula, em função da falta de qualificação e de estruturas mínimas oferecidas pelo poder público para garantir a tão esperada “**qualidade**” na educação.

Em face dessas necessidades surge um movimento em busca de promoção de novas práticas pedagógicas para o contexto do campo brasileiro. Autores como Caldart (2004), Arroyo (2011), Reis (2011), Fernandes (2004), Jesus (2004) apresentam elementos para a promoção de ações afirmativas, no que envolve a educação dos sujeitos camponeses em suas matrizes curriculares, ao lembrar que a formação de educadores deve estar contida no perfil da identidade camponesa, do mesmo modo que a proposta de Educação do Campo.

A partir desses elementos urge a necessidade de uma política nacional que contemple a Educação do Campo e a formação profissional. “Para além do direito à formação inicial e continuada, os profissionais da educação do campo trazem consigo a imensa dívida que o poder público tem para com eles, no que diz respeito ao abandono da educação do campo” (REIS, 2011, p. 122). Portanto, compete ao poder público, proporcionar o acesso à formação do profissional docente.

Diante da proposta, ora apresentada pelos movimentos sociais e educadores do campo, Caldart (2004, p. 35-36) fala:

Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diversos espaços educativos. E se defendemos uma formação específica, é porque entendemos que boa parte desse ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da educação do Campo. Por isso o projeto político pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas públicas de formação específica.

A necessidade de formar educadores para atuar na Educação do Campo, deve basear-se nas especificidades do lugar, da experiência profissional, no ideário da luta, e na identidade do sujeito camponês em seus múltiplos acúmulos de conhecimentos. Por isto, as políticas públicas necessita direcionar a formação do educador do campo, em conjunto com as concepções e organizações que idealizam mudanças no exercício profissional em suas dimensões qualitativas.

Os alicerces de convivência no espaço provocam os pilares para fortalecer as bases teóricas e metodológicas da formação do professor e, conseqüentemente, da construção do seu projeto pedagógico.

Com esse propósito Fernandes e Molina (2004, p. 126) colocam que “a educação do campo é por essência transversal, um meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como do trabalhador e trabalhadora do campo” enquanto espaço de relações de vida e de saberes que são construídos coletivamente.

### **4.3 A profissionalização docente na Escola José Pereira de Oliveira**

A profissionalização dos educadores da escola citada abrange uma diversidade enorme de fatores que são inerentes à legitimidade do seu campo profissional e da realidade em que se encontra a educação brasileira nas batalhas políticas, em função da ausência de formação docente contextualizada com a forma de vida dos sujeitos que atuam nas escolas que estão situadas no espaço rural.

Portanto, a tessitura do espaço de formação profissional dos professores que atuam na escola não demonstra ser diferente do que presenciamos na ausência de políticas públicas que

garantam o fortalecimento de sua eficácia, a partir de uma formação profissional contínua, com base na compreensão de cada especificidade, notadamente no modo de vida do espaço de sua atuação. Por meio dos depoimentos dos professores percebemos que a formação profissional deles aconteceu de forma distinta.

O professor A estudou no campo, até a (4<sup>a</sup>) quarta série primária, logo depois seguiu para concluir as demais etapas na cidade. Não sendo, diferente desta realidade, fez sua formação superior em pedagogia na cidade de Campina Grande em uma faculdade da rede particular de ensino em regime especial. Nessa mesma condição, realizou uma pós-graduação em nível de especialização na área de educação especial.

Esse mesmo entrevistado ressalta a necessidade de base nos princípios de sua formação, ao assumir sua profissão: [...] “Hoje eu vejo como eram as dificuldades, porque se eu tivesse uma base antes. Às vezes era como o nosso aluno fosse para a gente um monte de cobaia. Então isso prejudica tanto o professor quanto o aluno” (Professor A).

Já a professora B também cursou a 4<sup>a</sup> série primária no campo, em seguida foi estudar na cidade até terminar as demais etapas. Cursou a graduação em Pedagogia em uma universidade da rede federal de ensino e a pós-graduação na área de educação especial em uma faculdade à rede privada. A professora C não diverge dos demais, estudou no campo até a 4<sup>a</sup> série do antigo primário, as demais etapas foram realizadas na cidade. Sua formação em nível superior foi em Pedagogia em uma faculdade da rede privada de ensino, em regime especial. Cursou pós-graduação em educação também em uma faculdade da rede privada.

A formação desses profissionais se encontra distante da proposta de Educação do Campo, que busca se fortalecer nas mais variadas formas de construção e reconstrução do espaço físico simbólico do território dos sujeitos, não permitindo métodos tradicionais de ensino desenvolvidos ao longo da história, principalmente no tocante à descontextualização.

Para Martins (2002) a adjetivação do campo na expressão *educação do campo* é necessária para qualificar e demarcar as práticas pertinentes, a educação referida à espacialidade do campo. Abraçando essas indicações, vê-se ainda que a gestão do município tem pensado a proposta educativa de forma homogênea, sem considerar a realidade que é a diversidade sociocultural do campo. Identificamos isso, a partir das afirmações dos professores ao falar da oferta de planejamentos da secretaria municipal. Observa-se na fala do professor A que:

Não acontece, vamos dizer assim, espontaneamente. Por exemplo, nós temos mensalmente nossas reuniões para falar de planejamento. Quando há às

vezes a oficina, e também alguns cursos que, por exemplo, o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO, vão surgindo sempre anualmente. Como agora surgiu, e eu não pude, porque é aos sábados. E são seis sábados, é um curso na universidade em João Pessoa, o município disponibiliza o ônibus. Então, não existe aquele trato, mas existe em algum momento o município dar oportunidade para os próprios professores estudarem. Às vezes pagam o curso, oferecem transporte. Isso ajuda muito os professores.

Já a professora B, diz: “Nós temos, participamos de formação na secretaria quando principalmente a gente pede, ou a gente também solicita”.

As falas acima ratificam o que foi dito, em relação à oferta de planejamento por parte Secretaria de Educação de forma homogênea, apesar de existir certa “preocupação” por parte do município em proporcionar cursos de formação e planejamentos para os professores, que ainda é uniforme. Não basta oferecer condições de estudo para possibilitar o acesso à formação continuada dos professores, o que precisa é valorizar a educação, a partir dos sujeitos sociais que constituem seus espaços de vida e de trabalho na Cidade ou no Campo.

Questiona-se com isso se o poder público local tem percebido a identidade de trabalho e de vida desses sujeitos no campo na construção de sua proposta educativa? Ou seja, como a Secretaria Municipal de Educação trabalha aspectos de natureza pedagógica com as questões relacionadas ao campo?

Nós tivemos, por exemplo, algumas pessoas que vieram para dar um curso. O povo da parte burocrática, a questão da lei, só que é aquilo. Aquilo que, se a gente não está todos os dias, tomando e retomando, então muitas das vezes você não tem a estrutura bem formada aquilo ali. O que deixou para nós foi o seguinte, ver realmente que nós começamos a enxergar essa questão de campo, por isso que era bem diferente o que hoje deve ter gente que não entendeu ainda o significado, né. Mas ficou uma bagagem pra gente... O ruim é que às vezes se monta aquilo ali como vai, aí é quando termina o ano e você está naquela expectativa e vem outra coisa assim para sufocar aquilo ali, e de repente é como se perdesse um pouco do foco. Infelizmente isso é uma realidade que eu vejo que não é só no meu lugar (Professor A).

Sim, a organização do trabalho pedagógico da secretaria de educação relacionado à educação do campo é realizada através de encontros, planejamentos de ensino, que ocorrem bimestralmente, abordando diretamente na organização do trabalho do educador, onde é oferecido suporte pedagógico, sugestões de atividades referentes ao contexto no qual o educando está inserido, cursos de formação continuada, apoio e acompanhamento de um orientador para cada ano-série (Professora C).

As falas acima divergem uma da outra: o professor A afirma que a formação obtida para o contexto do campo permaneceu apenas no exercício da legislação, ou seja, incidiu de forma burocrática e não mais foi retomada no cotidiano da formação e nos planejamentos.

Embora que mesmo de forma sucinta tenha despertado em alguns uma consciência sobre as questões relativas ao campo e em outros não. Para ele essa questão precisa ser repensada e inserida no contexto de suas práticas.

Para a professora C a formação se dá de uma única forma, nos planejamentos e encontros bimestralmente, com sugestões de atividades referentes ao contexto no qual o educando está inserido, com o apoio e acompanhamento de um orientador para cada ano e série. No sentido em que descreve sua argumentação constatou que o modelo de formação é único para todos os professores da rede municipal. Apesar da maioria das escolas do município estar situada no campo, ainda não se vê uma proposta efetiva de “Educação de Campo” consolidada na oferta dos planejamentos dos cursos ofertados pela secretaria.

Em função da ausência de formação profissional contextualizada com a realidade do campo é que se vem propondo políticas públicas para a Educação do Campo, conforme consta nos documentos das diretrizes (BRASIL, 2002) e nas referências (BRASIL, 2002), no seu Decreto de nº 7.352, aprovado em 04 de novembro de 2010, no que dispõe o afirmar:

Faz-se necessário envolver-se a educação do campo, não apenas discussões, mas, prioritariamente nos campos disciplinares instituídos nos currículos de ensino diante de novas necessidades enquanto elementos desafiadores para a realização de um trabalho integrado com os conteúdos de ensino e aprendizagem estimulando a área de sua formação profissional.

De um modo geral, o decreto da legislação para a Educação do Campo aponta novos desafios para realização de um trabalho interligado com os conteúdos de ensino e aprendizagem estimulando o campo da formação profissional. É importante lembrar que essa realidade desponta dados interessantes para pensarmos o objeto de estudo da pesquisa, em função dos sinais de ausência da educação pública com os múltiplos contextos culturais dos sujeitos camponeses.

#### **4.4 O contexto da Educação do Campo e sua vinculação com a escola**

“A educação do campo é por essência transversal. Ele é um meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, o campo como espaço vivido” (JESUS, 2004, p.126).

A Educação do Campo representa uma conquista na agenda política dos movimentos sociais, na luta pela terra em prol da convivência com o trabalho e a vida no campo. Esta mesma se constitui mediante as mobilizações e parcerias com o setor público, Estado e

entidades federais de ensino, que defendem a melhoria e a qualidade do ensino, principalmente, no tocante à elaboração de diretrizes que possam nortear uma proposta de educação direcionada para crianças, jovens e adultos camponeses.

A valorização dessa proposta de educação para os camponeses se contradiz com o modelo homogêneo de ensino baseado na uniformização de conteúdo, igualmente a do contexto escolar urbano. Em contradição a esse modelo é que a Educação do Campo precisa recuperar seu direito de cultura, aplicação e avaliação dos conhecimentos dos próprios sujeitos trabalhadores.

Nesse sentido, Jesus (2004, p. 125) coloca:

[...] a educação do Campo se realiza por organizações curriculares que trazem como conteúdos formativos as questões que sempre foram colocadas de fora dos conhecimentos escolares, tais como gênero, problemas ambientais, democracia, justiça social e paz, conflitos étnicos, necessidades especiais, entre outros.

Por essa razão a Educação do Campo precisa motivar a construção de uma estrutura curricular que interprete a realidade de vida dos seus sujeitos no planejamento dos conteúdos disciplinares, compreendendo a importância de validar e sensibilizar a identidade do trabalhador do campo em seus espaços físicos ambientais, sociais e estruturais.

É assim que a Educação do Campo deve estabelecer novas relações com a sociedade, sobretudo com o universo de sua atuação, garantindo um conjunto de ações de forma participativa, efetiva e democrática, um espaço privilegiado para motivar novos sentidos e vincular a escola ao espaço vivido. Dessa forma, a escola precisa dialogar os conflitos sociais e principiar o conhecimento científico com o saber popular.

A partir deste contexto, a Educação do Campo precisa estar situada numa abordagem dialógica. Conforme postula Freire (1994, p. 115) ao falar do diálogo como relação participante,

E que é o diálogo? Para ele o diálogo é uma relação horizontal de A e B. Nasce de uma matriz crítica, e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humildade, de esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação.

Para Freire, a prática do diálogo na educação provoca um sentimento de humildade e esperança com capacidade de mover o conhecimento, a partir da descoberta do seu

significado, através da criticidade, sendo, portanto, necessário para repensar a sociedade e questionar a desigualdade, opressão e a exclusão dos sujeitos.

Perfilhar o caráter dialógico no contíguo da prática educativa da Educação do Campo é dar dimensão às matrizes ideológicas dos movimentos sociais e outras organizações locais, na consciência de direitos universais iguais para todos, em espaços públicos que conflitam a aprovação de leis e políticas públicas. A partir desses pressupostos, os grandes educadores coletivos dos direitos sociais procuram sensibilizar a população em todos os espaços sociais “possíveis” sobre a necessidade de materializar uma proposta curricular que atenda aos anseios das escolas situadas no campo.

Por isso, a busca por uma formação humanista e autônoma para os camponeses situa-se nos conflitos das práticas educativas dos diversos saberes que são tensionados pelos embates das regulações sociais que mantêm os modelos colonialistas de dominação social, política, econômica e cultural como ideal de racionalidade e condição de vida. Por isso, o reconhecimento do sujeito social em seu espaço de vida é de suma importância para fortalecer uma Educação Popular do Campo.

Seguindo estas indicações, a relação com o universo da pesquisa nos levou a perfilhar os espaços de legitimidade de produção de saberes e de identidade dos sujeitos que compõem o campo, a partir das investigações com as entrevistas dos professores a respeito de “como estes percebem a escola e a vida no campo”.

O entrevistado A diz:

[...] a escola do campo sabemos que ela é importante e principalmente quando nós observamos que vai chegar um tempo que a população vai precisar incentivar mais as pessoas a viverem e a se manterem no seu próprio lugar. Só vão sair da zona rural e se acumulando, se acumulando na cidade, e ali traz prejuízo. Porque é daí onde eu observamos quem não tem condições e elas vão ter vir para o seu lugar. Então, é mais fácil elas tomarem caminhos errados, numa vida mais fácil e com vários problemas.

A esse respeito disso, a professora B afirma:

Bem, eu acho que a escola que está localizada no sítio deve valorizar tudo que tem no ambiente em que a escola está inserida, e em que foi construída. Tem que valorizar o campo, tem que valorizar o modo de viver, suas tradições, e é isso aí que você deve ensinar. Então, também tem uma coisa, você tem que aprender a criar projetos. Eu valorizo muito os projetos, você precisa ensinar através de projetos. Porque é através dos projetos que você consegue fazer uma ponte com as disciplinas e como tudo que tem ali naquele ambiente.

A professora C assim se expressa:

Percebo a escola como um lugar de aprendizado mútuo, uma estrada de duas vias, um espaço onde “tudo pode acontecer na aprendizagem do novo rumo, a aquisição do conhecimento como parte fundamental ao desenvolvimento do ser”. Falo por minha realidade: temos uma boa estrutura, merenda de qualidade, equipamentos de informática, transporte escolar; entretanto, tenho um ponto a destacar o ensino multisseriado demanda dedicação em dobro por ambos os lados, organização de conteúdos para níveis diferentes, é sempre um desafio.

Mediante as falas dos professores, percebe-se que eles confirmam a importância de a escola valorizar o lugar de vida e de produção de saberes. O entrevistado A fala da necessidade de estimular as pessoas a viverem e se manterem no campo, demonstra preocupação com a questão da migração e esvaziamento do campo, fazendo-nos lembrar do êxodo rural e da precarização de milhares de brasileiros que saíram do campo e vivem em péssimas condições de vida nas grandes cidades e da “desigualdade profunda com relação à população urbana e uma negação persistente dos direitos de acesso à escola, os quais têm sido insistentemente afirmados e reafirmados em todas as Constituições e leis gerais sobre a educação no Brasil” (VASCONCELLOS, 1994, p. 2).

Para a entrevistada B, a escola do campo precisa ensinar o universo cultural dos camponeses, contextualizar a experiência de suas tradições com as práticas de ensino. Para esta situação, propõe a criação de uma referência com os conteúdos disciplinares, a partir da realidade local. Observa-se no discurso da professora a importância de constituir uma proposta de educação para o campo, através de uma prática educativa com raízes no seu cotidiano, situada em uma pedagogia de projetos. Pois, para a mesma, só é possível articular os conteúdos escolares com a realidade do aluno se existir a criação de projetos.

Já a professora C vê a escola como lugar de transformação e de mudanças, pois, é no processo de ensino-aprendizagem que é construída a aquisição do seu desenvolvimento. Afirma, ainda, que a escola é o lugar onde tudo pode acontecer, inclusive, o desenvolvimento da transformação social. Entretanto, demonstra preocupação com o sistema de ensino multisseriado, quando demanda organização nos planejamentos dos conteúdos para cada série, tornando-se um desafio para o professor.

Embora os relatos não demonstrem articulação dos conteúdos curriculares com a realidade de vida e de trabalho do local, no que diz respeito ao que vem sendo discutido nos documentos oficiais e nas Diretrizes Operacionais para as escolas de Educação Básica do

Campo, percebe-se que, mesmo assim, os professores procuram dentro da condição que lhe é permitida fazer uma conexão dos conteúdos com o contexto local, conforme descreve o depoimento da professora B:

[...] Consigo trabalhar sobre o meio ambiente, por exemplo, levei a turma inteira para o rio, para eles virem o ambiente modificado e ambiente natural. E foi muito bom, eles viram a ingazeira, que é uma árvore que está no sertão, e que na comunidade Poço de Pedra tem algumas plantas de ingazeiras.

O relato acima demonstra o empenho da professora em fazer a aproximação do conteúdo da disciplina com a realidade da diversidade do campo, conforme cita o exemplo da árvore de origem do sertão. Portanto, vê-se com isso a necessidade de elaborar o currículo da escola contextualizado com a vida no campo, por meio de formação continuada característica das condições dos seus alunos, por parte da Secretaria de Educação do município. Além do mais, a formação inicial dos professores que atuam em escolas no campo precisa estar voltada para o trabalho e a cultura de vida de cada localidade.

Por essa situação Jesus (2004, p. 122) vem nos dizer:

Um outro fator importante para se pensar na produção dos conhecimentos e saberes está no fato de que há necessidade de relacionarmos saberes da tradição e alguns conhecimentos científicos, visto que essa relação complementaridade está presente na exigência da qualificação dos diferentes saberes e formas de organização do conhecimento no campo, que toma como referência a terra de forma complexa e transdisciplinar (aproveitamento dos recursos naturais, as inovações técnicas que convivem com práticas milenares, entre outros).

Essa mesma situação é percebida na fala da professora C, ao relatar sobre “O que é mais importante para ser ensinando?”.

Todo o currículo tem sua importância, contudo, no contexto da educação no campo, acredito que nossa função social seria “situar” o educando, mostrá-lo que sua realidade, contexto, história de vida, subsistência são interessantes, assim talvez possamos ajudá-los a conhecer melhor o seu próprio ambiente, respeitando e contribuindo com o mesmo.

Jesus fala que a prática educativa se complementa com o senso comum e o saber científico, é nesse processo que a Educação do Campo permitirá a promoção da transdisciplinaridade na organização dos seus currículos. A partir da necessidade, a professora coloca a importância de mostrar ao educando sua realidade, ou seja, o contexto de sua história

de vida na comunidade, assim como a conservação do seu próprio ambiente como forma de respeito ao saber popular.

Significa dizer que a compreensão da identidade dos sujeitos camponeses está ligada aos objetos que originam as ações do seu território, e na maioria das vezes se constitui fora dos conhecimentos escolares. Por isso, a construção de um currículo para a “escola do campo” necessita compreender o mundo que exterioriza os problemas socioambientais ligados à devastação de suas reservas naturais, democracia, justiça social, gênero, conflitos étnicos e raciais, produção e consumo.

Para esta situação Jesus (2004) diz que é preciso “exercitar um “des-pensar” sobre as únicas formas que foram colocadas para nós como legítimas”. Por isso, precisamos repensar as formas de ensino cristalizadas nos modelos reprodutivistas tradicionais urbanos, convergindo com as palavras de Santos (2010, p. 108):

A ecologia dos saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimentos. Consiste em conceder “a igualdade de oportunidades”, às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando à maximização dos seus respectivos contributos para a construção “um outro mundo possível”, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza.

No entanto, a Educação do Campo, precisa comunicar-se com o que é mais importante, principiando as disciplinas com outras fronteiras sociais nos seus espaços físicos como um todo, com a realidade de seus alunos. A professora B fala que os livros didáticos e o processo de leitura devem retratar a convivência de seu mundo, “[...] fala da raposa, da cobra, da coruja. É por isso que seu aluno fica encantado e sempre pede esses livros. A leitura torna-se interessante, e você percebe que é interessante”.

Além do mais, a forma como os alunos representam o lugar de moradia e de tudo que existe no seu espaço torna-se possível à apreensão de novos saberes; por isso, a transferência de conhecimentos deverá sempre transitar a cotidianidade dos saberes escolares com os saberes populares. Nesse sentido, os desenhos realizados pelos alunos com a professora B em sala de aula confirmam a paisagem do campo em suas multidimensões, ou seja, a casa onde moram, a relação com o trabalho e com os animais, preservam os traços de sua cultura, conforme se apresenta nas imagens a seguir, que trazem desenhos dos alunos bastante significativos; os vários traçados demonstram muito bem a forma de vida no campo pela diversidade dos animais que utilizam para cultivar na terra, sendo alguns deles de sua estima,

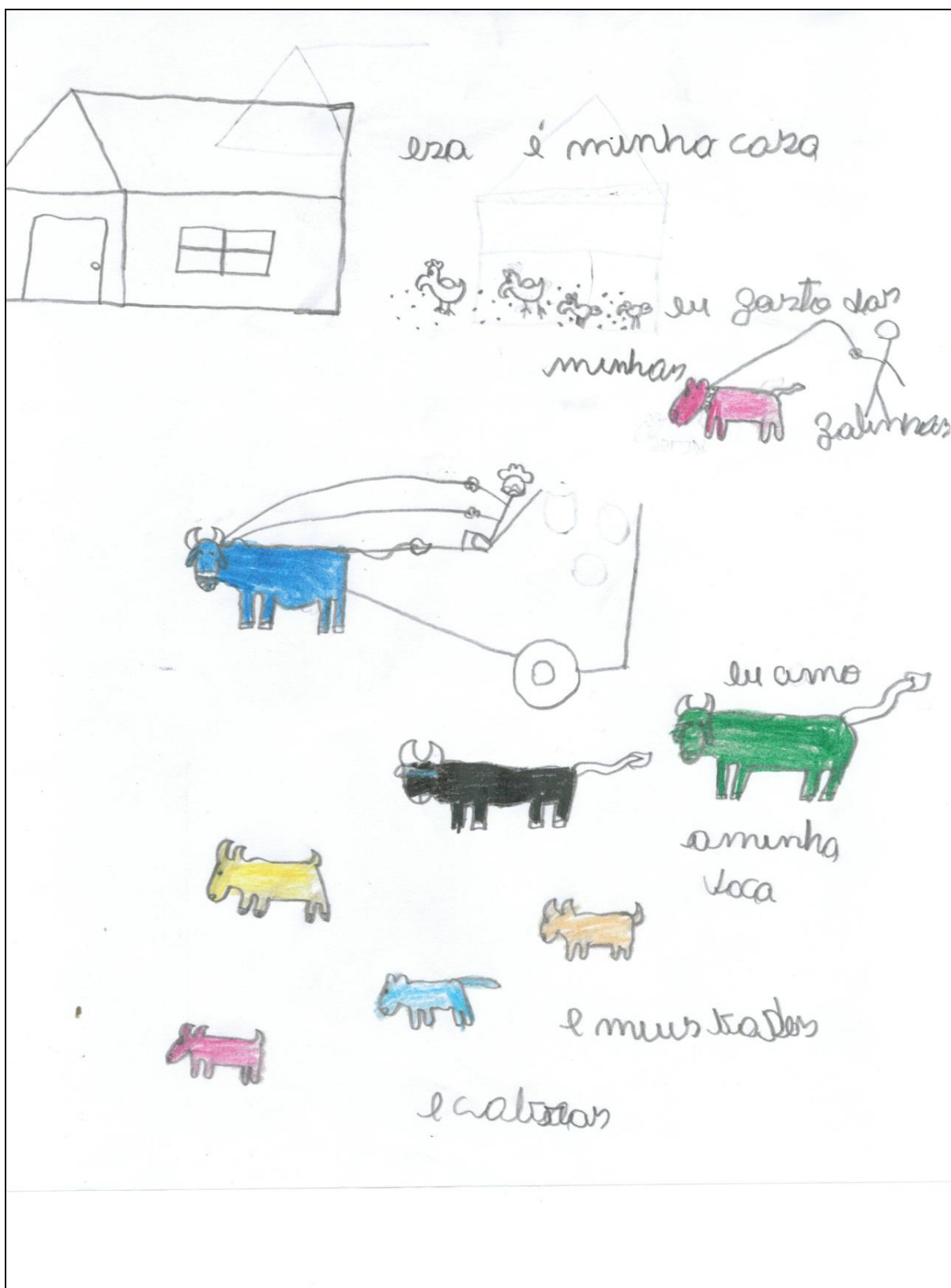
o carro de boi que serve para transportar alimentos e água para os animais ou até mesmo de transporte para as famílias dentro da comunidade.

A segunda imagem apresenta o trajeto de casa para a escola e o transporte que leva até lá, descreve sua história de vida com a família e com os animais de estimação. Observa-se, no texto do aluno, a dificuldade com a escrita e com a ortografia, mas, mesmo assim, não deixa de expressar sua criatividade.

Tudo isso são valores fundamentais para se pensar nas possibilidades dos múltiplos contextos que estão, não só nas dimensões econômicas que garantem a estabilidade do espaço rural, a partir da produção agropecuária e da agricultura familiar, mas, principalmente a diversidade que referencia a espacialidade do local que pode ser introduzida no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Este fazer é produzido nos espaços de luta e de conscientização e de construção, ou seja, nos espaços públicos de sua comunidade.

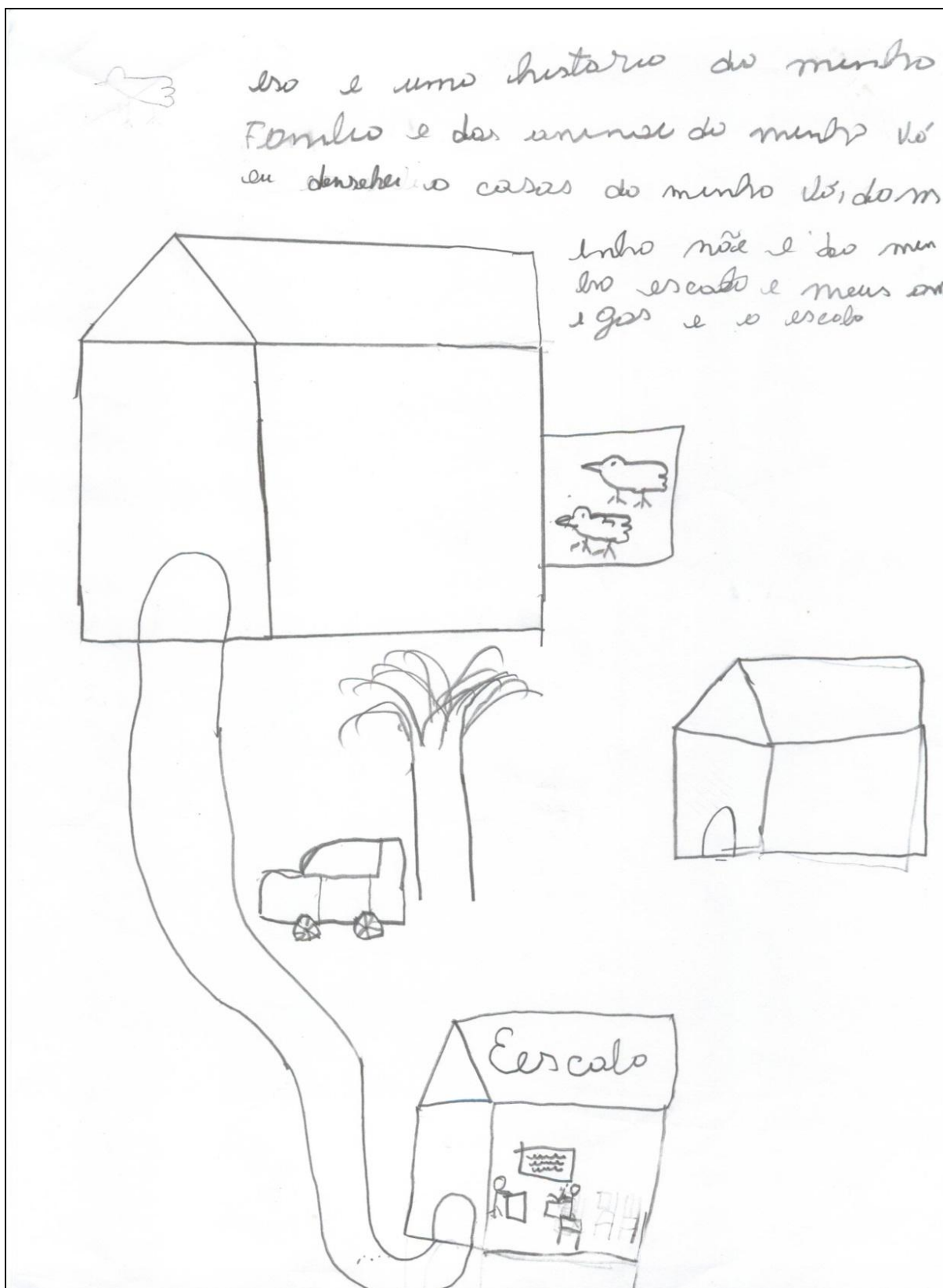
Os aspectos mais próximos do cotidiano e da realidade em que se encontra o sujeito podem constituir uma fascinante fonte de problemas para mediar o conhecimento de crianças, jovens e adultos do campo. Juan (2006, p. 79) destaca: “A própria região, o ambiente mais imediato em que vive o aluno representa uma enorme fonte de inquietações intelectuais e um ponto de partida substancial para o aprendizado. Depende, em larga medida da forma como é abordada”.

Figura 9 - Representação do lugar 01



Fonte: Produção dos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, em julho de 2012.

Figura 10 - Representação do lugar 02



Fonte: Produção dos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, em julho de 2012.

Os desenhos mostram de fato, a realidade em que se encontra a diversidade de vida dos alunos no campo, principalmente, no tocante ao contexto de sua moradia e trabalho. É realmente um elemento de possibilidade para inserção de práticas pedagógicas voltadas para o mundo do aluno, com capacidade de valorização de um modelo de educação que tenha sentido e significados, ou seja, envolve a aprendizagem com resultados satisfatório do ponto de vista qualitativo.

Se observarmos o contexto da escola situada no campo perceberemos que são inúmeros os fatores de sua diversidade, por exemplo, a agricultura, a pecuária e a paisagem natural do ambiente. Cada uma dessas atividades poderá ser problematizada nos conteúdos escolares, a partir do ciclo da colheita, da reprodução dos animais, assim como os alimentos que podem ser extraídos para o consumo das famílias e para a comercialização em pequena ou grande escala.

A construção de uma proposta educativa voltada para a cidadania do sujeito camponês se dá por meio de sua relação com o meio e com as práticas no campo. Com isto, buscou-se entender “como se dá a relação da escola J. P. O. com a comunidade”. O discurso do professor A relata:

Quando eu comecei a ensinar dia 02 de fevereiro de 1998, quais eram os momentos que a escola procurava ter uma reunião? Quando era para falar de uma coisa ruim, ou seja, apontar defeitos assim, e, por exemplo, uma data comemorativa, Dia das Mães, por exemplo. Mas mesmo nesses dias quando fazíamos uma reunião, tinha 3, 4 pessoas de pais. E eu olhava assim, esses meninos não tem pais não. Mas ora, os pais estavam lá, a escola, ora, se isso a dezenas de anos passados funcionava dessa maneira, e as coisas continuavam naquele mesmo ritmo, então, o que era apenas a frequência ai. A partir desse momento, nós começamos assim, a procurar a ter mais contato com as pessoas, vamos dizer assim, com os pais. Eu me lembro em 98, eu estava ensinando todas as séries, porque a professora estava de licença, e ali ficou do pré, que é a antiga alfabetização até a quarta série. Então ficava de manhã e de tarde. Nós tivemos a ideia de fazer a comemoração do Dia das Mães de uma forma diferente. Nós montamos um coral, começamos a ensaiar. Então, tinha tanto os maiores quanto os menores. Eu fui buscar mais outras pessoas que tinha mais jeito com a música. Escolhemos músicas adequadas e eles começaram a fazer aquilo. Eles fizeram uma decoração diferente da escola. E ali nós começamos. O grupo de voluntárias de Boa Vista veio, o prefeito veio juntamente com o secretário, então aquilo ali foi como se fosse um impacto positivo, porque houve um envolvimento entre os próprios alunos e a própria escola. Com algumas pessoas de fora da escola, que já tinha terminado de estudar. E é importante que aconteça isso com alguém que saia da escola e possa ter algum motivo para voltar à escola (Professor A).

Nesta fala, nota-se o empenho do professor com a escola e a comunidade, a partir de sua inserção na escola em 1998 buscando a participação efetiva da comunidade nas reuniões e nas festividades comemorativas, em função da ausência nas reuniões nos anos anteriores. Com isso, procurou envolver os representantes da comunidade como o grupo de voluntárias da cidade, o prefeito, o secretário de educação e os ex-alunos nas festividades e nas discussões da escola.

Analisa-se no discurso que o entusiasmo do professor despertou a consciência para uma ação diferenciada na comunidade, tanto é que tem se tornado referência para as demais escolas da rede, em relação, assiduidade e participação dos pais e de entidades do poder público local nas reuniões da escola. Esse mesmo professor atua como gestor da escola desde 2008 e tem contribuído de forma significativa para promoção de ações em benefício da escola. Prova disso têm sido os relatos dos próprios professores da escola, sobre os avanços decorridos na escola:

Na minha comunidade ocorreram algumas mudanças na participação da família em relação a hoje. Antes, na escola, não se falava como hoje da realidade local, como por exemplo, a agricultura, cultura, crenças, que são diferentes em cada comunidade. Algo que influencia a vida das pessoas na comunidade e a mesma reflete na sua cultura, costumes, etc. Dentro da sala de aula e fora das paredes da sala de aula. Hoje se percebe que o diálogo da escola com a família está melhorando, percebo que há mais interação escola-família-comunidade (Professora C).

A fala da professora confirma que está havendo realmente mudança na escola, em função da participação da família por meio da construção do diálogo entre ambos, o que tem corroborado para refletir questões da realidade local, como a agricultura e a cultura de vida dos moradores na comunidade. Importa salientar que a inserção do professor A na gestão da escola culminou com uma série de avanços, principalmente em relação ao envolvimento dos moradores da comunidade e de entidades do poder público local nas reuniões e encontros promovidos pela escola.

Prova disso foi a realização do I encontro na escola em 2012, com o tema: **DESPERTANDO UMA CONSCIÊNCIA CIDADÃ, VIVENDO EM SOCIEDADE: resgatando os papéis sociais e os valores familiares.** O mesmo reuniu em média 150 pessoas da comunidade local e circunvizinha, além de membros do conselho tutelar, Secretaria de Educação do município (secretário de educação, psicóloga e pedagoga), entidades religiosas (padres e pastores), Secretaria de Segurança Pública representada pela policial civil e militar e o prefeito.

O encontro promovido teve como finalidade discutir a realidade da escola e da comunidade local, no que diz respeito à violência causada pelas drogas na comunidade. Além disso, o encontro despertou a consciência para se pensar em uma educação contextualizada com o modelo de vida dos seus habitantes e, sobretudo, com a Educação do Campo. Conforme se observa no discurso do professor A, ao apontar sugestões para a Educação do Campo nessa escola,

É, vou dizer mais uma vez, uma questão bem simples, em primeiro lugar, eu acho que deveria ser uma ação realmente coletiva de pessoas que têm realmente consciência da importância no meio em que vive, vamos dizer assim, a zona rural, no nosso campo. [...] que promovessem primeiro uma formação adequada nesse escalamento. E infelizmente um trato, é que às vezes as pessoas que estão à frente são pessoas que não têm visão nesse sentido. É aí em muitas vezes que eu não acredito nesse sistema que nós temos, é porque as coisas são colocadas por conveniência e não por competência. E aí promover encontros que possa debater essas questões, possa levar possíveis soluções, por exemplo, nós tivemos um período aqui que a palma está acabando por causa de um “trocinho” chamado cochonilha, é como se eles não conhecem. Como é que surgiu isso aí? E outra coisa, se as coisas que hoje ainda sobrevive às questões ainda da criação do bovino e caprino.

Entretanto, o relato do professor recomenda que uma proposta de educação voltada para o contexto do campo deveria surgir de uma ação coletiva por parte dos sujeitos que estão envolvidos com o local, ou seja, com a escola e o lugar onde se situa o contexto de vida, de trabalho e de experiência no campo. Adverte para a necessidade de uma formação adequada e envolvida com as especificidades do campo, além de encontros capazes de discutir e apontar soluções para as questões vivenciadas no campo. Tece críticas ao sistema dizendo que problemas dessa natureza poderiam ser solucionados se as funções ocupadas nos organismos públicos fossem por “competência” e não por conveniência política.

O resgate da experiência social se move na consciência da revelação com o mundo externo. (FREIRE 1996, p. 88) diz 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”. Com isso, a valorização da pessoa humana na história que constrói em suas relações sociais solidifica a educação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo representa a luta erguida pelos movimentos sociais, através de suas reivindicações e mobilizações ao poder público exigindo mudanças para a educação no território camponês. O princípio fundamental dessa mobilização foi cobrar a efetivação de políticas públicas para a educação no campo, que pudesse dialogar com as identidades, trabalho e o modo de vida, ou seja, uma educação do/campo e não no/campo com vem ocorrendo.

O estudo mostrou que esses movimentos foram em busca de assistência para a educação de todos os territórios que abrangem o espaço rural, não apenas para as áreas em que situa o berço dos movimentos sociais, como no caso dos assentamentos da reforma agrária, mas, prioritariamente para todos os sujeitos camponeses que convivem com a ausência de políticas públicas educacionais provocadas pelas circunstâncias políticas, elitistas e ruralistas.

No entanto, a aproximação com o universo da pesquisa nos levou à compreensão da realidade da vida no campo, principalmente, em relação às mudanças decorridas nas duas últimas décadas em contradição ao modelo de educação tradicional rural. Nesse sentido, a escola José Pereira de Oliveira na comunidade Poço de Pedra no município de Boa Vista/PB, foi escolhida como instituição pública que precisa contribuir com um conjunto de políticas públicas educacionais sensibilizadas com a diversidade sociocultural e econômica do campo.

A realidade em que se encontra a escola pesquisada demonstra que existem resquícios de um modelo de educação tradicional, e por outro lado evidencia as referências de uma política pública que oriente a construção de novo modelo de educação, através da necessidade e da carência que expressa o cotidiano da vida escolar dos alunos e a prática dos professores demonstrada nas nos discursos dos professores e ex-alunos.

Além do mais, a trajetória de luta dos movimentos sociais tem procurado intervir na construção de um paradigma de educação para o campo, em função das novas demandas sociais que movem a valorização do sujeito social como cidadão de direito.

Entretanto, a articulação de nova proposta educativa para o campo deve buscar valorizar a diversidade de experiências dos alunos com as questões relacionadas à vida, à cultura e ao trabalho. As análises dos discursos demonstraram que existem características de uma educação tradicional, baseada na hierarquização de um modelo de educação cristalizado conforme os modelos urbanicistas, apesar dos discursos ressaltarem a necessidade de contextualização com a realidade do campo.

A aproximação com a problemática de estudo que procurou entender como a escola se relaciona com a proposta de Educação do Campo permitiu o entendimento para falar do contexto de escolarização da comunidade, da realidade em que se encontra a formação do professor, bem como os conteúdos escolares têm se relacionado com o contexto da Educação do Campo, principalmente, no tocante aos marcos que referenciam a legislação para a Educação do Campo, como as “Diretrizes Operacionais para as escolas de Educação Básica do Campo”.

Nesse sentido, a pesquisa objetivou analisar o impacto da proposta de Educação do Campo no processo de escolarização do contexto local, tendo como direção contextualizar historicamente a criação e implantação da escola na comunidade Poço de Pedra; perceber se a formação dos professores da escola tem relação com o contexto do campo, além de identificar aspectos que evidenciem a incorporação das diretrizes operacionais enquanto proposta para a Educação do Campo.

O estudo se propôs a entender uma nova prática pedagógica, a partir das categorias de análise: Escolarização pública, Campo e formação docente, na organização do contexto da educação local, como possibilidade de valorização dos saberes populares oriundos da memória coletiva e de suas cotidianidades, através dos saberes escolares na tentativa de contribuir com a concretização de uma proposta de Educação Pública Popular do Campo.

Verificou-se, a partir desses elementos, que o processo de escolarização dos professores e ex-alunos da escola é marcado por rupturas e continuidades, principalmente em relação às práticas de ensino no contexto local. Os discursos comprovaram que todos eles estudaram no campo, até a antiga 4ª série primária, em turmas multisseriadas com uma metodologia de ensino baseada nos moldes tradicionais, distante da diversidade de fatores que circundam o espaço rural. E ainda hoje se vê resquícios deste modelo tradicional, apesar dos avanços e conquistas que o município obteve, a partir da emancipação política de em 1996.

A formação docente também não foi diferente dessa realidade, incidiu fora do espaço de atuação, ou seja, na cidade.

A formação continuada acontece de forma homogênea, igualmente aos que atuam na cidade. Apesar de a maioria das escolas estarem situadas no campo, não se vê uma proposta efetiva de “Educação do Campo” concretizada, capaz de estruturar o currículo da escola e os planejamentos de ensino. Não observamos especificidades nas propostas de planejamentos dos professores por parte da secretária de educação.

Embora exista a preocupação do poder público local em proporcionar a oferta de formação continuada, ainda é uniforme. Observamos, ainda, que após a emancipação do

município, houve várias modificações no âmbito educacional, por exemplo, a construção de vários prédios escolares no campo, inclusive na comunidade onde a pesquisa foi desenvolvida, além da implantação do ensino médio na cidade e concursos públicos na área de educação, o que se pode considerar uma conquista para a população boa-vistense.

Quanto ao contexto da Educação do Campo, não existem elementos concretos sobre as Diretrizes Operacionais na proposta educativa da escola e muito menos na do município, porém, as necessidades vivenciadas pelos professores e alunos demonstram, cogitam a possibilidade de intervenção de uma nova metodologia de ensino que esteja envolvida com as questões locais, com a vida, o trabalho e a experiência no campo.

Além do mais, os professores entendem que o cotidiano dos alunos está o tempo todo voltados para a vida no campo; prova disso são as representações que fazem na sala de aula, inclusive nos desenhos que nos foram apresentados e nas brincadeiras. Por esse fato carece de uma formação envolvida com as especificidades do campo.

Por fim, os elementos que encontramos transitam em busca da conquista de uma proposta de Educação do Campo, da reconstrução do espaço físico e do território dos sujeitos camponeses. Portanto, em busca disso, a escola situada no campo não deveria permitir mais métodos tradicionais de ensino, com modelos multisseriados e, sim, uma escola capaz de dialogar com a realidade de vida, trabalho e cultura, para com isso fazer valer as lutas e conquistas dos educadores e dos movimentos sociais com a legislação recente sobre a Educação do Campo.

A pesquisa tornou-se um instrumento desafiador para a pesquisadora, em função da proximidade com o objeto de estudo e, principalmente, por identificar elementos que irão expressar a vivência e a realidade da comunidade, como possibilidade de crescimento da escola, a partir do olhar sobre o contexto da Educação do Campo, que na maioria das vezes tem passado despercebido do poder público local.

Além do mais, foi uma experiência de grande valia para os educadores e ex-alunos, que puderam expressar a voz silenciada e opinar sobre fatos que merecem destaque no cotidiano da prática educativa da escola situada no campo e, assim, contribuir com uma proposta pedagógica baseada na especificidade do campo. Pode-se dizer que os relatos das experiências se tornaram instrumento de suma importância para o crescimento profissional e acadêmico da pesquisadora e demais interessados na temática.

O retorno desses relatos pesquisados será devolvido à escola e a comunidade, através de discussões sobre as necessidades que emergiram os discursos dos professores e ex-alunos, em relação à inserção de metodologias que se esteja próxima do cotidiano de vida dos alunos.

Além da entrega de cópias do texto dissertativo a escola demonstrando fidelidade à originalidade de todos os discursos conforme se prestou no compromisso de suas análises, por parte da pesquisadora, e em consonância ao acordo firmado com os entrevistados.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Raísa Albuquerque. **Reflexões teóricas de Currículo e Cultura no Contexto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): escola para todos/as e currículo para Quem?** Texto apresentado no X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Educação e políticas, em 4 a 6 de setembro de 2012. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, Monalisa Porto. **A Relação de Saberes na Construção de uma Escola Popular do Campo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, João Pessoa, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno CEDES**, v. 27, n. 72, Campinas, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: Dimensões Educativas na Sociedade Globalizada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Editora Líber Livro, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Festas de trabalho**. São Paulo: Editora da UFJF, 2005.

\_\_\_\_\_. **O que é educação**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 06 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 21 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de dezembro de 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso**. Cidade: Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Elementos para a construção do Projeto político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

\_\_\_\_\_. A escola do Campo em Movimento. In: BEIJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, 2000.

CHINI, Aparecida de Lima Marli. A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no estado do Paraná: o currículo básico para escola pública do estado do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2006. Texto encaminhado para o Seminário Nacional de Políticas Sociais no Brasil- Cascavel –PR.

CHIZZOTTI, Anttoni. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DINIZ, Valéria Santos; SCOCULGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emilia Trindade (Org.). **Aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e Adultos: Possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meira Santos Azevedo de; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “por uma Educação do Campo”, 2004.

FILHO, Assis. **Breves Ensaios sobre Boa Vista**. Campina Grande/PB: Edições Caravelas, 2002.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília; Livro Editora, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões de nossa Época; v. 24).

GHON, Maria da Gloria Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Leandro Daneluz. **As dimensões do trabalho Camponês entre os agricultores de São Jorge D'Oeste-PR**. São José, 2008. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/ceget/LeandroDaneluzGoncalves.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do campo - a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1997.

JESUS, Sônia Meire Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

JUAN, Duval. **Manifesto por uma Escola Cidadã: As relações da Escola com sua Comunidade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2006.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural e Urbanização: Políticas Educacionais**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a Educação do Rural brasileira**. Brasília: Editora Universa, 2008.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MELO NETO, José Francisco de. **Pesquisa-Ação** (aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular). 2005. Disponível em: <[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao\\_academica/artigos/pa\\_a\\_pesquisa\\_acao.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_pesquisa_acao.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2010.

MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). In: RAMOS, Marise Nogueira. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NUNEZ, Hurtado Carlos. **Educar para Transformar, transformar para Educar: Comunicação e Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PAES, Maria Helena Simões. **A Década de 60**. Rebeldia, contestação e repressão política. São Paulo: Ática, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola; Ibrades, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação popular e educação de Adultos**: contribuição à história da Educação Popular brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

\_\_\_\_\_. **História da educação popular no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Fabíola Andrade. **A educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Cidadania no Campo**: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, João Pessoa, 2008.

PINHEIRO, Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2002.

PRESTES, Emilia Trindade; DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCULGLIA, Afonso Celso (Org.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de Jovens e Adultos**: Possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Coord.). **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo**: Escola currículo e contexto. Juazeiro-Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira**. A Organização Escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1996.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SHANIN, Theodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista NERA**, ano 8, n. 7, jul./dez. 2005. ISSN 1806-6755.

SILVA, Severino Bezerra da. Educação de Jovens e Adultos em assentamentos rurais: a experiência do projeto escolarização do pronerá na Paraíba. In: PRESTES, Emilia Trindade; DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCULGLIA, Afonso Celso (Org.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de Jovens e Adultos**: Possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

\_\_\_\_\_. Estilo de vida Camponês e Cultura Popular: Leituras em Bourdieu. In: SILVA, Adelmo Carvalho da e outros (Org.). **Educação popular**, Práxis Pedagógica e Cidadania. Cuiabá- MT: Editora Edufimt, 2011.

SOARES, Francisco de Assis Ouriques. **Boa vista de Santa Rosa**: De Fazenda á Municipalidade 1666-1997. Campina Grande/ PB: Eprgraf-eq. Editora e Serviços Gráficos Ltda., 2003.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. Research methods in physical activity. 1996. Disponível em: <[www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf) - em cache>. Acesso em: 08 ago. 2011.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. **Escolarização da população rural paulista**: análise da política pública. 1994. Resumo da tese de doutorado - Universidade de São Paulo - USP, 1994.

ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter (Org.). **Educação Popular e Práticas Emancipatórias**: Desafios contemporâneos. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Arte Gráfica (Corag), 2011.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ESCOLA

➤ **Dados Gerais:**

1. Nome, Idade, formação;
2. Sexo, Estado Civil;
3. Nível de escolaridade, Endereço; Município, Estado
4. E-mail.

➤ **II. Memória do processo de Escolarização**

Como incidiu seu processo de escolarização?

➤ **III. Vinculação com o Campo.**

1. Você mora na comunidade onde a escola está inserida?
2. Como você percebe a vida no Campo?
3. Gostaria de sair do Campo para Morar na Cidade?

➤ **IV. Aspectos relacionados à escola e aos docentes.**

1. Como você percebe a Escola?
2. Que aspecto lhe chama mais atenção na escola?
3. Como você queria que fosse a escola?

➤ **V. Aspectos relacionados à atuação do professor.**

1. Como você organiza os conteúdos para serem trabalhados durante o ano?
2. Na sua concepção o que é mais importante para ser ensinado?
3. Os alunos se mostram interessados nas aulas e nos conteúdos?
4. Qual a relação da escola com a comunidade?
5. A secretária Municipal de educação trabalha aspectos de natureza pedagógica relacionado com as questões do Campo?
6. E você consegue estabelecer no seu plano de aula atividades diárias que estejam voltadas para o trabalho e a vida no campo?
7. O que você sugere para que a Educação do Campo aconteça no Município e na sua escola?

➤ **VI. Rupturas e continuidades no processo de escolarização dos professores com as atividades pedagógicas atuais:**

1. (Caso tenha sido aluno do Campo) se sim, o que vocês estudavam?
2. Como eram realizadas as aulas?
3. Quais os recursos utilizados pelo seu professor (a)?
4. Você percebe se existe diferença no ensino na época em que estudou, para este momento?

## APÊNDICE II

### ENTREVISTA EX-ALUNOS

#### ➤ **I Dados Gerais:**

5. Nome, Idade, formação;
6. Sexo, Estado Civil;
7. Nível de escolaridade, Endereço; Município, Estado
8. E-mail.

#### ➤ **II. Atividades Exercidas na comunidade e/ou município**

1. Qual sua profissão Atual?
2. Você tem recordação da sua vida Escolar?
3. Quais as recordações que você tem escola desta comunidade onde você estudou?
4. As dificuldades enfrentadas por você durante o tempo que frequentava a escola?
5. Que outras dificuldades vocês enfrentam hoje, vivenciando outro contexto, após todos esses anos?
6. Que tipo de relação à escola tinha com o trabalho no Campo?
7. Em sua opinião a Escola deve proporcionar ao aluno do campo, atividades relacionadas a sua vida, e ao seu trabalho como forma de melhorar o aprendizado?

**APÊNDICE III****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Presado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa trata **da RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIZAÇÃO PÚBLICA E O CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: Um estudo de caso no Município de Boa Vista/ PB.** O qual está sendo desenvolvida por Iranete de Araújo Meira, aluna do curso de mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Severino Bezerra da Silva. Tem por objetivo geral analisar a contribuição do processo de escolarização da escola José Pereira de Oliveira em relação à proposta de educação do campo. **Para atingir o objeto de estudo pretendo** discutir as políticas públicas de implantação da escola no espaço rural; além de contextualizar a inserção da escola na comunidade poço de pedra e identificar a relação entre aspectos que evidenciem a proposta de Educação do Campo. Esse estudo será realizado no Estado da Paraíba, situada no Município de Boa vista na comunidade rural São Joãozinho.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o senhor(a) não tem obrigação a fornecer as informações e/ou colaborações com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nem um 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 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 Responsável

---

Endereço do Comitê em Ética e Pesquisa: Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba- Campus I- Cidade Universitária- Bloco Arnaldo Tavares sala 812 CEP: 58059-900 – João Pessoa - Telefone (83) 32167791

Contato com a pesquisadora responsável:

Iranete de Araújo Meira

Rua: Estudante Thiago Ozanan Alcântara Benicio

Bairro: Água Fria/CEP: 58.053.032/Fone: (83) 86509212 (83) 35127584

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Estamos solicitando autorização do gestor da Escola José Pereira de Oliveira, na pessoa do Professor José Marcio Marques Meira, para poder realizar a pesquisa intitulada, **A relação entre escola Pública e Saberes do Campo: um estudo sobre a Escola José Pereira de Oliveira no Município de Boa Vista/ PB**, a qual busca - Analisar a contribuição das práticas pedagógicas dos professores da escola José Pereira de Oliveira em relação à proposta de Educação do Campo.

O projeto será desenvolvido pela aluna Iranete de Araújo Meira do Curso de Mestrado em Educação na linha de Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Severino Bezerra da Silva. Nesse sentido, os objetivos do estudo a ser realizado são: Conhecer a realidade escolar e a Comunidade em que a escola está inserida, no sentido de avaliar se o projeto Político Pedagógico considera aspectos que evidenciem a realidade local, além de Perceber se os conteúdos trabalhados em sala de aula estão interagindo com as práticas locais.

A intenção deste estudo é contribuir com o entendimento, sobre o avanço do ensino nas comunidades rurais, sobretudo, no que diz respeito à proposta de Educação do Campo, tendo como resultado o trabalho desenvolvido pelos professores da escola José Pereira de Oliveira, em relação as suas práticas pedagógicas. Entretanto, o estudo visa alertar a população sobre as ações educativas desenvolvidas nas escolas situadas no Campo, assim como, disseminar a luta dos direitos conquistados para os sujeitos do campo, no que abrange o acesso e a permanência desses sujeitos a uma Educação Contextualizada.

A pesquisa de campo envolverá a realização de entrevistas, na comunidade São Joãozinho no município de Boa vista na PB, onde a escola está situada. As entrevistas semi-estruturada a serem realizadas, serão com professores, ex-professores, membros da comunidade como: pais de alunos, ex-alunos e/ou líderes sindicais etc. Para tanto, tem o intuito de analisar a contribuição das práticas pedagógicas desenvolvida no espaço da escola em relação à proposta de Educação do Campo.

Para tanto, solicito Permissão do Gestor da Escola José Pereira de Oliveira. Professor: José Marcio Marques Meira do Município de Boa Vista na Paraíba, para que a pesquisa possa ser realizada com seus membros.

João Pessoa, 05 de Abril de 2012.

  
Assinatura do (a) Pesquisador (a) Responsável

  
Assinatura do (a) Instituição Responsável  
E.M.E.F. José Pereira de Oliveira  
Zona Rural - Boa Vista - PB  
MASC. INEP 2007027

**Endereço:** Rua Estudante Thiago Ozanan Alcântara Benício, nº 60 Apt. 102, Edifício  
Inácio Linhares  
**Bairro:** Bancários  
**Telefone para contato:** (83) 35127584 Residencial:  
**Celulares:** (83) 86509212 ou (83) (83) 9444- 1075

## **Anexos**

## ANEXO I

Figura 11: Representação do lugar



**ANEXO II**

Figura 12: Comunidade Poço de Pedra

**ANEXO III**

Figura 13: Lateral da Escola José Pereira de Oliveira



**ANEXO IV**

Figura 14: Vegetação típica da região

