



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

JAQUELINE POLIANE COSTA DE SOUSA

**UNIVERSIDADE, ESCOLA E COMUNIDADE: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA
UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

JOÃO PESSOA

2015

**UNIVERSIDADE, ESCOLA E COMUNIDADE: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA
UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

JAQUELINE POLIANE COSTA DE SOUSA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista.

Linha de Pesquisa: Educação Popular.

João Pessoa

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

S725u Sousa, Jaqueline Poliane Costa de.
 Universidade, escola e comunidade: construindo caminhos
 para uma educação do campo / Jaqueline Poliane Costa de
 Sousa.- João Pessoa, 2015.
 249f. : il.
 Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
 1. Educação popular. 2. Educação do campo. 3. Extensão
 universitária. 4. Projeto político pedagógico. 5. Práticas
 educativas - contextualização.

UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

JAQUELINE POLIANE COSTA DE SOUSA

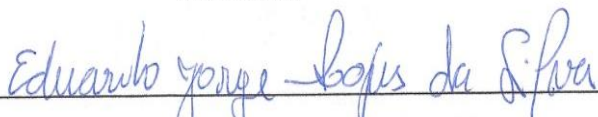
**UNIVERSIDADE, ESCOLA E COMUNIDADE: CONSTRUINDO CAMINHOS
PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Aprovada em, ____ / ____ / ____

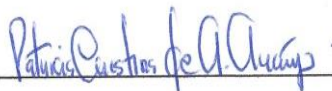
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista – PPGE/UFPB
Orientadora



Profº Dr. Eduardo Jorge Lopes Silva – PPGE/UFPB
Examinador Interno



Profª. Dr. Patrícia Cristina de Aragão Araújo - PPGSS/UEPB
Examinador Externo

Profª. Dra. EdineideJezine Mesquita – PPGE/UFPB
Suplente do Examinador Interno

Dedico este trabalho aos meus pais, Lourdes e Antonio, a quem tanto amo e tenho imensurável atenção e que estiveram sempre ao meu lado, me apoiando incondicionalmente, ensinando-me a superar os obstáculos da minha caminhada estudantil e da vida como um todo.

AGRADECIMENTOS

Muitos são aqueles que merecem meus justos agradecimentos, entretanto, acredito que tudo, só foi possível, através das bênçãos de um ser maior: Deus. Agradeço a vida a este ser tão perfeito, que tanto me ama me auxilia e direciona toda a minha caminhada com sua luz. Muito obrigada Senhor por todo. És meu maior tesouro, de valor incalculável.

Aos meus pais agradeço por todo o apoio, paciência, suporte financeiro e acima de tudo por todo o amor e educação que me deram e dão, me transformando na pessoa que hoje sou valorizando cada minuto da minha vida, me edificando por meio do trabalho e enfrentando a vida com dignidade.

A minha família que convive diariamente comigo, minha irmã, irmão e minha querida tia, destino agradecimentos voltados para crença em mim, não apenas como pessoa, mas como uma profissional comprometida com a profissão que escolheu para exercer. Minha irmã, sinceros agradecimentos pelas madrugadas acordada ao meu lado, me incentivando na realização deste trabalho.

A professora Maria do Socorro Xavier Batista, que além de orientadora foi e é uma companheira. Muito obrigada por toda sua dedicação, seus ensinamentos jamais serão esquecidos por mim, ensinamentos esses que tiveram um e incremento de confiança e cumplicidade.

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória no mestrado, me proporcionando a construção de conhecimentos significativos, que estão sendo e sempre serão importantíssimos na minha vida pessoal e profissional. Obrigada pelo apoio e ensinamentos valiosos.

A turma 33, pela caminhada, pelos incentivos, companheirismo e principalmente pela partilha de conhecimentos.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade em avaliar e contribuir com esta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa: Currículo e Práticas educativas, por terem me acolhido com tamanho respeito e contribuído de maneira significativa para a realização da minha pesquisa.

Aos que fazem a Escola José Rocha Cirne, vocês deram vida a essa pesquisa e cumpriram com maestria a parceria firmada entre nós. Meus sinceros agradecimentos.

Posso saber pedagogia, biologia, como astronomia, posso saber cuidar da terra, como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei, por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito á dos outros.

(FREIRE, 1996, p, 37).

RESUMO

A educação do campo é um meio importante para a transformação da realidade dos sujeitos deste espaço. Deve ser construída por e com os diferentes sujeitos e práticas sociais que compõem a diversidade do campo. As discussões a cerca da educação do campo estão permeadas pela complexidade que acompanha esse espaço, em especial ao tipo de educação que está sendo ofertada aos povos do campo, muitas das vezes, as propostas pedagógicas são construídas desarticuladas da realidade, oportunizando ao aluno situações de negação de sua cultura e de sua identidade campesina. Esta pesquisa tem como objeto de estudo as ações desenvolvidas pelo projeto A (re) significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para contextualização e a repercussão das mesmas na construção de caminhos para uma educação contextualizada nas escolas do campo do município de Bananeiras-PB. Na intenção de compreendermos esse processo, partimos da seguinte questão de pesquisa: Como um projeto de extensão pode contribuir para o processo de fortalecimento das relações universidade, escola e comunidade, especialmente, no que se refere à construção de uma proposta pedagógica curricular para a educação do campo? Para tanto este estudo objetiva analisar como as ações desenvolvidas pelo projeto em foco estão repercutindo na construção das propostas pedagógicas das escolas do campo envolvidas no mesmo, compreender como se deu o processo de aproximação entre a Universidade, Escola e Comunidade, na construção de caminhos para uma educação do campo, identificar as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão, na construção da PPP da escola, evidenciando os caminhos para uma educação contextualizada e conhecer como se deu a participação dos sujeitos envolvidos no processo de construção das propostas pedagógicas curriculares. O estudo é de cunho qualitativo realizado a partir de uma pesquisa de campo com caráter descritivo e explicativo, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a análise de documentos, observação participante, entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa são os membros do projeto de extensão-bolsistas, a professora coordenadora do mesmo, a equipe gestora da escola em estudo, os docentes e membros da comunidade. Tais procedimentos metodológicos, alinhados aos referenciais teóricos, tais como: Caldart (2004); Arroyo (1999); Batista (2011); Freire (1996); Silva (2001); Sacristán (2000), Veiga (1995) Martins (2002); Jezine (2006); Thiollent (1998); Melo Neto (1996), nos possibilitaram apresentar reflexões acerca do estudo realizado. Após a sistematização dos dados, por meio da análise de conteúdo, é possível destacarmos que novos caminhos foram construídos a partir do envolvimento da universidade com a escola e também com a comunidade local. Sendo assim, as mesmas passaram a ter uma relação de aproximação e participação, resultando na ressignificação do PPP da escola pesquisada e em práticas educativas contextualizadas na educação do campo, por meio das ações desenvolvidas pelo projeto de extensão.

Palavras- chaves: Educação do campo. Extensão Universitária. Projeto Político Pedagógico. Contextualização.

ABSTRACT

The field education is an important means to transform the reality of the subjects of this space. It must be built by and for the different subjects and social practices that make up the diversity of the field. Discussions about the field of education are permeated by the complexity that accompanies this space, especially the kind of education that is being offered to the people of the countryside, often, the educational proposals are built disconnected from reality, giving opportunity to the student denial situations their culture and their peasant identity. This research has as object of study the actions developed by the project (re) signification of the curriculum in schools in the field: ways to context and the impact of same on building roads to a contextualized education in schools of the field in the city of Bananeiras-PB. In an attempt to comprehend this process, we start from the following research question: How an extension project may contribute to the process of strengthening university relations, school and community, especially as regards the construction of a curricular educational proposal for education the field? For both this study aims to analyze the actions developed by the focus on design are reflecting in the construction of educational proposals of schools in the field involved in it, understand how was the process of rapprochement between the University, School and Community in the construction of roads to education field, to identify the actions taken by the extension project, In the construction of school PPP, showing the way for a contextualized education and know how was the participation of the subjects involved in the construction of curricular educational proposals. The study is qualitative approach performed from a field research with descriptive and explanatory character, used as data collection instruments document analysis, participant observation, structured interviews. The research subjects are members of the project extension Ambassadorial Scholars, the coordinating teacher of the same, the management team of the school being studied teachers and community members. These methodological procedures, aligned with the theoretical framework, Caldart (2004); Arroyo (1999); Batista (2011); Freire (1996); Silva (2001); Sacristan (2000), Veiga (1995) Martins (2002); Jezine (2006); Thiollent (1998); Melo Neto (1996), made it possible to present reflections on the study performed. After the systematization of information through content analysis, it is possible to stand out that new roads were built from the university involvement with the school and with the local community. So, they started to have a closer relationship and participation, resulting in the redefinition of the surveyed school PPP and contextualized educational practices : education field, through the actions undertaken by the extension project.

Key-words: Field Education. University Extension. Pedagogical Political Project. Contextualization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistematização dos dados do diagnóstico	104
Figura 2: Momento de análise/ comparação entre o PPP e o diagnóstico	112
Figura 3: Análise das Diretrizes	115
Figura 4: Discussão em grupo das Diretrizes	115
Figura 5: 1ª reunião/2014: Retomada das reuniões do ano de 2013.....	128
Figura 6: 2ª reunião: Discussão da metodologia crítica.	131
Figura 7: 3ª reunião: Discussão da avaliação crítica.	134
Figura 8: Reunião- Apresentação do PPP da Escola “José Rocha Cirne”.....	138
Figura 9: Atividade desenvolvida na sala de aula	151
Figura 10: Formação de Educação Infantil.....	153
Figura 11: Realização da oficina de recontação da história	153
Figura 12: Atividades desenvolvidas com os alunos na brinquedoteca	154
Figura 13: Formação de professores realizada no Laboratório de Pesquisa Grãozinho.....	155
Figura 14: Formação sobre Ensino de Geografia nas séries iniciais	156
Figura 15: Apresentação do espaço geográfico que fica no entorno da escola.:	157
Figura 16: Aula sobre meu espaço de vida.....	161
Figura 17: Gestora, docente, alunos e membros da comunidade na casa de farinha.....	163
Figura 18: Docente, gestora e membros da comunidade, apresentação dos produtos do cultivo local.	164
Figura 19: Alunos e demais participantes, no momento da conversa sobre agricultura familiar.	164
Figura 20: Caminhada de conscientização sobre cuidados com o meio ambiente na comunidade.....	166
Figura 21: Trabalhando o tema água na caminhada do dia do meio ambiente.	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEB- Associação Brasileira de Educação

CEBs- Comunidades Eclesiais de Base

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural

CNEC- Comissão Nacional de Educação do Campo

CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT- Comissão Pastoral da Terra

GT- RA/UnB- Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília

GTP- Grupo de trabalho Permanente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB- Movimentos de Educação de Base

MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROBEX- Programa de Iniciação Científica à Extensão

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UNB- Universidade de Brasília

UNESCO- Organização das Nações Unidas

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: LUTAS, CONCEPÇÕES E CONQUISTAS	23
2.1 A EDUCAÇÃO RURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
2.2 A QUESTÃO AGRÁRIA E A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DEFENDIDA PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS	32
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS, CONFLITOS E CONQUISTAS	39
2.4 PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO	54
2.5 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS TEORIAS QUE FUNDAMENTAM O CURRÍCULO.....	65
2.7 O CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MEIO DE VALORIZAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO	72
2.8 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA CONTEXTUALIZAÇÃO	82
3 TRILHANDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	85
3.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO MEIO DE FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E SOCIEDADE	85
3.2 CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO COMO FUNÇÃO ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE ...	93
3.3 A CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO COMO TRABALHO SOCIAL	97
3.4 CONDUÇÃO DO PROCESSO DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	100
3.5 APROXIMAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA E A COMUNIDADE: PERCORRENDO O CAMINHO POR MEIO DA EXTENSÃO.....	103
3.6 EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS VOZES DOS SUJEITOS: UMA CONCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO.....	112
3.7 RESSIGNIFICANDO AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	126
3.8 A ESCOLA EM MOVIMENTO: PRÁTICAS EDUCATIVAS CONTEXTUALIZADAS NA ESCOLA DO CAMPO	149
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	184
ANEXOS	190

1 INTRODUÇÃO

A identidade que tenho com o campo e com a Educação do Campo está intimamente ligada a minha experiência pessoal enquanto educadora neste espaço¹. Digo isto, porque, assim que me deparei com o desafio de educar no espaço do campo, muitos questionamentos começaram a fazer parte da minha prática pedagógica. Dúvidas do tipo: que atividades seriam significativas àquelas crianças? Como aproveitar e explorar o espaço do campo com atividades educativas? Os recursos didáticos são os mais apropriados? Assim, a falta de entendimento sobre o que, de fato, era uma educação para o campo, como a mesma deveria ser conduzida e pensada, e esses questionamentos apontados acima, foram os motivos que me fizeram despertar na vontade de conhecer melhor o assunto.

Trabalhei três anos e três meses como educadora nas escolas do campo e, durante todo esse período, convivi com essas dúvidas e tensões que foram sendo amenizadas à medida que estudava e conhecia mais o assunto e que me dedicava a pesquisar e entender o espaço da educação do campo e como a mesma vinha se configurando. Paralelo a minha atuação como educadora do campo, eu cursava graduação em Pedagogia, na UFPB, campus III, em Bananeiras (PB). Este curso tem como área de aprofundamento a Educação do Campo. Por este motivo, tive uma maior oportunidade de ir me envolvendo e refletindo sobre a temática, e o interesse pela mesma aumentava gradativamente à medida que me envolvia em atividades desenvolvidas pelo curso, como o grupo de estudo Educação Básica na Escola do Campo e Currículo², do qual fazia parte, como, também, a participação no estágio supervisionado em Educação do Campo. No estágio, tínhamos a oportunidade de visitar as escolas do campo e, também, de ter contato com a secretaria de educação do município. Foi por meio do estágio que nos aproximamos mais da realidade da educação do campo do município de Bananeiras, interior da Paraíba.

Segundo informações fornecidas pela Secretaria de Educação do citado município, constatamos que o mesmo se constitui por 85% de área rural, possuindo trinta e oito escolas

¹ Escola Nossa Senhora do Carmo- localizada no sítio Chã de Lindolfo- Bananeiras- PB. Fui educadora nesta instituição de 2008 a 2011.

² O grupo de pesquisa Educação Básica na Escola do Campo e Currículo pertence à Universidade Federal da Paraíba- CAMPUS III, é coordenado pela professora Doutora Geralda Macedo, reúne alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia e do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias – O grupo visa intervir nas expectativas dos alunos/as pesquisadores, sensibilizando-os para compreender as características e marcas que permeiam as escolas do campo, seu campo de relações e seus núcleos curriculares. Os encontros do grupo foram no ano de 2008 a 2010.

localizadas nessa área do campo e, na área urbana, apenas quatro escolas. Constatamos, também, junto à Secretaria de Educação que nenhuma dessas escolas no campo possuía uma proposta pedagógica voltada à realidade do campo. A Secretaria disponibiliza uma proposta pedagógica única para que todas as escolas do município - inclusive as do campo – possam reproduzir. E, neste percurso, por meio das situações apresentadas, presentes na minha realidade profissional e estudantil, fui percebendo a possibilidade de aprofundar as questões relativas à educação do campo.

Na pesquisa³ desenvolvida no Curso de Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba, optei por trabalhar com a temática da Educação do Campo, voltando o olhar para como deveria ser pensada e construída uma proposta pedagógica curricular para as essas escolas, tomando como base as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, o Parecer CNE/CEB 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, sempre motivada na ânsia de contribuir com a educação do campo do município de Bananeiras (PB) e procurando responder e esclarecer cada vez mais minhas indagações como sujeito participante daquele espaço.

À medida que fomos apropriando-nos das leituras e das discussões acerca da educação do campo, começamos a perceber que nesse espaço de vida camponês, faz-se necessário que se garanta um ensino que possibilite que os conhecimentos que os sujeitos do campo possuem, não sejam negados, mas ressignificados e ampliados construindo, assim, sua identidade e capacidade de agir perante sua realidade e com o mundo em que vive. É neste sentido que Freire (1996, p. 30) afirma:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária __ mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

A fala de Freire (1996) nos revela a importância de se articular os saberes já existentes nos indivíduos e em seus espaços de vida, com os conhecimentos que vão adquirir.

³ Monografia intitulada: “A proposta curricular da Escola Nossa Senhora do Carmo e sua relação com a realidade educacional do campo”, desenvolvida no ano de 2012, na Escola Nossa Senhora do Carmo, localizada na zona rural do município de Bananeiras, para obtenção do título de Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba.

Principalmente, por meio das vivências externas a seus espaços, como a escola, que se coloca como um ambiente de construção de saber. Por isso mesmo, Freire (1996, p.31) reitera que a “escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos”. A necessidade que se faz, hoje, é que partamos dos conhecimentos já constituídos localmente para se compreender os que estão na esfera global, possibilitando, assim, que o sujeito transforme esses saberes, postos em saberes práticos e úteis na sua vida, que criem possibilidades de se ter uma ação crítica acerca do que está sendo estudado e a execução desse conteúdo na sua prática social, ou seja, na sua vida cotidiana.

O espaço do campo está permeado de lutas e conflitos e, muitas das vezes, os povos do campo são compreendidos pela sociedade urbana como um povo estereotipado, de cultura inferior, um *jeca tatu*, sem uma história própria e significativa. Dentro dessa perspectiva, constroem-se uma visão limitada do homem do campo e do espaço que o mesmo habita. Em consonância com a afirmação acima, Fernandes (2004, p. 58) nos diz que com “[...] o seu estabelecimento, a sociedade moderna subordinou o campo à cidade. Da mesma forma, o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural. O camponês brasileiro foi estereotipado como fraco e atrasado”.

Para melhor refletirmos a assertiva de Fernandes (2004), temos um documento que retrata bem essa realidade: a história do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato. O caipira preguiçoso (porque doente) metamorfoseia-se no rico fazendeiro cercado de múltiplas comodidades urbanas (como televisão de circuito fechado, meio de comunicação que não existia no Brasil quando a história foi escrita), graças à intervenção de dois agentes urbanos: o médico e os remédios de laboratório. Essa história, que expressa limpidamente os componentes ideológicos fundamentais da consciência urbana recente sobre o mundo rural, denuncia os vínculos reais entre o rural e o urbano (FERNANDES, 2004).

Nesta ótica, segue o pensamento de Martins (1975, p.4):

Note-se a “incapacidade” da sociedade agrária, através de sua população, desenvolver-se social, cultural e economicamente, presa de inércia “doentia”. E a “Terapêutica” fundada na ideologia indicada, de ação exterior ao meio rural, de preeminência do meio e das concepções urbanas na definição do modo como a sociedade agrária deve integrar a totalidade do sistema social: como compradora e consumidora de mercadorias, como mercado.

Esta citação nos faz refletir como o meio rural foi inserido na sociedade, colocando a população rural como algo que está à margem, fora do habitual, do comum, fora do que a representação urbana considera como totalidade. Criando, assim, uma visão de dependência

do camponês na relação com o urbano, que este, sim, é considerado o moderno. “Fica com o camponês o estigma de atrasado. Essa dicotomia, moderno- atrasado tem como pano de fundo a negação do caráter mútuo da dependência” (FERNANDES, 2004, p. 59).

Muitas são as discussões acerca da Educação do campo e, entre elas, está a dualidade entre o rural e o urbano, a concepção de educação do campo defendida pelos movimentos sociais, a identidade do sujeito do campo refletida em sua proposta pedagógica, entre outras discussões que vão fazendo presente à medida que buscamos compreender este espaço.

Uma das discussões ao qual gostaríamos de chamar atenção, já nas nossas notas introdutórias, é sobre o tipo de educação que está sendo ofertada aos povos do campo, tomando, como base, as leituras realizadas a respeito dessa temática e as atividades, já mencionadas anteriormente, nas quais participamos, como a inserção em grupo de estudos, durante a graduação e, até mesmo, o exercício da profissão de educador do campo. Constatamos que, muitas das vezes, as propostas pedagógicas para a Educação do Campo são construídas desarticuladas da sua realidade, oportunizando ao aluno situações de negação de sua cultura e de sua identidade campesina.

Essa é uma das lutas dos povos do campo, por uma Educação básica de qualidade e que contemple sua realidade. Corroborando com isso, Caldart (2004) nos diz que sempre, na história do Brasil, quando se sinalizava um projeto pedagógico político era para o meio rural, já pronto e não construído para o povo do campo, nem muito menos, pelo próprio povo do campo. “Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2004, p.10). Na fala dessa autora, fica clara a relação de submissão, presente no cenário educacional, e ofertada ao meio camponês, onde aos governos interessava oferecer uma educação assistencialista, em que o indivíduo envolvido não tivesse condições de se reconhecer como sujeito e nem de reconhecer seu espaço como um espaço de valor.

É em meio a esses esclarecimentos que fomos obtendo mais conhecimentos sobre a Educação do Campo e a construção de sua concepção, que, mesmo concluindo o curso de graduação em Pedagogia, ainda nos inquietávamos diante da realidade que o município de Bananeiras (PB) apresentava. Foi nesta dinâmica que decidimos por ampliar o nosso universo de pesquisa e, aqui, em uma pós-graduação, poder continuar estudando a temática.

Nesse sentido, retornamos, novamente, à Secretária de Educação do município para verificarmos se já existia algum trabalho voltado para a Educação do Campo ou uma proposta

pedagógica para a mesma e a resposta foi que a única forma que o município estava trabalhando a educação do campo era com a parceria que a Universidade Federal da Paraíba havia feito, por meio do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural, localizado no campus III, onde o núcleo havia se disponibilizado por meio dos seus projetos de extensão, desenvolver o trabalho nas escolas do campo com relação à formação docente e a construção de propostas pedagógicas.

Partindo dessa afirmação, procuramos o Núcleo de Extensão para verificarmos qual o trabalho que vinha sendo desenvolvido nas escolas do campo do município e, nessa procura, pudemos constatar que, entre os projetos, havia um que trabalhava com a temática que sempre provocou inquietações e nos motivava dentro da discussão acerca da Educação do Campo e que constitui um dos seus princípios que é o currículo. O projeto, intitulado *A (res)significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para contextualização*, é um PROBEX, coordenado pela Profa. Ana Cláudia Rodrigues, objetivando organizar, coletivamente, projetos políticos pedagógicos (PPP) que (re)signifique a realidade dos povos camponeses a partir da perspectiva da contextualização.

O mesmo já estava sendo desenvolvido em três escolas⁴, e, dentre as quais, optamos pela escola José Rocha Cirne, localizada no sítio Domingos Vieira. A decisão de centrar a pesquisa neste campo se deu pelo fato de que, entre as escolas em que o projeto de extensão atua, esta ser a que teve as ações desenvolvidas quase em sua totalidade, estando à frente das demais que fazem parte do projeto. Sendo assim, entendemos que a mesma nos dará mais suporte para a apreensão e o entendimento do nosso objeto de estudo e elementos para o esclarecimento da nossa problemática.

Neste contexto, esta pesquisa faz um estudo sobre as ações desenvolvidas pelo projeto *A (res)significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para contextualização* e sua repercussão na construção das propostas pedagógicas curriculares das escolas do campo no município de Bananeiras-PB. Este projeto está vinculado ao núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural, localizado no campus III da UFPB, sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa: Currículo e Práticas Educativas, também deste mesmo campus. E, nesta pesquisa, abordamos as ações que foram realizadas diretamente na escola e com a comunidade envolvida.

⁴ As outras duas escolas estão situadas em mais duas localidades rurais do município de Bananeiras. Sendo elas Comunidade de Gruta da Luzia e Comunidade de Gamelas. Por motivos de ética na pesquisa e não ter autorização para revelar, o nome das outras duas escolas serão preservados.

Vejamos as principais ações desenvolvidas pelo projeto. Em meados do ano 2012 até 2013, o projeto realizou o diagnóstico. Em seguida, fez a comparação entre o PPP já existente na escola e o diagnóstico, com a discussão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e dos princípios da Educação do Campo, e a definição de que aporte teórico iria subsidiar as propostas do PPP.

Em 2014, foi apresentado à escola o PPP já construído e iniciaram o processo de realização das formações com as docentes, com temas escolhidos pelas mesmas, dentro das suas áreas de atuação em sala, na perspectiva da contextualização, seguido do planejamento das aulas e a articulação dos temas discutidos na prática educativa, como as docentes vêm realizando.

Na intenção de compreendermos esse processo, partimos da seguinte questão de pesquisa: Como um projeto de extensão pode contribuir para o processo de fortalecimento das relações universidade, escola e comunidade, especialmente, no que se refere à construção de uma proposta pedagógica curricular para a Educação do campo?

Na tentativa de responder a essa questão, definimos, como objetivo geral, analisar como as ações desenvolvidas pelo projeto em foco estão repercutindo na construção das propostas pedagógicas das escolas do campo envolvidas no mesmo. E, como objetivos específicos, (i) compreender como se deu o processo de aproximação entre a Universidade, Escola e Comunidade, na construção de caminhos para uma Educação do campo; (ii) identificar as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão, na construção da PPP da escola, evidenciando os caminhos para uma educação contextualizada; (iii) conhecer como se deu a participação dos sujeitos envolvidos no processo de construção das propostas pedagógicas curriculares e, (iv) apontar os resultados obtidos, e as possíveis limitações/dificuldades e/ou conquistas apresentadas pelo projeto.

O estudo da temática é relevante porque se torna cada vez mais necessário ampliar o debate sobre Educação do Campo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço, refletindo sobre suas fragilidades, possibilidades e conquistas, considerando que, embora as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Resolução CNE/CEB 1, de Abril tenham sido aprovadas em 2002, até o presente momento poucas são as escolas que seguem as orientações nelas previstas e algumas delas até desconhecem sua existência. Assim, enxergamos que não é reproduzindo práticas desarticuladas da realidade do campo que iremos alcançar uma educação de qualidade neste espaço. Faz-se necessário, pois, a contextualização do currículo e da prática pedagógica, tomando por referencial o contexto no campo, observando-se a relação de interdependência campo/cidade/campo, e exigindo

como consequência, que a relação do local com o global seja objeto de conhecimento, de forma a contribuir na formação de sujeitos capazes de intervir na realidade (social, cultural, ambiental, política, econômica etc.) para transformá-la; ao mesmo tempo em que pretende potencializar a escola para contribuir, de forma qualificada, no processo de desenvolvimento sustentável da região na qual ela se insere.

Para Padilha (2004, p.16), é preciso ressignificar o currículo a partir da possibilidade de “reconhecer as diferenças e de integrá-las em unidades que não as anulem, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre os respectivos contextos”.

Justificamos, ainda, o estudo da temática, evidenciando a relação entre a Universidade e o município e destacando a relevância da parceria entre Universidade, Escola e Comunidade, parceria esta que se configura por meio da extensão universitária, garantindo que a partir da união de instituições, algumas ações possam ser efetivadas e, com isso, possamos contribuir para uma compreensão mais ampla de como a Educação do Campo está se construindo e se materializando na prática. Em especial, no que diz respeito as escolas públicas que não estão aos movimentos sociais, como é o caso da escola em estudo, que historicamente não evidenciam ações contundentes em relação ao objeto em foco, para tanto discutir esse processo ascende uma esperança de que a escola pública pode desenvolver uma ação didático-pedagógica contextualizada, mas, para isso, precisa de projetos de extensão, para auxiliá-la nessa luta. Uma luta árdua, especialmente, quando o poder público demonstra não está interessado em atender as especificidades dos povos do campo.

Destarte, faz-se necessário que discutamos a relevância da Extensão Universitária, no espaço do campo, pois, a mesma, mostra-nos os caminhos percorridos na construção dessa relação entre sociedade e universidade, entendendo a mesma como um “trabalho coparticipado que traz consigo as tensões de seus próprios componentes em ação e da própria realidade objetiva” (MELO NETO, 2001, p. 222).

Quanto à metodologia, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa. O estudo qualitativo se aplica a uma realidade que não pode ser quantificada, que envolve um universo de, por exemplo, significados, motivos, crenças, valores e atitudes e que corresponde a uma análise mais profunda de processos inviáveis – ou mesmo impossíveis – de serem reduzidos a operacionalização de variáveis (CHIZZOTTI, 1998). Por sua vez, Flick, (2009, p.20) afirma que a “[...] pesquisa qualitativa é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas de vidas, essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

Para alcançarmos os objetivos propostos pela pesquisa, partimos para uma pesquisa de campo, na medida em que se trata de uma investigação realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo.

Conforme Severino (2007, p. 123), na pesquisa de campo “o objeto/fonte é abordado em seu ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem”.

A pesquisa de campo buscou investigar as ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão acerca da construção do PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Rocha Cirne, que está localizada no Sítio Domingos Vieira, zona rural do município de Bananeiras-PB, escolhida como nosso campo de pesquisa.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Rocha Cirne foi fundada no ano de 1982, por um grupo de moradores da comunidade que se reuniram, formaram grupos de crianças e começaram a dar aulas, pois, na época, não existia escola por perto. As aulas foram iniciadas no Sítio Lagoa de Taboca, em uma casa/salão onde havia reuniões frequentes, e, ali, atendiam alunos de toda localidade. Daí, somente três anos que a referida escola foi construída, no Sítio Domingos Vieira, em um terreno doado pelo senhor Genival Jerônimo, recebendo o nome de José Rocha Cirne. Nela, seus trabalhos foram iniciados em turmas multisseriadas e teve como primeira professora a senhora Maria de Fátima Gomes de Sousa que fazia tudo na escola, desde dá aula até fazer a merenda e limpar a mesma.

A comunidade em que a escola está localizada tem como principais atividades econômicas a agricultura e a pecuária, prevalecendo a primeira, e como atividades culturais apresentam eventos desenvolvidos pela escola, encontros religiosos e vaquejadas, atividades típicas daqueles que compõem o espaço de vida daquela comunidade.

Considerando, ainda, as especificidades do nosso objeto de estudo, a pesquisa de campo desenvolvida neste trabalho é de caráter descritivo e explicativo, que, segundo Gil (2007, p. 15), “a pesquisa descritiva pretende descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade”. E a pesquisa explicativa analisa os fenômenos estudados buscando identificar as suas causas através da interpretação possibilitada pela abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007). Nesse sentido, uma pesquisa explicativa pode ser continuação de outra descritiva, tendo em vista que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado (GIL, 2007). Portanto, o aspecto descritivo-explicativo na investigação qualitativa possibilita descrever, detalhadamente, o fenômeno estudado e, ainda, procurar identificar e analisar as suas causas.

No que se refere à coleta de dados, nessa pesquisa estamos utilizando alguns procedimentos de coleta de dados que estão nos possibilitando uma melhor aproximação do nosso objeto de estudo. Tais procedimentos são a observação participante, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

De acordo com Vergara (2003), a observação participante é aquela em que o pesquisador encontra-se engajado ou se engaja na vida do grupo ou na situação, é um ator ou um espectador interativo. Já a entrevista semiestruturada foi conduzida de maneira a possibilitar “a revelação do conhecimento existente de tal forma que possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se assim acessível à interpretação” (FLICK, 2009, p.153). A mesma nos proporcionou uma melhor aproximação e interação entre pesquisadora e entrevistados, dando condições para aprofundarmos o diálogo.

Os sujeitos da pesquisa são a professora coordenadora do projeto de extensão; duas bolsistas que estão desde o início do desenvolvimento do projeto, representando os membros do projeto de extensão; a gestora da escola; as cinco docentes da escola e dois membros da comunidade, que são pais que estavam inseridos no processo desde o início das ações.

Estes sujeitos foram escolhidos na intenção de compreendermos como se deu a aproximação do projeto com a escola e a comunidade, ressaltando a forma como os mesmos participaram, planejaram e executaram as ações na construção da PPP da escola, buscando caminhos para uma educação contextualizada no campo. E, nesse caminho, conhecer como foi a participação de cada um nesse processo e as possíveis limitações, dificuldades apresentadas no desenvolvimento das ações do projeto.

A análise dos dados será desenvolvida com base na Análise de Conteúdo que, segundo Severino (2007, p. 121), “[...] é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”. Também, segundo Bardin (2011, p.33), a “Análise de Conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

No processo de análise dos dados, caracterizamos as ações que o projeto desenvolveu e vinculamos essas ações às suas respectivas categorias de análise. Para isso, procuramos organizar as ações e as falas dos sujeitos da pesquisa em quatro categorias maiores: categoria

de Extensão, categoria de Educação do Campo, categoria de Currículo/PPP e a categoria de Práticas Educativas Contextualizadas, e, junto a elas, também, identificar e analisar as possíveis categorias que emergirem das falas dos sujeitos. Sendo assim, procuramos analisar e interpretar os dados buscando entender as intencionalidades e os posicionamentos que estão por trás das palavras.

Para efeito de organização, a pesquisa está estruturada a partir do capítulo inicial com as notas introdutórias, evidenciando a abordagem metodológica e mais dois capítulos, seguidos das considerações finais e as devidas referências.

No segundo capítulo, retratamos a Educação do campo, desde a questão da Educação rural até a concepção de Educação do campo, defendida pelos Movimentos sociais, bem como seus fundamentos, princípios, marcos legais, e destacando a discussão acerca da escola do campo e como deve ser pensado e construído o currículo para a mesma, voltando o olhar para uma perspectiva contextualizada de educação.

No terceiro capítulo, evidenciamos a caracterização do nosso objeto de estudo, que é o projeto de extensão, recorrendo concepções teóricas acerca da extensão universitária. O capítulo traz, também, a sistematização e análise de dados onde apresentamos as ações desenvolvidas pelo projeto, e as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, evidenciando as categorias de análise e o tratamento dados. E, por fim, tecemos algumas considerações e encaminhamentos suscitados pelo estudo.

Vale salientar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, segundo o Parecer nº 732.749, com data da relatoria de 24 de julho de 2014, sendo considerada uma pesquisa de qualidade e de relevância no contexto atual.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: LUTAS, CONCEPÇÕES E CONQUISTAS

Neste capítulo, temos como objetivo discutir as concepções teóricas e práticas que permeiam a Educação do Campo, tomando como ponto de partida alguns aspectos do processo histórico da educação no espaço rural, para que possamos entender as contradições presentes na concepção de educação presente naquele espaço, que configurou muitas das vezes relações sociais excludentes, constituindo assim projetos de educação diferenciados, que privilegiava apenas a uma classe social. Sendo assim, surge à necessidade de se lutar por uma educação de qualidade e igualitária para todos. Essas lutas foram acompanhadas pelos movimentos sociais que tiveram e tem um papel relevante nesse processo que desencadeia novas concepções para a Educação do Campo, sobretudo a partir da década de 1990. Sendo assim, iremos discutir as concepções e princípios que permeiam esse novo paradigma de educação que está em construção: a educação do campo, por meio de duas óticas, a primeira a da Educação rural que concebe o campo como um espaço para o agronegócio, com interesses alheios aos dos camponeses, desconsiderando as particularidades dos povos que vivem neste espaço e que tem o campo como meio para legitimar-se como sujeito de sua história.

Vale salientar que discutir a educação rural não é o foco do nosso trabalho, porém faz-se necessário uma vez que a mesma traz elementos políticos, sociais e ideológicos que nos fazem entender o movimento de construção do paradigma da Educação do campo. A segunda ótica é a da luta dos movimentos sociais por uma Educação do Campo, que pauta-se na defesa dos direitos desses sujeitos, defendendo uma educação que busca fortalecer a identidade dos povos do campo, reconhecendo o campo como um espaço de construção de vida, não apenas como um espaço de negócio.

O paradigma da Educação do Campo representa uma proposta contrária, ao modelo posto pela sociedade classista de educação. A educação para o campo promulgada pelos movimentos sociais se opõe à educação rural, pois a mesma deve ser pensada e construída por meio dos próprios sujeitos que a compõe e respeitando as diversidades que estão imbricadas e que caracterizam a realidade e os povos que a constitui.

Partindo dessas compreensões e lançando um olhar mais aprofundado para esse percurso de construção da Educação do campo foi que estruturamos o capítulo com os seguintes pontos: A Educação rural e suas implicações no processo de construção da educação do campo; A questão Agrária e a construção da concepção de Educação do Campo defendida pelos Movimentos Sociais; A Educação do Campo e os Movimentos Sociais: um

paradigma em construção; Princípios que fundamentam a Educação do Campo; Breves considerações acerca das teorias que fundamentam o currículo, Concepções acerca do Currículo; O Currículo e o Projeto pedagógico curricular para a Educação do campo como meio de valorização do sujeito do campo; O Currículo da Educação do campo na perspectiva da contextualização.

2.1 A EDUCAÇÃO RURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para adentrarmos nas discussões acerca da Educação rural e suas implicações no processo de construção da Educação do campo, sentimos a necessidade de refletirmos sobre a educação e como ela é determinante na vida de qualquer indivíduo. Sendo assim, temos a necessidade de trazer alguns conceitos e compreensões acerca da educação, pois a mesma irá permear todo o trabalho defendendo a concepção de uma educação pautada na construção de identidade indo em contrapartida com a ideia de a educação ser o resultado de um produto para o mercado de trabalho.

A Educação configura-se como um processo pelo qual o indivíduo se forma e compreende o mundo que o cerca, podendo assim construir seu destino nas mais diferentes ambiências humanas: na família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, etc., pois em qualquer destes espaços, há um processo formativo, ou seja, um caminho de aprendizagem sobre o qual se forma a cidadania.

Como afirma Freire (2001, p.30).

A educação deve ter uma visão global do aluno, com sentimentos e emoções, tornando relevante o estudo das dimensões ética e estética. Fundamentando-se em uma ética inspirada na relação "homem-no-mundo", ou seja, estar no mundo, e na construção de seu "ser-no-mundo-com-os-outros", isto é, ser capaz de se relacionar com as pessoas e com a sociedade.

A educação é de suma relevância na vida de um ser humano, na construção de sua identidade e principalmente estabelecendo meios para a descoberta do mundo em que vive, levando assim o indivíduo a enxergar condições de atuar de forma consciente e transformadora em meio às outras pessoas.

Neste movimento de tomada de consciência é importante percebermos que existe uma ligação profunda entre o processo educativo e os demais processos essenciais à vida de uma sociedade: a atividade política, econômica, cultural. Sendo assim, podemos dizer que a educação é um fenômeno humano, por isso ninguém escapa dela e sua presença se faz notar

em lugares e tempos diferentes, sendo exercida por sujeitos distintos, orientada por estratégias e fins diversos (CARLOS, 2008).

Ainda sobre essa forte influência que a educação tem na formação dos sujeitos e entendendo que a mesma é um processo que se faz necessário e presente nas nossas vidas que Brandão (2006, p.07) nos diz:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Partindo das ideias trazidas acima, vemos que a educação não pode ser vista apenas como algo que acontece dentro da escola, a mesma rompe com essa visão para aquela que a concebe em diversos e diferentes ambientes.

Gramsci (1975, p. 37) nos afirma que:

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolástica’, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e os seus valores historicamente necessários... esta relação pedagógica existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos [...].

Partindo desse princípio entendemos que a educação passa a ser um processo de relações entre os indivíduos tendo assim ligação direta com as suas experiências da vida cotidiana. Segundo Brandão (2006, p.10), “as dimensões pedagógicas escondidas nas diversas manifestações do cotidiano são situações de aprendizagem”. Logo, podemos entender a educação como um processo de formação que vai se constituindo não só a partir de experiências escolares, mas também nas práticas sociais, em casa, na família, dentre outros espaços.

Discutir a educação por esse caminho vai de encontro ao que Gonh (2010, p.28), denomina como educação não-formal, a autora afirma que a “educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. Portanto, o processo educativo está para além de experiências proporcionadas apenas pelo ambiente escolar, o processo educativo permeia toda a vivência dos sujeitos e o seu cotidiano torna-se um dos maiores meios de formação, dentro desse processo. Entender esse conceito é de fundamental importância

quando se discute Educação do Campo, pois a vivência cotidiana do sujeito do campo perpassa todo seu processo educativo fora ou dentro da escola.

Para tanto, uma das maiores contribuições da educação é proporcionar ao indivíduo liberdade e dá a ele condições para realizar a transformação da realidade, tornando-a mais humana, permitindo que o homem e a mulher sejam reconhecidos como sujeitos de sua história e não como objetos. E, em Freire (2001, p.40), "assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos".

O autor nos convida, a enxergarmos o indivíduo como seres comprometidos com sua realidade e por meio desse comprometimento, o mesmo é convidado a se assumir como sujeito que constrói sua história de vida. O ato de se assumir como um ser autônomo que conduz suas experiências reflete em suas ações, demarcando um processo de particularidades, logo se faz necessário refletir como a educação tem contribuído para esse processo de autonomia e assim começam a surgir conflitos do tipo quem é esse sujeito? Que educação deve ser pensada para esse sujeito e por esse sujeito?

Existe uma educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 2006. p. 10).

Cada sujeito tem sua realidade, sua cultura, e diante do que Brandão nos coloca vemos que existe uma educação destinada a cada um desses sujeitos e que a mesma está presente em todos esses mundos sociais, a maneira como a mesma é desenvolvida e enxergada dependerá dos mecanismos de sua empregabilidade e qual intenção está por trás desse processo.

O sujeito que estamos discutindo é o sujeito do campo e tomando como base o que está acima exposto nas palavras do autor, de que cada povo tem sua educação é que vamos refletir como se configurava a educação rural para que tenhamos elementos de compreensão dessa nova concepção de Educação do campo trazida pelos movimentos sociais.

Para tanto, se faz necessário que a partir deste momento, possamos refletir também sobre a educação formal que, em Gonh (2010, p. 29), "[...] é aquela desenvolvida nas escolas, voltada para o ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados", nos últimos anos a luta por uma educação nesta perspectiva como direito para todos, tem tomado evidência em todo mundo. No Brasil o direito universal a educação têm sido por meio de

lutas dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, tomando como base a constituição de 1988 e também a lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, constituindo-se como um importante marco legal nesse processo de afirmação da educação.

Com efeito, a educação deve-se constituir-se como um direito de todos, minimizando essa lógica da exclusão. Com isso, buscamos explicitar que o espaço do campo, necessita de uma educação básica pública de qualidade para seus povos. Isso não quer dizer que a educação será a redentora de todos os problemas existentes naquele espaço, mais se configurará como um direito que todos têm que é a Educação. Sendo assim, vamos refletir sobre os caminhos percorridos pela Educação do campo, desde a sua concepção inicial de Educação rural, até chegar à concepção de educação do campo defendida pelos movimentos sociais.

Por volta de 1930, intensifica-se no Brasil a trajetória da Educação Rural, permeada pelo processo de industrialização, que desencadeou um intenso processo de êxodo rural, e, conseqüentemente o crescimento da urbanização da população, as pessoas se viam com a necessidade de abandonar o meio rural para ir para a cidade, com o desejo de garantir meios para sua sobrevivência. Sobre isto, Paiva (2003, p.136) diz que “o crescimento da migração rural-urbana, teve como consequência a inchação das grandes cidades”.

Essa trajetória da Educação Rural vem trazendo consigo a afirmação do discurso em que coloca a necessidade do camponês se adaptar ao novo modelo de campo, modernizado e abandonar suas práticas vistas como atrasadas para os novos padrões de agricultura posta pelo agronegócio.

A partir da década de 1930, vai se constituindo uma mudança profunda no modelo agroexportador e é por esse meio, que o processo educativo vai tomando mais espaço e buscando novas conquistas.

Leite (1999, p.29), diz que:

Tal fenômeno ocorreu a partir de dois aspectos: primeiramente, as tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos “Pioneiros da Educação Nova”; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920.

Em meados dos anos de 1930, “as escolas rurais começam a serem pensadas e criadas, conforme Pinheiro (2006, p. 134), em meio ao cenário das políticas públicas implementadas pelo Governo Vargas”, porém, o propósito para o qual as escolas rurais começam a existir já é

um propósito de negação desse sujeito e desse espaço, pois seu objetivo maior é acabar com o analfabetismo e de conter o crescimento das favelas nos grandes centros urbanos atendendo assim aos interesses da elite brasileira, constituindo-se como uma forma de conter a migração das pessoas do campo para a cidade.

Sobre isto, Paiva (2003, p. 137) afirma que: “era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem ao campo era a educação”. Portanto, essa política de afirmação da educação rural tinha uma intenção de formar mão-de-obra para o desenvolvimento das cidades, como também preparar o cidadão para a votação e assim consolidar e reafirmar o processo de dominação da sociedade elitista.

Leite (1999), diz que “esse processo de construção contou também com o envolvimento e apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo”, uma maneira de evitar a existência de maiores problemas sociais nas cidades, advindos principalmente do acelerado no processo de industrialização. Com isso, podemos perceber o quanto a Educação rural foi mencionada, pensada e construída em segundo plano, pois ao invés de funcionar considerando as suas peculiaridades, configurou-se como um meio de diminuir o analfabetismo, com intenção de capacitar as pessoas para entrarem no processo de industrialização, esse episódio foi muito determinante na década de 1930.

Nesse contexto, surge um pensamento educacional denominado de *Ruralismo Pedagógico*, que ganhou destaque e força ideológica no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE), realizado em 1942, em Goiânia.

De acordo com Prado (1995, p.1):

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana.

Esse pensamento educacional, como vemos na fala do autor, visava fixação do homem ao campo, tentando assim prevenir o Êxodo Rural. O mesmo era voltado para os interesses das elites dominantes. Por meio disso, a Educação Rural foi contribuindo para que se enxergasse o campo como um espaço de desigualdades sociais, aos quais só restavam negar sua identidade e tentar vincular-se a essa modernização em seu espaço uma vez que não tinham condições econômicas para investirem em recursos que fizesse frente a essa situação e

ai subordinavam-se a serem apenas trabalhadores rurais em grandes propriedades. Assim, vai se formando o contexto de negação desse espaço no campo tão presente na educação rural que afirmou o campo e os que o constitui em uma visão negativa deste espaço levando-os a acharem que a sua ascensão social dependia de sua saída do campo para a cidade. “A educação na zona rural brasileira [...] não tem mantido o homem no seu *habitat* de origem, nem tem eliminado o alto índice de analfabetismo [...] e muito menos ajudado esse homem a transformar sua realidade” (MARINHO, 2008, p. 10). Esse movimento faz com o que o sujeito, daquele espaço comece a negar seu ambiente de origem e suas características próprias e comece a acreditar que o que lhe resta é uma educação pautada nesta visão assistencialista.

Nesse sentido, Calazans (1993, p.16) afirma que “é essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora”. Como evidenciado na afirmação da autora, a esses homens e mulheres que moravam e trabalhavam no campo eram negados seus direitos, entre eles o da educação, pois para a sociedade elitista ela não era prioridade.

Queiroz (1984, p.37), enxergando por essa ótica, avalia que:

A educação para a população rural foi pensada como um [...] amplo programa político-ideológico, pensado e decidido fora do alcance das aspirações dos seus interessados. As estratégias utilizadas no desenvolvimento desses programas são de caráter autoritário, portanto, discriminam aqueles que atuam diretamente nele, (nas escolas, por exemplo) como meros executores de determinações.

A assertiva trazida pelo autor nos leva a refletirmos e vermos que os programas destinados à educação rural não valorizavam o sujeito do campo, fazendo com o que os mesmos tivessem que executar o que lhes eram postos para se sentirem parte do sistema produtivo moderno. Como exemplo, podemos nos reportar a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952. Aliás, a respeito da CNER, Leite (2002, p.37) nos diz que:

A campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. [...] nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, [...], desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer político, sociais ou culturais.

Tomando como base o que está na fala de Leite, vemos que a campanha não privilegiou as particularidades da vida rural. A forma como a mesma foi definida exalta a falta de compromisso com que foram tratadas as políticas educacionais para o campo brasileiro. A CNER tinha a intenção de contribuir para o processo de evolução do homem do rural, porém dentro do que ela acreditava ser fundamental para ele, não do que ele almejava. Despertando nele o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural, “onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e crendices” (CALAZANS, 1993; PAIVA, 1987).

Com tudo o que vemos, é uma Educação Rural sendo concebida a partir de uma ótica da educação pensada e posta em prática na cidade. No nosso País o campo sempre foi enxergado como um espaço dependente da cidade, ou seja, o espaço rural sempre foi entendido como subordinado ao espaço urbano, tanto em seus aspectos ideológicos quanto econômicos. “É necessário libertar o campo do currículo universalizante, de caráter elitista, mercadológico e urbanocêntrico porque esse desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem no campo” (BARROS, 2007, p. 28).

Nessas perspectivas, começam a surgir os conflitos de como os sujeitos do campo e as políticas de educação destinadas aos mesmos, deveriam de fato serem enxergadas, se por uma ótica da cidade ou a partir de uma visão própria do camponês levando em consideração sua história de vida, sua identidade, formas de trabalho, gerando, assim, a necessidade de uma nova educação para o campo, uma educação que se pauta nesses aspectos e não que fosse imposta. Para isso se fazia necessário que se rompesse com dois aspectos que contribuíam para prejudicar esse novo caminho de se pensar a educação do campo: a forma a que estava associado o conceito de educação rural historicamente e como o sujeito do campo era enxergado nesse espaço pela sociedade elitista.

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação marginalizada, precária, com pouca qualidade e poucos recursos [...] “os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.61).

A educação posta em prática no campo foi ressaltando o pensamento de que o termo rural significa atraso, antigo. Evidenciando apenas uma educação imposta de cima para baixo, sem a participação dos sujeitos principais do processo. O outro aspecto é de como esse sujeito do campo era enxergado por uma parte dessa sociedade que se colocava como sociedade

dominante e como essa percepção refletia diretamente na nossa compreensão de campo e do sujeito desse espaço.

Ao analisarmos a ideologia dominante perceberemos que a mesma sempre considerou o camponês brasileiro como um matuto, analfabeto, atrasado, incapaz, um Jeca Tatu, que necessita sempre ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social- o mercado. As expressões relacionadas a esse sujeito sempre foram carregadas de sentido pejorativo (PEREIRA, 2009, p.22).

Com essa visão limitada do que vem a ser o homem do campo foram sendo oferecido a esses sujeitos qualquer tipo de educação, de forma assistencialista e precária. Embora essa fosse uma tendência que estava sendo predominante ao longo da história da educação no meio rural, voltamos a afirmar que quebrando os paradigmas acima citados referente ao conceito de educação rural e do sujeito que a compõem, outras perspectivas foram emergindo, não de forma natural e rápida mais em consequência do fortalecimento da organização social no campo a partir da década de 1950.

Nossa intenção não é justificar a falta de atenção e interesse para com a Educação rural. A intenção é de, abordar alguns aspectos presentes em sua concepção, tendo como objetivo entender o surgimento da concepção de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais e que tenhamos a clareza do porquê dessa transição entre Educação rural e Educação no/do campo.

Na tentativa de superarmos essa dicotomia entre o pensar agir da Educação Rural e da Educação do Campo, já que a simples mudança de denominação não garante mudanças efetivas nas práticas vivenciadas nas escolas e que essas transformações necessitam serem entendidas em sua dimensão processual, evidenciando que não trata-se apenas de uma simples mudança de nomenclatura, existem aspectos políticos, sociais e econômicos envolvidos neste processo. Tais, como, interesse dos sujeitos envolvidos e seus movimentos, a conjuntura social trazendo aspectos de espaço, identidade e cultura e os aspectos econômicos que fazem surgir cada vez à relação do oprimido e opressor em vistas do processo capitalista, que nesta dinâmica da discussão da educação rural coloca o sujeito a serviço do poder econômico capitalista.

No próximo tópico abordaremos as organizações sociais denominadas movimentos sociais, que foram fundamentais para o nascimento da nova perspectiva de Educação do Campo, principalmente a partir da década 1950 e início de 1960, vendo que suas raízes trazem

a marca da luta agrária e da educação popular, levando o camponês a enxergar-se como sujeito do desenvolvimento e o campo como espaço de vida, de trabalho, de cultura.

2.2 A QUESTÃO AGRÁRIA E A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DEFENDIDA PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Como foi dito acima este tópico tratará de revelar como os movimentos se inserindo no cenário de luta por uma concepção de Educação do campo. Os Movimentos sociais foram emergindo, em meio à luta agrária e da luta do movimento dos trabalhadores rurais sem terra, na busca por uma educação de qualidade para o campo. Contudo, gostaríamos de ressaltar que a luta agrária e a reforma agrária apresentam aspectos mais intrínsecos do que os apresentados aqui, pois nossa intenção é apresentar elementos centrais que possibilitem a compreensão de como os movimentos sociais do campo vão se articulando dentro desse cenário de lutas e conflitos.

Nossa intenção nesse tópico é desencadearmos esse processo de construção da concepção de Educação do campo defendida pelos Movimentos sociais, para que assim possamos entender que o espaço do campo é um espaço marcado por lutas e conflitos e que nada aconteceu em um “passe de mágica” e que está luta vem desde os primórdios da nossa educação. Nesta perspectiva, Gonh (2010) reforça a importância de nunca se dissociar o sujeito movimento social do seu contexto histórico, pois a identidade do primeiro surge e se molda no segundo. Para ela, os movimentos sociais são, acima de tudo, entidades capazes de aprender sobre o mundo e sobre si, alterando e revendo suas demandas, propostas e parcerias.

No âmbito do espaço rural, as mobilizações e movimentos sociais rurais, demarcam a identidade desses sujeitos, dando a eles mobilidade e condições para construir seus elementos de lutas e compreensão da realidade. Podemos confirmar esta assertiva, quando nos voltamos para o MST, um movimento que constrói a cada experiência uma nova identidade aos sem-terra, baseada no modelo cooperativo/ coletivo, o movimento possui um modelo próprio de educação. "O MST é um ator político porque atribui qualidade aos atores sociais que compõem suas bases ao inseri-los num plano que vai além da luta pelo acesso a terra, que é a luta pela democracia, pela igualdade, contra a exclusão" (GOHN, 2010, p. 145).

É importante, nesse processo, que compreendamos um pouco da questão agrária brasileira, pois ela é a base para o entendimento da educação no meio rural e torna-se também uma mola propulsora para a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo. Neste caminho, os movimentos unem-se contra o modelo latifundiário de distribuição das terras e a

luta pela mesma desencadeia junto aos mesmos, um olhar que nos faz refletir que a conquista da terra, assim como a educação, não acontecem sem um ponto norteador que oriente a práxis e que também por ela seja orientado.

Como nos afirma Batista (2006, p.130):

As lutas no campo brasileiro têm início com o processo de invasão e colonização portuguesa. Os movimentos se originam dos conflitos em torno da luta por terra, mas também se rebelam contra as relações sociais de produção marcadas pela exploração, pela denominação e degradação da pessoa humana, como a escravidão, contra a negação a cidadania, pelos direitos sociais e trabalhistas, pelo reconhecimento das diferentes culturas.

Para que se tenha uma compreensão maior dos movimentos sociais do campo, faz-se necessário lançar um olhar sobre a estrutura agrária e as manifestações advindas da mesma que trazem consigo a busca pelos direitos sociais. E, sobre a questão agrária, no Brasil, Mattos Neto (2006, p. 3) no diz que:

Economicamente, a questão agrária está ligada às transformações nas relações de produção, ou seja, como produzir, de que forma produzir, quanto produzir. Tal equação econômica aponta para indicadores como a maneira que se organiza o trabalho e a produção, o nível de renda e emprego dos trabalhadores rurais, a produtividade das pessoas ocupadas no campo, etc.

Vemos que muitas mudanças ocorreram no processo histórico, de ordem social e econômica, porém, a estrutura latifundiária desigual e dualista permanece sem mudanças significativas, ocasionando cada vez mais a necessidade de se lutar pela conquista de terra.

Assim, afirma Batista (2006, p.131):

A terra foi dividida em grandes extensões denominadas de sesmarias, doadas a alguns nobres senhores portugueses que dispusessem de dinheiro e desejassem explorar a terra. As pessoas que passavam a ter direito de uso da terra recebiam o título de capitão- mor daí a denominação das capitâneas. Apesar de não serem proprietários os donatários tinham direito de hereditariedade sobre as terras sob sua responsabilidade.

Com isso, percebe-se a lógica excludente e exploratória com a qual a questão agrária vai se concebendo. Para que essa divisão fosse mantida, os portugueses expulsaram os

verdadeiros donos: os indígenas e os que ficaram foram obrigados a se submeterem a outra cultura e estrutura de vida.

Vejamos o que Batista (2011, p. 04) nos diz sobre essa questão:

Os índios, os nativos, os verdadeiros donos do território, apresentavam uma diversidade cultural, com diferentes línguas, diferentes culturas, modos de produzir e viver. A lógica monoculturalista do projeto civilizatório moderno criou um processo de desterritorialização e de dizimação que quase extinguiu esses povos. A resistência os fez buscar novos territórios e até hoje com o avanço da ocupação da Amazônia esse processo perdura.

A fala da autora revela que as culturas originárias desses sujeitos, foram usurpadas e colocadas como marginais à cultura dominante “gerando nesse processo uma crise de pertencimento” (BATISTA, 2011 p.4). Esta prática provocou nesses povos uma cultura de negação, que os acompanha até hoje, especialmente no tocante aos povos do campo, “a esses sempre foram atribuídas múltiplas identidades marcadas por denominações pejorativas, como: caipira, matuto, entre outros” (BATISTA, 2011, p.5). Com isso, a cultura hegemônica vai provocando o encobrimento ou ausência de uma identidade camponesa.

Essas mudanças culturais e de identidade, acompanham a estrutura agrária brasileira e a produção agrícola que se constituíram. A partir de então se compuseram, predominantemente, de grandes propriedades – os latifúndios- e de uma produção agrícola extensiva de monoculturas (açúcar, café, soja, entre outras) voltadas para o mercado externo. “Houve também uma acentuada acumulação de terras ociosas ou improdutivas, que funcionam mais como reserva e valorização do mercado de terras” (BATISTA, 2006, 132). Com tudo, vamos identificando como a estrutura agrária vai pautando-se em relações de sobreposição e de exploração exaltando o desrespeito aos direitos sociais e humanos, pois essas “[...] relações têm causado uma série de problemas para os povos do campo que dependem da terra para garantir a sobrevivência” (BATISTA, 2006, p. 133).

Neste contexto discursivo, vemos que a ocupação do espaço agrário, na visão de Batista (2006) tem se tornado objeto de resistência dos sujeitos do campo, impulsionando conflitos e constantes lutas por terra.

Os diferentes conflitos por terra são lutas políticas que exigem a ocupação da terra como espaço de trabalho, de sobrevivência, a terra como espaço de vida e de cultura, que querem atribuir uma outra territorialidade diferente daquela do capital, do latifúndio, da exploração, da cultura mercantil, da exaustão da natureza (BATISTA, 2006, p. 133).

Os sujeitos que vivem e dependem da terra para viver a enxerga como um espaço de construção de vida e de legitimidade de identidade. Desse modo, ao fim da década de 1950 e início da década de 1960, começam a surgir no campo, militâncias políticas envolvendo diferentes setores de trabalhadores rurais e movimentos sociais tais como: as Ligas Camponesas do Nordeste⁵, que iniciam um processo de contestar a desigualdade social e concentração fundiária existente no Brasil, pressionando assim o governo para a realização de uma ampla reforma agrária no País.

Como nos afirma Mattos Neto (2006, p. 15):

E esses movimentos sociais ganham força quando João Goulart assume a presidência, visto que este presidente tinha idéias progressistas e entendia que a reforma agrária era fundamental, naquele momento, para a completa modernização do país. Nesse sentido, o grande e principal momento histórico para a realização da reforma agrária no Brasil foi no início da década de 1960, pois se conjugou vários movimentos sociais e militâncias de trabalhadores rurais organizados no sentido de pressionar e reivindicar a realização da reforma agrária e finalmente, em toda a história brasileira o governo (na figura do Presidente João Goulart) estava realmente interessado em promover a reforma agrária.

É neste momento que vai consolidando-se a ideia de que o Brasil necessitava de uma reforma agrária que fosse capaz de extinguir a má distribuição de terras, o latifúndio visto como obstáculo para o desenvolvimento do espaço do campo (GRYNSZPAN, 2011).

Esse momento, não foi advindo de uma luta vazia, ele teve suas ideias e ações pautadas na articulação de movimentos sociais, partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica, e entre tantos resultados e consequências, temos a construção de novas propostas educativas que vão tornar-se modelos de inspiração para as concepções educativas que dão origem na década de 1990 ao denominado Movimento pela Educação do Campo.

Algumas dessas propostas educativas criadas e desenvolvidas na década de 1960 deram espaço a novas concepções e estratégias de educação incluindo educação para adultos, educação de base e educação popular. Dentre as concepções trazidas destacaram-se a concepção de Educação defendida por Paulo Freire e a dos Movimentos de Educação de Base (MEB), reforçando assim as ações dos movimentos sociais do campo.

Em seus escritos e suas ações, Paulo Freire traz contribuições primordiais para o fortalecimento do tipo de educação que quer se desenvolver para os povos do campo,

⁵ Um dos principais movimentos sociais e políticos que apoiaram as Reformas de Base de João Goulart, foram as Ligas Camponesas. Angariando apoio junto a pequenos produtores rurais e famílias de trabalhadores sem-terra que viviam pagando arrendamento a grandes latifundiários. As Ligas foram as grandes impulsionadoras do movimento pela Reforma no Brasil nas décadas de 1950 e 1960.

pautando-se em princípios que parte para inserção do sujeito no processo de aquisição e construção do conhecimento.

A concepção de educação trazida por Freire promove uma reflexão acerca do sujeito dentro desse processo excludente e dualista o qual estava inserindo. Segundo esse mesmo pensador (1971, p. 75), o “[...] Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça para baixo, com receio da coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escola, sem fala autêntica”. É nesse sentido que vão se configurando as práticas educativas opressoras onde os sujeitos envolvidos não têm voz.

Nesta perspectiva Freire (1981, p. 27) discute a chamada “cultura do silêncio”.

A “cultura do silêncio”, gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora, não somente condiciona a forma de estar sendo dos camponeses enquanto se acha vigente a infra-estrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por largo tempo, ainda quando sua infra-estrutura tenha sido modificada.

Para que este caráter inibidor seja esgotado, se faz necessário “que as novas relações humanas, características da estrutura recém instaurada e baseada numa realidade material diferente, sejam capazes de criar um estilo de vida radicalmente oposto ao anterior” (FREIRE, 1981, p.28). Assim sendo, transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os. Isto é o que explica a cultura como produto, capaz ao mesmo tempo de condicionar seu criador (FREIRE, 1981).

Paulo Freire defendia a ideia de que a educação deve ser um meio para libertar o indivíduo, o grupo, a sociedade dos mecanismos de opressão presentes na realidade tanto pessoal como social. O mesmo deixa claro em sua pedagogia que o povo não necessita de programas assistencialistas nem de pessoas se colocando como salvadores da pátria. Para ele o povo precisa ter condições de assumir sua história, de uma pedagogia que parta dele para e com ele, não para ele. Como ele afirma: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão, mediados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 79).

A sua concepção nos convida a não desenvolvermos uma prática neutra e sermos educadores militantes.

Por isso é que, só enquanto militantes, jamais como especialistas neutros, membros de uma missão estrangeira de assistência técnica, poderíamos, na verdade, prestar nossa colaboração a Guiné- Bissau. A coerência entre opção político- revolucionária do educador e sua prática lhe é indispensável para que evite sua “burocratização”. Quanto mais vigilante na vivência desta coerência tanto mais autenticamente militante se faz, recusando assim, também, o papel técnico ou de especialista neutro, neste ou naquele campo. (FREIRE, 1978, p.15).

É nesse sentido que a pedagogia de Freire é fonte de inspiração na concepção de educação defendida e almejada pelos movimentos sociais uma educação que busque a valorização do sujeito e da sua cultura, entendendo que o processo de educação ultrapassa a transferência de transmissão de informações e passa a ser um fio condutor de legitimação do indivíduo e de seu espaço. Vemos em sua prática que o respeito ao saber popular nos leva diretamente a respeito com relação ao contexto cultural, parte-se da oportunidade do oprimido poder construir um saber contextualizado, dentro de uma determinada cultura, como nos diz Freire (1978, p.86): “Não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os saberes da experiência feitos. O respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural”.

Com sua pedagogia, Paulo Freire moveu a pensamentos de luta dentro do contexto escolar, levando a reflexão que o sujeito tem que se inserir no meio em que vive e sentir-se parte integrante, e que sua cultura e seus saberes são fundamentais para a práxis legitimada, cabe aos trabalhadores e trabalhadoras assumirem sua posição de classe trabalhadora para além do seu eu do seu contexto, é preciso lançar para a sociedade a força que esse povo tem para promover a luta a favor da emancipação “não há revolução com verbalismo e nem tampouco com ativismo, mas com práxis” (FREIRE, 1975, p. 91-92). Pelo exposto constatamos que a pedagogia de Freire tem sido um modelo inspirador para a construção de uma concepção de Educação popular.

Ao fim da década de 1970, no apogeu da repressão do golpe militar, alguns movimentos sociais retomam a trajetória de luta, a exemplo das comunidades eclesiais de base (CEBs), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). A Luta dos movimentos, neste momento, volta-se para a reforma agrária. Assim, Batista (2007, p.173) pontua que, nesse contexto, muitos são os movimentos que se envolvem pela luta da terra entre eles estão:

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Movimento dos Pequenos agricultores (MPA); Movimento Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, que organizaram a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); [...] Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PRJ) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Todos esses movimentos tiveram sua relevância e seu papel neste contexto de lutas, porém, queremos destacar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), “Trata-se de um movimento social com o potencial efetivo na organização em massa dos trabalhadores rurais, cuja organicidade se dá nas esferas cultural, econômica, política e social” (SOUZA, 2006, p.21). O mesmo tem se configurado com um dos principais movimentos presente na luta por uma Educação do Campo, pela sua preocupação com a educação e defesa um novo projeto de sociedade pautado na Reforma Agrária.

[...] Durante os primeiros anos da sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mais eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. [...] a continuidade da luta exigia conhecimento tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreendera conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento (MORISSAWA, 2001, p.239).

Tomando a educação como eixo norteador da sua prática, o MST procura voltar os olhares e suas lutas, para a problemática do sistema agrário, valorizando a criação e organização dos assentamentos.

Para Silva (2003, p.91), os assentamentos rurais:

Representam, no contexto da vida sócio-econômica e política do Brasil, uma experiência concreta ou em construção objetivando dinamizar e democratizar a estrutura agrária brasileira, mediante a realização, mesmo que marcada por acirrados conflitos, da Reforma Agrária, como também colocar em prática a legislação brasileira que proíbe a presença de terras improdutivas. Dessa forma, estão contribuindo para uma redefinição da função social da propriedade fundiária, considerando a multidão de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca... Observados pela esfera da sociedade local, os camponeses simbolizam, através do acesso à terra, a reprodução e manutenção dos trabalhadores rurais.

Um das principais bandeiras levantadas e defendidas pelo MST é a do combate ao latifúndio, porém, para eles não basta apenas receber terra, os governantes têm que ter o

compromisso e a responsabilidade de estabelecer meios para subsidiar o desenvolvimento das culturas agrícolas produzidas nos assentamentos.

A força da luta do MST contribuiu e ainda contribui para o fortalecimento das discussões e reivindicações dos povos do campo, por isso não podemos negar e silenciar a força do mesmo e a forma organizacional com a qual se articulam, refletindo diretamente no campo da construção da concepção de Educação do Campo defendida pelos Movimentos Sociais.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS, CONFLITOS E CONQUISTAS

Partindo dos princípios apresentados nas discussões acima, vemos como resultado desse processo de luta liderado pelos Movimentos sociais e em especial o MST, um novo paradigma de educação do campo sendo construído. Nesse processo de construção, não podemos tirar o protagonismo dos Movimentos sociais, já citados no tópico anterior, na constituição do que venha a ser a Educação do Campo, nem muito menos entendê-la como uma continuidade do que na história da educação brasileira se entende por educação rural.

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto se reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 2004, p. 73).

A concepção de Educação do Campo defendida pelos Movimentos Sociais teve seu início a partir da preocupação com o processo de exclusão social político, econômico e cultural dos camponeses, associado à falta de qualificação educacional disposta para essa camada de povos, sendo assim, se pode afirmar que a história da educação do campo se estabeleceu a partir da luta de homens e mulheres na busca por uma educação que leve em consideração sua realidade econômica, e social.

Esse processo de construção é marcado por luta, conflitos e conquistas. Contudo, foi no fim da década de 1990, sob a pressão dos movimentos sociais do campo, que a educação do campo surge com novas perspectivas no cenário brasileiro, ocupando espaços nos órgãos governamentais, manifestando assim o desejo de luta por uma educação de qualidade. Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília- (GT- RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais

Sem Terra (MST) representado pelo setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Onde foram discutidos temas relativos à educação do campo. Podemos considerar o ENERA como o ponto de partida e ao mesmo tempo de chegada, pois, a partir dele percebeu-se que apenas o MST não daria conta sozinho tinha que ter outros movimentos envolvidos nessa luta. Luta essa que traz a educação do campo para pauta de discussão de uma educação de qualidade para os que vivem no campo e constitui esse espaço de vida.

Em 16 de Abril de 1998, o Ministro Extraordinário de Política Fundiária assinou a portaria nº 10/98, que criou o PRONERA e aprovou o seu “Manual de operações”, cujo objetivo geral era “fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável”. Constituindo-se assim como um marco legal nessa luta de reafirmação por uma educação de qualidade e como direito para os povos do campo. Apesar da escassez de recursos e da morosidade dos órgãos governamentais pode-se afirmar que o PRONERA além de ter aberto as portas para a Educação do Campo tem ajudado a consolidar as primeiras iniciativas de uma educação voltada para essa realidade (PEREIRA, 2009).

Ainda em 1998, mais precisamente em julho, na cidade de Luziânia- GO, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, promovida pela unificação dos movimentos, MST, pelo UNICEF, pela UNESCO, pela CNBB e pelo UNB. A I Conferência teve papel relevante no processo de rearticulação da Educação do campo com a sociedade e com o governo.

A conferência confirmou o caráter da Educação do Campo vinculado a trajetória da Educação Popular e as lutas sociais da classe trabalhadora do campo e estabeleceu estratégias de organização, programas de formação de educadores e educadoras e a criação de fóruns estaduais (PEREIRA, 2009).

Tomando como referência o caderno que reúne os relatos e textos construídos juntos as conferências intitulado: Por uma Educação básica do campo, vamos discutir o que as mesmas trouxeram para a conquista do projeto de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais. Sendo assim, ainda nos reportando a I Conferência da Educação do campo, viu-se que vários foram os problemas evidenciados que estão presentes no espaço do campo e não devem ser deixados a margem dessas discussões, principalmente, no âmbito educacional como: falta de escolas, falta de infraestrutura, falta de uma política de valorização do magistério, currículos desarticulados da realidade do campo e uma série de outros fatores.

Outro ponto de suma relevância discutido na I Conferência diz respeito à forma como a nova geração estava enxergando o espaço do campo, perdendo sua identidade e vinculando sua vida futura a cidade não ao campo. Daí percebe-se a necessidade desses indivíduos serem educados compreendendo o campo como um espaço de vida possível de desenvolvimento não como um lugar atrasado e aqueles que decidirem permanecer neste espaço não seja considerado um jeca tatu atrasado.

A Conferência também resultou na constituição de uma “articulação nacional por uma Educação básica do campo”, com sede em Brasília, com o objetivo de mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação e contribuir na reflexão político-pedagógica partindo das práticas já existentes.

Já com a mobilização da articulação e com a intensificação da luta agrária no início do governo Lula, o movimento de Educação do campo foi ganhando forças e aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, também no município de Luziânia-GO. A mesma foi realizada em agosto de 2004, reuniu 1.100 participantes representantes de Movimentos Sociais, Movimentos Sindicais, de Universidades, de ONG’S e de Centro Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública, com atuação vinculada à educação e ao campo.

A II Conferência teve como objetivo maior lutar para que a Educação do Campo fosse assumida como Política Pública de maneira mais explícita. Para que assim fosse reparada a dívida social, cultural e educativa que se tem para com esses povos que trabalham e vivem no campo, reconhecendo assim as especificidades e as formas de vidas presentes naquele espaço. O texto Base da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo traz sete pontos de suma relevância que denunciam os problemas presentes no processo de educação oferecido à população do campo, são eles: 1- às políticas compensatórias; 2- superar o uso privado do público; 3- a não redução do trato público às demandas do mercado; 4- novas políticas públicas para um novo campo; 5- às políticas públicas como garantia de direitos; 6- políticas públicas universais; 7- políticas públicas para a especificidade do campo.

As conferências nos deixa claro como vêm sendo construída essa luta dos Movimentos sociais por uma Educação do campo, que não é e nem nunca foi um processo romantizado, fácil mais proveniente de luta e conflitos. Em meio a essa construção enxerga-se a necessidade de se ter uma educação contrária ao modelo de educação rural, que historicamente, foi se constituindo e excluindo os sujeitos do seu contexto de origem. E, na mesma semântica, Arroyo (2006, p.9) nos diz que “os povos do campo de agradecidos

receptores de dádivas, passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas”.

Junto à articulação em 2002 é instituída as Diretrizes Operacionais para Educação no Campo. A mesma foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), resultando na Resolução CNE/CEB n. 1, de abril de 2002 que “significou um espaço de participação efetiva das organizações e Movimentos Sociais que compunham a Articulação Nacional no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados” (MUNARIM, 2008, p. 5).

Em 2003, foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), para contemplar todos os povos do campo: pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais. Em 2004, foi à criação da SECADI pelo MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão, a mesma está vinculada a coordenação geral de Educação do Campo.

Em 2008, destacamos nesse cenário de conquistas a Resolução Nº 2 do Conselho Educacional de Educação- CNE/ CEB definindo diretrizes complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dando ênfase a outras especificidades desse espaço camponês, as quais não foram contempladas na 1ª resolução como a multisseriação⁶, nucleação intracampo, a dissociabilidade da educação infantil com o ensino fundamental.

Todas essas conquistas significam a inclusão dessa modalidade de ensino na estrutura estatal federal, onde se responsabilizarão pelo atendimento a essa demanda a partir do reconhecimento de suas particularidades, porém, a inclusão das mesmas não é sinônimo de luta resolvida e findada, as diretrizes emergem mais com um meio de calar a voz dos movimentos do que como um documento que irá de fato direcionar e garantir uma educação de qualidade para o espaço do campo, elas não foram bem aceitas pelo MEC, pois evidenciamos que 11 anos depois de instituídas as mesmas não foram reformuladas e nem muito menos, houve algum documento que fizesse com que a secretarias e os municípios adotem essas diretrizes em seus trabalhos com a educação do campo.

⁶Multisseriação: Forma de organização do ensino promovida pelas classes multisseriadas. Neste tipo de organização, o professor trabalha na mesma sala de aula, com alunos de várias séries simultaneamente. Nucleação intracampo: garantir que o ensino seja oferecido no próprio espaço do campo, que o aluno se desloque do campo para o campo e não tenha que sair para cidade para terminar seus estudos. Dissociabilidade da educação infantil com o ensino fundamental: Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. (Diretrizes complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo- Resolução nº 2 do CNE.).

Costa (2011, p. 160), ao falar da Educação do Campo diz:

A Educação do Campo emerge como uma construção na luta contestadora. Definindo-se seus parâmetros, suas diretrizes político-ideológicas. No contexto da luta por Reforma Agrária, e mais claramente por uma transformação da ocupação das terras no Brasil. Para isso uma Educação que indicasse um olhar dos “de baixo”, utilizando-se do conceito de Eduard Palmer Thompson. Um conceito de Educação que necessariamente subverte a ordem educacional em vigor, onde o “campo” apenas recebia a educação produzida nos ares urbanos e os “de baixo” apenas reproduziam os ensinamentos elaborados e reelaborados pelos dominantes. A lógica é outra.

Com essa afirmação, percebe-se que a lógica que constitui os povos do campo e consequentemente a educação destinada a eles é outra, ou seja, uma lógica que insere a Educação do Campo em um cenário de lutas e de discussão de concepções, onde não mais se aceita receber uma educação assistencialista e emergencial, qualquer tipo de escola, os mesmos estão construindo uma nova consciência que compreende cada vez mais seus direitos, proporcionando uma organização efetiva dessa educação pautada em uma consciência libertadora.

Para tanto, podemos citar como exemplo a Escola Florestan Fernandes, marco na história do MST. Inaugurada em janeiro de 2005, no município de Guararema (no Vale do Paraíba, a cerca de 60 km de São Paulo), a Escola Nacional Florestan Fernandes é tida como um marco nas conquistas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ao reunir em um mesmo espaço cursos de formação para integrantes do MST e de outros setores e entidades ligadas ao campo e às lutas sociais, a escola, cuja construção foi iniciada em 2000, representa um importante avanço nas iniciativas de educação popular no Brasil. Três elementos têm sido priorizados para organizar a escola: a auto-gestão, a disciplina consciente e a liberdade para produzir conhecimento. Essas experiências concretas são relevantes para que percebamos que é possível, pensarmos e construirmos uma proposta de Educação do Campo, pensada e construída por esse sujeito.

Segundo Caldart (2004), a construção da Educação do campo emerge em meio à contradição de classe no campo, portanto, constitui-se como um movimento que proporciona a reflexão pedagógica.

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento (CALDART, 2004, p. 13).

Nesse sentido, não é uma educação apenas escolar, que pense a educação apenas pelo viés da Educação Formal, a discussão de Educação do campo é ampla e envolve uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento. Que pense na relação mútua de valorização do sujeito, onde não se parta da escola para o povo, mais sim do povo para a escola esse é o real princípio da educação do campo, a valorização e escuta desse sujeito, promovendo sua inserção no processo de construção de um projeto para de Educação para o campo.

Para tanto, os Movimentos sociais do campo, vão se constituindo marcados pelo enfrentamento, afirmando-se como sujeitos de direitos, por meio deles somos convidados a enxergarmos a educação do campo no espaço dos direitos universais e não por meio de pacotes prontos, que não estão em consonância com a realidade do campo. Sendo assim, muitas são as concepções teóricas presentes nesse processo de construção da educação do campo, porém todas partem da valorização dos sujeitos que formam esse espaço. Para Miguel Arroyo, (1999) “é impossível pensar na Educação do Campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude aos adultos que vivem e se constituem humanos”. Outrossim, (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 11) alegam que pensar “[...] a Educação do Campo implica recuperar a centralidade dos educadores e dos educandos como sujeitos sociais e culturais”.

Os conceitos acima abordados, levam-nos a enxergarmos como se apresentam as diversas concepções acerca da Educação do Campo, nos levando a perceber a dimensão social e política que está imbuída nesta construção. Apesar de encontrarmos diversas concepções com relação ao assunto, se faz necessário reunir o que de fundamental relevância eles trazem que é a necessidade de lançarmos novos olhares para esse espaço, principalmente um olhar que seja pautado no acreditar que é possível oferecer a esse sujeito uma educação de qualidade e que ele não necessite negar sua origem, suas raízes para ter esse acesso.

Para tanto, discute-se em meio a essa construção de concepção de educação, uma educação que seja do campo, não no campo, precisa-se ir além do que só está inserida nesse espaço geograficamente, é conceber esse espaço como elemento norteador do trabalho pedagógico, cultural e social, firmando-se assim uma nova percepção de campo.

É nesse contexto que Molina (1999, p.52) nos diz que:

O propósito é conceber uma educação básica do campo. Voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido de pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas. Diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Ainda referindo-se a esse posicionamento de no/do campo, Caldart (2004, p. 149) nos diz que o “[...] povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculando à sua cultura e suas necessidades humanas e sociais”.

A educação do campo se constitui como direito, um direito humano, de cada indivíduo poder por meio dela ir em busca de seu desenvolvimento mais pleno, a mesma vai constituindo-se como um direito social, de cidadania e de participação. E como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. Esse direito precisa ser legitimado a cada luta, a cada conquista e cada novo recomeço de busca por melhores condições de vida.

Nesta concepção o Arroyo (2005) revela que:

Concretizar os direitos tem que ser nossa luta. Do contrário ficamos defendendo direitos abstratos, direitos de gente sem rosto sem trajetória, sem história, sem cor, sem gênero, sem classe. Que não se trata apenas de dizer “você povos do campo têm direito a educação”, esperem que o Estado garanta, mas ter clareza, que a própria luta pelo direito à educação vai constituir os povos do campo como sujeitos de direito (ARROYO, 2005, p. 3 e 4).

Quando nos referimos a sujeitos do campo, são seres como qualquer outro se falamos em direito pense qual é o seu? Então também é o dele, os mesmos não são sujeitos que devem ser vistos como especiais, ou diferentes, são sujeitos que lutam pela legitimação de seu espaço seja nos aspectos sociais como também nos aspectos políticos e ideológicos.

As características principais desses povos referem-se às formas como se relacionam com a natureza, como desenvolvem seu trabalho, como se organizam nas suas atividades de produção cultura e valores. Os sujeitos que compõem e constroem a identidade do campo rompem cada vez mais com a concepção de homem voltado apenas para a produção, e nos faz

enxergar o campo como espaço de transformação por meio da diversidade de povos e consequentemente de cultura existente nele.

Schelling (1991) traz uma definição que nos é útil à construção da educação do campo por meio da cultura. Para a autora, a capacidade do homem de se transformar e ser transformado é uma característica humano-genérica (estruturar e ser estruturado) e essa capacidade está na base do conceito de cultura como práxis, por meio da qual,

[...] o homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social (SCHELLING, 1991, p.32).

Partindo da fala acima, vemos que o homem se adapta ao mundo, mas também tem a capacidade de transformá-lo de construir novas relações, outros significados, compreendendo cada vez mais a organização social em que vive e seu espaço. Nesse sentido, vemos que um das lutas dos movimentos sociais para a educação do campo, é que lancemos novos olhares para esse espaço, entendendo que o mesmo vive em constante transformação, tanto naturais como as proporcionadas pelos sujeitos que fazem o mesmo. Com base nessas transformações o campo não deve ser compreendido apenas como espaço para o agronegócio, mas para produção de todas as formas de vida.

Quando nos reportamos a enxergarmos o campo para além do agronegócio é que não podemos deixar de mencionar que o campo é marcado pelo enfrentamento entre a agricultura camponesa e o agronegócio, ambos projetam distintas concepções de campo, de transformação e distintos territórios.

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo (FERNANDES; MOLINA 2004. p. 61)

A Educação do campo nos leva a romper com a alienação do território, construindo e proporcionando conhecimentos a partir da relação local- global- local. É em meio a essa relação que surge o questionamento de qual é o campo da educação do campo?

Bernardo Mançano Fernandes introduz o conceito de território marcado pela dualidade e pela dimensão de dois campos distintos: o campo camponês e o campo do agronegócio. Aqui, iremos discutir, de maneira breve, mas necessária, para entendermos esse movimento que acompanha esse espaço, o campo do Agronegócio e o Camponês, representado aqui, pela agricultura familiar.

Começemos por entender como cada qual, desses campos acima citados, enxerga e organiza seu território, “o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões de vida” (FERNANDES, 2008, p. 40).

Ainda voltando nosso olhar para como se configura o território desses dois espaços. Enxergamos que a paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. Portanto, o território do agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista.

O agronegócio cada vez mais se coloca em contraposição a agricultura familiar, fazendo com o que os pequenos agricultores que sobrevivem da mesma sintam-se muitas vezes sem possibilidade de concorrerem com a demanda que o acompanha, isso no que diz respeito as máquinas agrícolas, a tecnologia mais também ao modo como enxergam o espaço do campo, pois existem intenções diferenciadas.

Do ponto de vista econômico, a imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (FERNANDES; MOLINA. 2004, p. 69-70).

Com isso, vemos que o agronegócio reforça a lógica da exploração, do grande produtor sobre o pequeno produtor, a lógica latifundiária.

O agronegócio vê o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. É necessário pensar o campo como território, ou seja, compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana (FERNANDES, 1999).

A mercadoria presente na fala do autor demarca esse território que tem em sua totalidade, toda uma consciência formada do que esse espaço pode oferecer. Porém faz-se

necessário que enxerguemos esse espaço pra além do espaço de negócios e produção. O campo produz vida e pauta-se nas suas estruturas próprias.

De acordo com o Dicionário da Educação do Campo (2012, p.87), onde se trata do agronegócio:

Á medida que o termo agronegócio se impõe como símbolo da modernidade, passa a ser identificado, modernidade, passa a ser identificado, pelas forças sociais em disputa, como o novo inimigo a ser combatido. Já no início do ano 2000, verifica-se, por exemplo, entre os militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Via Campesina um deslocamento de seus opositores: cada vez menos o adversário aparece como sendo o latifúndio e cada vez mais é o agronegócio. Esse deslocamento traz consigo novas vertentes: à crítica à concentração fundiária soma-se a denúncia do próprio cerne do agronegócio, sua matriz tecnológica. Assim, surgem críticas ao uso de sementes transgênicas, ao uso abusivo de agrotóxicos, à monocultura. Ao modelo do agronegócio passa a ser contraposto o modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes.

Em contrapartida, o campo da Agricultura familiar é um campo que não é adepto ao produtivismo, produzir uma única cultura e ainda com exclusividade para o mercado. O potencial da agricultura familiar está na produção de alimentos, está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais. A paisagem deste território e a diversidade dos elementos que constitui, são marcados pela presença de pessoas no território. Daqui parte sua existência, seu sustento. Ainda segundo dicionário da Educação do Campo (2012, p.35):

A agricultura familiar corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas. Essa condição imprime especificidades à forma de gestão do estabelecimento, porque referencia racionalidades sociais compatíveis com o atendimento de múltiplos objetivos socioeconômicos; interfere na criação de padrões de sociabilidade entre famílias de produtores; e constrange certos modos de inserção no mercado produtor e consumidor.

Reafirma-se, assim, a bandeira que os movimentos sociais vêm levantando na luta por uma educação do campo, que o campo não é somente o território do negócio. “é sobretudo o espaço, da cultura, da produção para a vida” (FERNANDES; MOLINA; 2004, p.84). Compreender o território camponês como uma totalidade, de modo que seu desenvolvimento não venha a destruir sua estrutura. É nosso maior desafio.

É em meio a essa dualidade de territórios que a Educação do campo vai construindo seu caminho e esses espaços não podem deixar de ser considerados no projeto de educação para o campo, nem de serem refletidos, debatidos e inseridos na escola destinada aos sujeitos do

campo. Para tanto, se faz necessário que tenhamos a consciência de que a educação recria o campo, porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença a terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento.

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

A Educação do campo é uma proposta educativa que está em construção.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar do atraso. A Educação do Campo, indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele (FERNANDES, MOLINA, 2005, p. 68).

Não se pode, assim, enxergar o campo apenas como um local de pobreza, de falta de emprego, de falta de estrutura, saneamento, saúde ou educação, precisa-se olhar para o campo como um lugar rico culturalmente, capaz de desenvolver de forma sustentável a sobrevivência de seus moradores, e, principalmente, um cenário de lutas e movimentos sociais que é composto por seres que sabem o que querem um espaço culturalmente próprio, com costumes e hábitos únicos e sendo assim um local rodeado de saberes a ser explorado.

[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...] (COMILO, 2008, p. 21).

Se pode então considerar a Educação do campo como uma forma de compromisso com a construção de identidade do povo do campo, uma forma de representar positivamente as lutas sociais defendidas por essa população.

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por isso tudo, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação (FERNANDES, 2005 p. 137).

Para Arroyo e Fernandes (1999), a articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, enfatiza a educação do campo como desdobramento de lutas sociais. Mesmo com a mudança do termo rural para o campo, é claramente visível que o rural existe, permanecendo a serviço do latifúndio. “Estudar a Educação do campo remete ao passado, a toda uma negação com o campo como espaço-tempo de se viver com sua cultura” (ARROYO, 2005, p. 47).

Caldart (2004) diz claramente que essa é uma nova ótica de se pensar sobre a educação que o povo do campo recebe. A mesma acrescenta a importância da Educação do Campo, como modo de organização.

Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART 2004, p. 13).

A fala da autora nos chama a atenção para a troca de terminologia de educação rural que foi substituída pelo termo campo devido ao sentido dado as lutas sociais e o levantamento da bandeira sobre questionamentos rurais aos principais planejamentos do país, e que a educação do campo é uma forma de defender a ideia de que os camponeses têm direito de serem educados no lugar em que vivem para desenvolver estratégias que melhorem sua vida e convivência com o que possuem, seja nos aspectos econômico ou cultural, reconhecendo e identificando seu campo como espaço de trabalho, vida e construção de identidade. Contudo, não podemos esquecer que a origem da Educação do Campo e seu vínculo, se dão em meio aos trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a lutar, reagir, se organizar, para ir em busca de novos olhares no conjunto dos trabalhadores do campo.

Na sua origem, o “do” da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo: não é “para” e nem mesmo “com”: é dos trabalhadores, Educação do campo, dos camponeses, revelando aqui a pedagogia do oprimido, defendida por Freire. Um “do” que não é dado, mais que revela luta e que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, sujeitos de direito, constituindo-se como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade.

O projeto de Educação do Campo defendido pelos movimentos sociais vem conquistando espaço e junto a esse por meio das lutas e conquistas está sendo firmada e legitimada sua base legal, que pode começar a ser traçada e apresentada pela LDB nº 9394 de 1996 nos artigos 23, 26 e 28 que tratam da especificidade e da diversidade do campo considerando diversos aspectos: sociais, culturais, econômicos, gêneros, gerações e etnias, um conjunto de relevantes instrumentos legais que reconhecem e tem o por objetivo fazer com o que a Educação do Campo se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo. Seguindo da LDB temos as seguintes bases legais da Educação do Campo:

- Resolução CNE/CEB 1, De 3 de Abril de 2002- que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo.
- Parecer nº 1/ 2006/ CEB- Reconhece os dias letivos da Alternância, também homologado pela CEB.
- Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010- Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013- Institui o Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

Dentre os marcos legais conquistados, o Decreto Nº 7.352/2010, merece destaque por ter levado a Educação do Campo a política de Estado, “superando os limites existentes em sua

execução apenas a partir de programas do governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade” (MOLINA; FREITAS; 2011, p. 25).

Em seu artigo 1º, o Decreto revela o pilar mestre da concepção de Educação do campo diante da luta por sua legalidade e inserção nas políticas públicas:

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

Destaca-se, também, o reconhecimento das especificidades do modo de compreender e produzir a vida no campo:

Art. 1º

[...]

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

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

[...].

Com isso, percebe-se que a existência de uma base legal, resultante desse enfrentamento dos Movimentos sociais é um meio de fortalecer as ações para o Estado implementar novos programas educacionais para os sujeitos do campo.

A trajetória da Educação do Campo, como verificamos, é marcada por muita luta e conflitos, como já mencionamos, e advindo desses conflitos estão, também, as conquistas. Neste sentido, junto aos movimentos sociais, a Educação do campo vive um momento de grandes avanços pedagógicos e políticos, conquistando cada vez mais lugar na agenda política.

As lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, no Brasil, conquistaram programas de educação para os camponeses, entre os quais se destacam: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Sabemos que esses programas enfrentam dificuldades em sua execução-especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das suas ações. Embora isso aconteça, eles se constituem em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo.

Este caminho traçado até aqui sobre as conquistas da Educação do Campo, seu trajeto, sua inserção no cenário educacional brasileiro, a afirmação e constituição de sua base legal, resulta no que temos hoje denominado como Políticas Públicas para a Educação do Campo.

Segundo Souza (2008, p. 4):

A Educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

Na fala acima, percebe-se que a Educação do Campo em meio as suas lutas e junto aos esforços dos movimentos sociais, vem conquistando seu espaço na esfera política, deixando claro a cada inserção à nova concepção de Educação do Campo, que se expressa por meios dessas políticas públicas que hoje se materializam em seus decretos, diretrizes, cursos de formação de professores entre outros.

Muitos são os eventos promovidos entre os envolvidos no debate da Educação do Campo, tais como: Seminários, Simpósios principalmente no que tange a formação dos educadores, com o intuito de contribuir pra a o encaminhamento e construção de políticas públicas da Educação do Campo.

Souza (2008, p.10), contribui para um maior entendimento, afirmando que:

Aproximadamente 28 projetos educativos de nível superior para assentados da reforma agrária estão em desenvolvimento no país, sendo 20 deles cursos de Pedagogia da Terra. Em 2008, sete cursos de licenciatura em educação do campo estavam em fase de aprovação no Ministério de Educação. O curso de Pedagogia da Terra, por exemplo, já existiu em aproximadamente 23 estados brasileiros, tendo surgido na Universidade de Ijuí (RS), em 1998.

A afirmação acima nos faz enxergar que as políticas públicas para a Educação do Campo, estão sendo encaminhadas, principalmente no que se refere á formação dos educadores, que irão exercer sua prática docente nas escolas do campo. A efetivação dessa política necessita do empenho de todos os que estão envolvidos nessa luta, pois esse processo de inserção necessita ser coletivo, unindo a força que os Movimentos sociais trazem consigo ao enfrentamento aos interesses estatais, construindo assim, “a possibilidade de transformar e criar processos de formação de profissionais da educação objetivando o interesse público, do

povo trabalhador do campo” (SOUZA, 2008, p.13), firmando um caminho que se evidencie a luta por uma Educação básica e de qualidade para os sujeitos do campo.

2.4 PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste tópico, tratamos dos princípios pedagógicos que norteiam a educação do campo, tomando, como base, o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, discutindo o trabalho como um princípio pedagógico. Tratamos, também, dos princípios da educação popular que fundamentam com a educação do campo e por fim trazemos uma discussão a respeito da escola do campo, pois a mesma se constitui como o espaço onde se materializam esses princípios.

As muitas lutas, discursos e propostas educativas para o campo não acontecem de maneira vazia, à mesma é pautada e norteada por princípios, que fundamentam a Educação do Campo, entre esses princípios que estão permeando todo o nosso trabalho, podemos citar: autonomia, valorização do sujeito e sua cultura, diálogo, que se constituem como princípios pedagógicos.

O Decreto acima mencionado traz como Princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Assim, vão se configurando os princípios que fundamentam a Educação do Campo e que permearão todo nosso trabalho.

Pautar-se nos mesmos para a construção de uma proposta de educação do campo não é tarefa fácil, pois os mesmos estão imbricados dentro de uma esfera social, política e ideológica, porém, a luta pela Educação do campo tem que ser uma luta firmada nesses princípios, pois os mesmos estão representando a voz dos povos do campo.

Neste sentido, não podemos deixar de discutir o Trabalho como um dos princípios que fundamentam a Educação do campo, o trabalho nos leva a compreendermos a relação do camponês com o espaço que habita como também suas relações sociais, econômicas e políticas. “Acredito que foi a reflexão sobre a dimensão educativa das práticas produtivas, e do trabalho como princípio educativo, a que mais especificamente contribuiu, até o momento, para a compreensão da pedagogia das práticas sociais” (CALDART, 2004, p. 319).

A reflexão sobre o trabalho leva o ser humano a perceber-se e identificar-se de que maneira está se fazendo presente na sociedade e se as suas práticas sociais desenvolvidas satisfazem as suas necessidades. Daí a relevância de vermos o trabalho como um princípio pedagógico, pois a partir dele os indivíduos se socializam, seja em meio a desigualdade, ou seja, buscando a valorização e a justiça social.

Temos, também, como princípios norteadores, a Educação Popular, pela qual a educação do campo incorpora em seus discursos, e até em sua legislação, os princípios da Educação Popular tendo em vista que a mesma é uma educação pensada para o povo e constituída por eles. Tomando como base as discussões acerca da concepção de Educação Popular e de Educação do campo, identificamos que as duas buscam construir um projeto de educação que se firme na luta contra a opressão, as desigualdades e a exclusão social e educacional.

Neste contexto, vemos que a Educação do campo tem incorporado as suas definições as concepções teóricas e metodológicas da Educação popular, como o respeito à cultura, o diálogo, a educação libertadora, ao qual defende a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Segundo Batista (2006, p. 2):

A Educação Popular (EP), especialmente aquela realizada no âmbito dos movimentos sociais populares incorpora princípios filosóficos, políticos, sociológicos, culturais entre os quais destacamos: a origem e finalidade nos interesses das classes populares, dos setores oprimidos organizados nos movimentos sociais; o respeito às suas culturas; os conhecimentos voltados para compreensão crítica da realidade social, econômica e política; o respeito às visões de mundo que são resultantes das experiências vividas por esses segmentos como ponto de partida para uma reflexão crítica da realidade, que se dá através do

diálogo. Também são traços presentes na EP a busca da constituição de relações sociais calcadas na solidariedade, igualdade, participação, na emancipação, colaboração, com vistas à formação de sujeitos autônomos e livres.

Dentre os princípios da Educação do campo, podemos identificar os princípios apontados pela autora que constitui a Educação Popular tais como: o respeito às suas culturas; os conhecimentos voltados para compreensão crítica da realidade social, econômica e política; o respeito às visões de mundo que são resultantes das experiências vividas por esses segmentos como ponto de partida para uma reflexão crítica da realidade, que se dá através do diálogo. É com base nessa realidade que, voltamos a afirmar que as discussões dos movimentos sociais estão ancoradas nas bases populares da educação.

Os movimentos sociais têm muito da Pedagogia Freiriana em suas práticas e discursos. Brutscher (2005, p. 149), em seu livro *Educação e Conhecimento em Paulo Freire*, faz essa relação entre Educação Popular e as concepções de Freire, que também estão muito presentes nas concepções defendidas pelo Movimento da Educação do Campo.

A Educação Popular, que tem em Freire um dos seus principais expoentes é uma concepção que procura radicalizar a dimensão política e ética da educação. Ela se propõe a fazer educação a partir e com as classes populares, historicamente oprimidas e roubadas em sua humanidade, em sua vocação de ser mais. A educação popular parte da tese, tão bem elaborada por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, de que, atuando junto aos oprimidos e levando-os à condição de sujeitos da sua libertação, se recuperará tanto a humanidade roubada dos oprimidos como a humanidade perdida dos opressores e, assim, se contribuirá para realizar a vocação de homens e mulheres para ser mais. O propósito da Educação Popular, elevando-se necessariamente da esfera individual para o âmbito sociopolítico, pressupõe um posicionamento político-pedagógico claro a favor dos sujeitos sociais populares e, a partir da formação e organização deles, buscar a efetivação de uma sociedade que se oriente pelos princípios da democracia, da cidadania, a solidariedade e da justiça (BRUTSCHER, 2005, p. 149).

Refletir a Educação do Campo na perspectiva da Educação Popular é um meio de constituirmos ações para uma educação alicerçada na valorização do povo, compreendendo a necessidade do outro, valorizando a cidadania, a solidariedade e a justiça. Isto por que as discussões e ações que envolvem a Educação Popular dão voz aos sujeitos, promovendo uma ação emancipatória.

Moreira (2008, p.163) nos confirma que ser “[...] emancipado é ter a consciência de sua condição de vida, lutar para melhorá-la, não apenas a sua, mas de toda uma coletividade. É lutar contra os dispositivos opressoras de uma dada sociedade”. Nesta perspectiva, busca-se

levar o sujeito a tomar consciência do seu processo de reconhecimento como ser, como estudante, como o principal responsável pela busca do conhecimento, vinculando seus anseios do cotidiano a prática de ensino aprendizagem presente na escola. Sendo assim não é qualquer tipo de escola, qualquer tipo de prática educativa que deve ser desenvolvida no espaço do campo.

Ao pensarmos em Escola do Campo, devemos lançar o olhar principalmente para a caracterização natural da localidade, muitas das vezes imaginamos a escola do campo como aquela apenas situada em uma localidade rural, construída e fechada a quatro paredes. De acordo com LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394 de dezembro de 1996), em seu Artigo 28: “A educação no campo tem características e necessidades próprias para o aluno do campo em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas”.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu Art. 2º, revelam que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

As Escolas do Campo conquistaram esse título - ESCOLA DO CAMPO -, a partir de uma identidade específica, assegurando aos sujeitos envolvidos a possibilidade de educar-se junto a suas características e realidade local. Como objetivo, a escola do campo está fundamentada em diferenciar-se da escola urbana, uma vez que ainda muito se encontra nas práticas empregadas e desenvolvidas nas escolas do campo o retrato urbano. Para tanto, faz-se necessário que se agregue ao ensino não apenas conteúdo, mas, significado que é mais importante, envolver, produzir novas perspectivas e compreensões.

Os princípios de Educação do campo que devem permear a escola do campo são compreensão e a percepção de vida dos sujeitos envolvidos, envolvendo seus sonhos, as vontades, os desafios contidos no grito de cada luta social por eles defendido, identificar os indivíduos com características próprias com bagagem histórica, sejam elas adquiridas individualmente ou de maneira coletiva. Sendo assim, as escolas do campo e seu currículo precisam desenvolver práticas construídas a partir do conhecimento prévio de cada aluno

sendo, portanto, uma forma dinâmica e interdisciplinar de ensino, onde o espaço do campo seja a principal forma de construção de conhecimento e identidade dos sujeitos envolvidos.

A escola campo nessa ótica é um local onde a diversidade é a principal fonte de ensino, tais como: o desenvolvimento agrícola e tecnológico, a produção de sementes, a valorização da cultura, o estudo as lutas e justiça sociais defendidas pelos principais movimentos expandidos pelo país entre os outros grandes desafios contidos na vida dos camponeses, a escola trabalhando nessa perspectiva promove então o estímulo ao convívio educacional capaz de fomentar um bom espaço de convivência social. “Não basta ter escolas no campo, quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e á cultura do povo trabalhador do campo” (ARROYO, 1999 p. 29).

A partir das discussões contidas no contexto da educação do campo, entende-se o Projeto Político Pedagógico como uma atribuição legal, onde a escola é orientada pela lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 a nos estabelecimentos de ensino, ampliar o papel da unidade escolar e colocá-la como eixo central na política pública educacional. O documento também sugere o fortalecimento da sua autonomia, deixando com que a escola decida o que fazer e como melhor fazer a elaboração das metas, desafios e conquistas presente no desenvolvimento político/pedagógico da escola. Nos seus artigos 12 e 13, regulamenta a participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica das instituições as quais fazem parte.

Dando continuidade, em seu Art. 14, assegura aos sistemas de ensino a autonomia de sistematização dos seus Projetos Pedagógicos, assim exposto na lei:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (LDB 9.394/96 Art. 12, 13,14).

O que se encontra disposto na LDB é a promoção por uma proposta de educação cidadã, visando que toda escola deve ter como função preparar o ser para enfrentar o futuro, logo se pode pensar na escola como uma extensão do lar, nela se deve ter como fundamentos: autonomia, participação e inclusão, tais características assumidas pela escola cidadã, uma escola proposta por Freire e defendida também por teóricos como Gadotti e Brandão, que prepara os educandos para além de ler e escrever. Mais também prepara para pesquisar,

compor componentes necessários para criações autônomas tendo como foco alcançar os objetivos e serem capazes de resolver problemáticas com segurança e auto crítica.

Ao pensarmos nesse propósito de uma Educação do campo com uma proposta curricular significativa e que valorize os sujeitos do campo, nos propomos a refletirmos sobre os princípios da Escola Cidadã que Gadotti (1994) afirma que esta seria pública autônoma (em amplo sentido e principalmente na execução de Projeto Político Pedagógico) e popular integrante de um sistema único e descentralizado: pública, democrática e universal, igual para todos, mas que respeite as diferenças locais, regionais etc.

Acreditamos que é essa autonomia presente na escola cidadã, que as propostas de Educação do campo precisam integrar. Gadotti (1994, p.9) nos diz que a “[...] escola que está perdendo a sua autonomia também está perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade”. Afinal, educar significa capacitar o educando para que ele seja capaz de buscar respostas e novas formas de ler o mundo que o cerca. Sendo assim, na escola do campo é de total relevância que seja discutido e trabalhado uma metodologia que contemple a realidade diária dos mesmos, vinculando de forma interdisciplinar os conteúdos disponíveis nos livros didáticos a sua vida cotidiana, podendo através do que se aprende na escola, provocar transformações em seu meio adaptando-se e transformando sua realidade.

Retomando a fala de Gadotti anteriormente, vemos que uma escola cidadã é aquela em que deixam de ser subordinadas a órgãos centrais, transformando-se em cooperativas de professores e, ainda diz que para que isto ocorra é necessária que a população possua acesso a qualidade de vida, para que desta forma os alunos possam prazer em frequentá-la e possa sair de fato com uma consciência do que é ser um cidadão.

Escola Cidadã objetiva a preparação de homens e mulheres competentes, capazes de desempenharem plenamente seus papéis como cidadãos, e de viverem com autonomia. Mas, sobretudo a Escola Cidadã intenciona a formação de seres humanos que promovam o bem, a justiça e a felicidade pessoal e coletiva, proporcionando uma convivência enriquecedora, solidaria e emancipadora sobre as diferenças (GADOTTI, 1992, p. 124).

Como determinada por Gadotti (1992), a escola cidadã é uma escola colaborativa, participativa e apropriada para atender à necessidade da população, sendo assim possibilitar o acesso a uma escola cidadã é mais que dever é um direito onde sua importância é assumir-se como um centro de direito e deveres onde objetiva formar para a cidadania de quem está nela e de quem vem para ela, esses são os princípios incorporados na luta por escola do campo.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço (GADOTTI, 1992, p 124).

Portanto, a escola do campo deve ser uma escola que possibilita uma liberdade, transformando seu aluno dentro de um discurso formador, conscientizador e libertador, traduzindo em sua pedagogia possibilidades dos alunos serem eles mesmos, dentro de um contexto amplo e que ele faz parte como sujeito independente e responsável, porém, estimulando o coletivo e desejando o crescimento desse coletivo.

Vale aqui ressaltar, a escola do campo pensada pelos Movimentos Sociais e que muitas dessas escolas já se concretizam nos assentamentos do MST e em alguns espaços do campo, como afirma Caldart (2004) quando trata da Pedagogia do movimento, onde muitos defendem como uma pedagogia própria para as escolas do campo, a relevância da pedagogia do movimento está em a mesma ser um processo amplo que onde o conhecimento se constrói de maneira dinâmica, onde a escola é parte constituinte desse processo.

Trata-se de recuperar a visão de educação como formação humana à qual a escola deve ajudar. Ou seja, a educação é um processo social no qual se destacam as relações entre educação e vida produtiva, entre formação humana e cultura, e entre educação e história. As ações educativas intencionais e planejadas das escolas devem se orientar a partir destas noções e jamais se deve tratar de compreender a escola fora de seus vínculos com processos sociais concretos (CALDART, 2004, p.47).

Na pedagogia do movimento defendida por Caldart fica claro o papel do Movimento como um princípio educativo, destacando como acontece a educação dentro do movimento do MST. Para tratar dessa questão, teríamos que fazer um estudo mais preciso sobre o tema, que não é nosso foco, mais a autora nessa perspectiva nos traz elementos que nos levam a compreensão de quais princípios estamos defendendo para a escola do campo.

Um dos pontos ao qual a autora defende quando trata desta pedagogia é o conceito de cultura que a mesma autora utiliza para olhar o MST. Ela compreende cultura

como um modo de vida, e como uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso, mas mantendo-a como uma dimensão do processo histórico e acrescida de um sentido político específico, que é o de uma cultura social com dimensão de projeto, tal como o apreendido nas pesquisas feitas no âmbito da história dos movimentos sociais, notadamente aquelas orientadas por uma interpretação marxista da história (CALDART, 2004. p. 28)

É a partir dessa visão de cultura, imbricada no MST, que ela nos convida a compreendermos as práticas e concepções de escola elaboradas pelo movimento. A autora coloca que uma escola centrada em um modelo, com uma forma única de trabalhar não é uma escola que têm a essência do movimento. Para ela o movimento é vida, é processo, é ação e reflexão permanentes. O movimento entendido como um sujeito educativo coloca a escola em movimento. Sendo assim, a pedagogia do movimento é maior que a escola e está deve constituir-se “não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura, e sim como um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo” (CALDART, 2004, p. 247).

A escola do campo, defende que o indivíduo é um ser que está em constante movimento e interagindo com os demais membros que compõem seu meio, valorizando assim essa perspectiva através da comunicação e da troca de experiência contida entre os interlocutores, e é nesta perspectiva que se observa a importância do diálogo para a educação, como ferramenta precisa para o desenvolvimento dos indivíduos seja de maneira individual ou coletiva a partir da divisão de experiência, enriquecendo o processo educativo. Assim “a compreensão, enquanto núcleo constitutivo do ser humano, só pode ser apreendida como procedimento humano constituído pela linguagem que se manifesta pelo diálogo e pela palavra viva” (DALBOSCO, 2006, p.50).

Considerando que a compreensão é uma característica fundamental da existência humana, visto que o homem está em constante busca por respostas, que venham a superar suas dúvidas e inquietações, a “esfera da interpretação adquire a sua importância para o desenvolvimento social porque é aqui que se consegue a compreensão comunicativa sobre os fins e os propósitos da existência social” (BLEICHER, 1980, p.175).

A partir da leitura de Bleicher (1980), é possível afirmar que o desenvolvimento entre as pessoas também se dá por meio de integração, comunicação e a partir de processos formativos, colocando a escola como um local favorável ao diálogo, seguindo a ideologia de que para se esse processo educativo é importante e necessário levar em consideração os sujeitos sociais que formam a escola fortalecendo assim a identidade do núcleo escolar com a comunidade camponesa que a forma.

Para que a escola assuma seu papel, enquanto responsável por colocar os homens em relação reflexiva com o saber historicamente produzido e sistematizado, o diálogo requer espaço fundamental para que a experiência prática venha a se transformar num agir verdadeiramente pedagógico. O diálogo humano traz consigo o caráter problematizador, inerente a toda ação, e conseqüentemente possibilita o homem alcançar, pela possibilidade da reflexão, os mais altos níveis de inteligibilidade (FÁVERO 2002, p.114).

Para construir esse processo educativo, que considere os sujeitos sociais, faz-se necessário fortalecer a identidade da escola do campo, ancorada na própria realidade do campo, nos saberes próprios dos estudantes, da memória coletiva das pessoas, nos movimentos sociais sindicais que defendem projetos de qualidade social de vida coletiva (Art. 2º das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo).

Na educação, não se pode rejeitar a experiência prática, resultante da consciência espontânea, mas sim colocá-la em dúvida, ou seja, problematizar os conhecimentos daí derivados, submetendo-os a uma reflexão mais sistematizada. Assim “se permanecer somente no âmbito da consciência espontânea, sem ser confrontado sistematicamente com teorias pedagógicas, o fazer pedagógico cotidiano não consegue ultrapassar a mais pura espontaneidade...” (DALBOSCO, 2006, p.38).

É de suma importância fazer do ato de ensinar uma prática que promova o ensinamento a partir da realidade dos alunos envolvendo na prática docente a sensibilidade e respeito com o outro, exigindo dos educadores práticas libertadoras a partir de uma ação pedagógica crítica promovendo autonomia em seus educandos e acima de tudo valorizando suas identidades.

A escola do campo precisa estabelecer em seu processo de Ensino e aprendizagem a troca de saberes, o diálogo e o respeito ao conhecimento prévio dos alunos são todos fatores que efetiva uma educação que garante o respeito ao aluno fazendo com que o ato educativo seja um processo vivo e dinâmico de interação entre os sujeitos envolvidos, e com isso a partir de uma coletividade.

Para Makarenko, o coletivo é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependências entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos (MAKARENKO *apud* CAPRILES, 1989, p. 13). Assim como Makarenko reconhece a força da escola, os movimentos sociais também defendem. O intuito não é tirar a força social que a escola tem, mais sim entendê-la e vê-la para além de um espaço físico, mais um espaço de movimento de construção de saber, em que valoriza-se todos os processos formativos não só os da sala de aula.

A educação tem um significado amplo para Makarenko, extrapolando a dimensão da instrução escolar. Assim, a ideia é de uma Educação que retira a centralidade unicamente da sala de aula, mas “Ao contrário de negar a escola, a pedagogia de Makarenko reconhece a força social e revolucionária dessa instituição social, principalmente sob influência das organizações revolucionárias da classe trabalhadora” (LUEDEMANN, 2002, p. 19).

O autor fala em romper como a centralidade da sala de aula, este é um dos grandes desafios de se construir uma educação do campo, pois a discussão de espaço do campo é um espaço que tem vida e vida em construção e que precisa ser estudado, vivenciado e compreendido pelos seus sujeitos.

O desafio das escolas do campo está em levar o aluno ao diálogo, um diálogo constante entre seu ser e seu está no mundo. Assim, como nos dizia Freire (1987):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 79).

A fala de Freire nos remete a pensarmos em uma prática educativa que provoque no sujeito a capacidade crítica e curiosidade de atentar para a necessidade do outro e acima de tudo tornando-se ouvinte e atento não apenas a seus anseios e necessidades, mais, aos dos que o cercam atrelando, além de um processo afetivo de convivência um caráter solidário e participativo dentro da comunidade que está inserido.

Entende-se que dentro de uma democracia onde somos parte constituinte as pessoas possuem o direito de serem educadas dentro e a partir do lugar onde vivem, de suas representações culturais, sociais e, portanto, a escola campo não diferindo das demais passa por esse momento de valorização, onde o resgate de interligar educação e o meio onde vive está em evidência e com uma proposta que possibilite conexão dos indivíduos a suas raízes, sua cultura.

Dentre os vários elementos, aqui já citados, que são fundamentais para a concretização da Educação do Campo, evidenciamos também a questão dos profissionais que estão inseridos na mesma, precisamos de profissionais capacitados e que acredite no papel que desempenha na vida de seus alunos por meio da educação, de um educador que envolva o coletivo vinculando sentimento de segurança com aprendizagem, valorizando o campo como uma dinâmica social que difere do urbano não apenas por seu cenário geográfico, mas, pelos

diversos fatores culturais, econômicos e sociais trazendo metodologias diferenciadas, envolvendo a atividade escolar na existência dos movimentos que constitui a escola.

Antunes (1998) diz:

O papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver ou, quem sabe, criar produtos válidos para seu tempo e sua cultura (ANTUNES, 1998, p. 98).

Com relação à prática educativa do educador do campo, entendemos que não pode passar apenas como forma de repasse de conteúdo, mas com a preocupação de ter em suas mãos a formação humana de seus educandos, sendo esta, então a possibilidade mais desafiadora no processo educativo incentivando os alunos a tornar-se um questionador, investigador construtor de sua aprendizagem a partir de uma visão crítica e se posicionando como ser histórico e integrado com o mundo.

Segundo Araújo e Silva (2011, p. 36),

A formação deve levar em consideração liberdade de consciência para o diálogo e para as decisões em conjunto, o que implica em desvendar a realidade e se organizar para transformá-la, sintetizando os interesses dos grupos sociais, o que compreende a lógica Freiriana do ser para ser mais, onde o democrático, o participativo, se aprende na prática.

Portanto, o educador do campo tem promover de forma diferenciada sua prática. Para tanto, a diferença principal está em construir o saber do educando a partir da contextualização de seus espaços, dentro da realidade que o educando conhece desde seu nascimento, além do entendimento ao trabalho de sua família, seu convívio com os demais, a economia que o cerca e as tradições culturais.

São muitas as considerações até aqui destacadas como necessárias para a consolidação de uma construção pedagógica e metodológica positivas para um bom desempenho de uma escola campo, no entanto, é importante ressaltar as raízes que a alicerçam, a terra e seus valores. São princípios que norteiam todo histórico da educação do campo, o acesso, o combate às desigualdades sociais, a geração de emprego e renda as atividades agrícolas e a valorização desta atividade como meio essencial à sobrevivência, são os destaques para a base dos conhecimentos para uma educação de qualidade para o campo.

A partir destes princípios respeitados, a escola do campo será não apenas um meio capaz de promover conhecimento sistematizado, mas, promover uma interação entre homem e natureza de forma que a partir dessa relação seja possível um respeito aos limites e necessidades um do outro, obtendo assim uma relação sustentável e duradoura capaz de

desenvolver o intelecto, a economia e a forma de viver e ver o meio onde vive, retirando dele os subsídios necessários para uma subsistência inerente a necessidade das famílias e mantendo as gerações futuras as condições corretas para perpetuação das espécies, da cultura e do direito a aprender, a saber e a reconhecer a melhor forma de viver no campo.

Para tanto se faz necessário um Projeto Político Pedagógico com características próprias é o que vamos discutir nos próximos itens.

2.5 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS TEORIAS QUE FUNDAMENTAM O CURRÍCULO

Este tópico se irá tratar de Currículo e Educação do campo, iniciaremos tecendo algumas considerações sobre as teorias que fundamentam o Currículo: Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós Crítica, para que possamos entender o porquê a teoria crítica norteou a construção do PPP da escola em estudo, em seguida iremos ver algumas concepções de currículo já na perspectiva do nosso objeto de estudo, depois e como deve ser pensando um currículo para o campo evidenciando a educação contextualizada.

Dentro das discussões acerca do currículo surge a necessidade de abordarmos para uma melhor compreensão as teorias do currículo, na tentativa de compreendermos qual das teorias nortearão a ressignificação do PPP e direcionar a prática educativa da escola. Neste sentindo, tomando como base as pesquisas feitas sobre anos teorias curriculares identificou-se que o currículo abrange desde as teorias tradicionais, passando pelas teorias críticas e pós-críticas (SILVA, 2007, p.112) nas quais podemos discutir sobre conceitos e definições acerca do campo curricular.

Nossa intenção não é aqui tratar a fundo da intencionalidade de cada teoria mais mencionar alguns de seus elementos que serão primordiais para entendermos como se concebe o currículo para a Educação do campo. E também possamos relacionar a compreensão a cerca das mesmas, com as ações desenvolvidas pelo grupo de extensão com relação a currículo.

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, com ênfase nos conceitos pedagógicos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Tendo como questões norteadoras: O que ensinar? Como ensinar? (SILVA, 2007, p. 14).

Percebe-se, diante da colocação do autor, que o currículo dentro da perspectiva tradicional orientava as escolas para determinar as especificações de resultados que as mesmas pretendiam obter, delimitando os métodos, objetivos e avaliações seriam escolhidas

para verificar se os resultados foram alcançados, tornando o currículo como um processo administrativo capaz de estabelecer procedimentos, técnicas e métodos para o ensino.

O surgimento da teoria crítica parte da observação de que dentro do currículo tradicional, a educação caminhava a passos lentos, onde crianças dependendo a posição social de suas famílias, não possuíam sucesso no processo educativo, estas crianças eram localizadas nas camadas mais populares, surgindo então a observação da influência contida na ligação entre camadas sociais, estrutura econômica e escolarização.

As teorias críticas são teorias de confiança, questionamento e transformação radical, dão ênfase nos conceitos de ideologia, poder, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. E norteiam os questionamentos Por que esse conhecimento e não outro? (SILVA, 2007, p. 14).

Na perspectiva crítica, enxerga-se a possibilidade de oferecer aos alunos o enfrentamento à diversidade cultural, o posicionamento das classes sociais e econômico/capitalistas presentes em cada sociedade, sendo assim, a mesma vai configurando-se como a que melhor respalda e defende a luta dos povos do campo, a luta de classe, tornando-se uma perspectiva adotada para trabalhar o currículo na Educação do campo, constituindo-se como uma proposta de construção de conhecimento coletivo capaz de desenvolver nos alunos o enfrentamento diante de qualquer situação do cotidiano.

Na perspectiva crítica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. “O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 2007, p. 40)”.

Trazer para o núcleo escolar os signos que identificam e qualificam as possibilidades da identidade de um determinado povo, é a principal proposta que o currículo crítico propõe como reflexão para as escolas, os significados presentes no cotidiano, transformando-os em produção de conhecimento representado diante da possibilidade de uma interpretação individual e particular dentro de um contexto onde o sujeito envolvido em seu local de disputa, conflito e de luta constrói sua identidade.

Na perspectiva crítica surge a discussão sobre currículo oculto que se trata na conjuntura de vários aspectos contidos no ambiente escolar, e que não estão presentes no currículo principal da escola, mas, nas condições diárias que divergem de uma unidade

escolar para outra, estes aspectos se destacam nos problemas presentes na sala de aula e que interferem no bom funcionamento e por ventura o desenvolvimento da turma. Sendo assim a construção dos conteúdos a partir do desenvolvimento do currículo oculto é de total necessidade para o trabalho com relações interpessoais construídos na escola.

Segundo Silva (2007, p. 78).

Currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. A noção de currículo oculto constituía assim, um instrumento analítico de penetração na opacidade da vida cotidiana da sala de aula.

Analizando as concepções que envolvem a teoria crítica e estando inserida nesse processo de luta por educação do campo é que como pesquisadora adoto a tendência crítica, devido a sua contribuição que apareceu com forte tendência para o rompimento aos créditos contido na educação tradicional, dentro de uma perspectiva de ensino capaz de contribuir para a formação de sujeitos construtores de opinião e autônomos em sua realidade, capazes de transformar as injustiças sofridas em causa de luta e consequentemente transformá-la através de intervenção baseado em discussões reais e concretas, principalmente pelas questões de lutas sociais de onde emerge a educação do campo.

Contudo, segundo Padilha (2004, p. 53), ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, emancipação e libertação são temáticas discutidas na perspectiva crítica.

É importante destacarmos que a questão do poder é um eixo central na concepção crítica do currículo. Logo, o currículo seria um campo de luta e resistência, uma vez que privilegia o tipo de conhecimento, destaca uma identidade tida como ideal e tenta garantir o consenso e a hegemonia (SANTOS, 2009, p.125).

Diante da real necessidade de mudança, a partir da observação das teorias tradicionais, para as teorias críticas, a forma de estudo da teorização curricular começa a sofrer influências das teorias agora então denominadas de pós-críticas, tendo bases constituídas no currículo crítico, o pós-crítico sugere a busca da identidade, subjetividade, significação do discurso, representação da cultura, valorização do multiculturalismo e orientando o constante diálogo entre professores e alunos, partindo do pressuposto que uma educação com qualidade se adquire a partir da comunhão e da identificação que todos podem ensinar e essa liberdade na disseminação do conhecimento, favorece uma transformação comportamental e social. Por

tanto, a Teoria pós-crítica fortalece a possibilidade de entendimento entre escola e sociedade unindo significados a pessoas que formam a escola.

Teoria pós-Crítica dá ênfase nos conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça. Etnia, sexualidade e multiculturalismo. Norteiam questionamento: Por que privilegiar um determinado tipo de subjetividade ou identidade e não outra (SILVA, 2007, p. 14).

Uma das críticas que se tecem sobre a teoria pós-crítica é que a mesma, por pautasse nos princípios acima citados, propõe que se reconstrua uma nova lógica curricular, desconsiderando o processo histórico das teorias tradicionais e críticas, levando em consideração apenas os aspectos defendidos por ela.

Para Silva (2007), a teoria pós-crítica corre o risco de nos manter presos à micronarrativas. Entende que é “preciso conviver com a instabilidade e provisoriedade dos múltiplos discursos e das múltiplas realidades constituídas por esses discursos” (SILVA, 2007, p. 17), porém, não podemos partir do nada e negar os elementos que estão presentes e constituem a história educacional.

2.6 CONCEPÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO

O currículo não tem uma definição própria, no debate atual da educação o mesmo ultrapassa um apanhado de conceitos e teorias estipulado por teóricos e debatidos no mundo acadêmico e educacional, o mesmo aparece como uma realidade necessária, associado ao pensamento de uma sociedade e ao respeito de seu momento histórico/cultural precisando que sejam identificados, respeitados e incluídos nas metodologias escolares.

É relevante ressaltar que em qualquer conceituação de currículo, o mesmo sempre estará envolvido e acometido a algum tipo de poder, pois o currículo não é neutro, ele traz consigo princípios ideológicos, filosóficos presentes da intencionalidade educacional. Nesta perspectiva, Sacristán (2000, p. 15-16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

O currículo traz consigo a necessidade de ser introduzido no conjunto das práticas pedagógicas e conteúdos disposto na escola promovendo em suas ações, o poder de possibilitar o desenvolvimento de conhecimento e identidade dos alunos.

Não podemos deixar de associarmos ao currículo escolar a identificação com as condições sociais, culturais, ideológicas e políticas que envolvem as condições locais, dentro das intenções educativas pensadas pela escola.

Vejamos o pensamento do autor:

Curriculo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. (MOREIRA, 1999, p.18).

A necessidade de se olhar o currículo na perspectiva da diversidade local nos faz enxergarmos que os esforços pedagógicos devem ultrapassar as barreiras da sala de aula, quando trazemos a preocupação da construção do currículo em especial para os alunos do campo, é preciso destacar a necessidade do compromisso entre os educadores e da comunidade escolar em entender em que o contexto está inserido nesse processo de educação.

De acordo com Menezes e Araújo (2007, p. 35), podemos compreender currículo como “[...] campo político-pedagógico no qual as diversas relações – entre os sujeitos, conhecimento e realidade – constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos”. Nesse sentido, currículo, sociedade e escola se relacionam, pois o mesmo deve ter a intencionalidade de se relacionar com o contexto de vida dos sujeitos e a escola deve ser um espaço de onde os sujeitos podem construir e desconstruir conhecimentos, ressignificando seus saberes e valorizando a realidade vivida.

Contudo, faz-se necessário que percebamos que para o currículo alcançar seus objetivos dependerá do engajamento de seus interlocutores e da amplitude que se dará ao aprender e ensinar, respeitando os princípios teóricos do currículo de forma sistêmica e não apenas mecanizada ou verbalizada, valorizando a realidade local e o conhecimento prévio que cada aluno traz como indivíduo para a escola.

Para se entender a importância e necessidade de se construir o currículo de uma escola, precisa-se do entendimento que qualquer processo educativo deve ser pautado na perspectiva de ganho para o aluno, sendo assim a escola, necessita a partir de suas práticas e metodologias despertar em seus alunos a percepção do que acontece no mundo que o cerca,

favorecendo assim a ligação deste aluno com o desenvolvimento de novas habilidades e novos conhecimentos que o torne um cidadão crítico, onde consiga indagar-se dentro de sua própria perspectiva e consiga estabelecer mecanismos nesse processo como: respostas, colocações e soluções, sendo capaz de atuar em diversas áreas.

A escola é o espaço de concretização do currículo, nesta perspectiva, ele é o instrumento central pelo qual ocorre a promoção da qualidade do ensino, como destaca o autor o currículo é o “coração da escola”, todas as suas ações giram em torno dele. Para isso, é preciso que exista uma flexibilização por parte para que suas ações não se tornem dogmáticas e inflexíveis. (MOREIRA 2006 p. 94).

O currículo não existe sem a escola e, portanto, sua eficácia depende da identificação de ambos fortalecidos em um objetivo em comum: desenvolver a educação com qualidade, a partir dessa concepção indissociável tornando assim, o processo educativo como uma contribuição à ação do desenvolvimento humano, e, conseqüentemente a transformação social.

Apple (2006, p. 71) comenta sobre o papel desempenhado pela escola quando se refere ao currículo:

Tenho argumentado que as escolas não simplesmente “produzem” pessoas, mas também o conhecimento. Elas ampliam e dão legitimidade a determinados tipos de recursos relacionados a formas econômicas desiguais.” Dessa forma, é preciso ter cuidado para que o currículo não se transforme em fator limitante do saber e sim é necessário questionar a sua validade para a instituição escolar.

Neste sentido, a palavra currículo associa-se a distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em certo momento de sua construção, a disposição do currículo atua em parceria com a ação educativa no intuito de socializar a partir da diversidade e de como os alunos vivem, assumindo o papel de interlocutora diante da promoção de indivíduos.

Segundo Garcia e Moreira (2008), um currículo é organizado num dado momento histórico, numa dada sociedade e vai refletir aquilo que a sociedade deseja formar, isto é, um/a cidadão/ã com uma consciência e conduta específica. Reportando-nos ao conhecimento trazido na fala de Garcia para o cotidiano escolar, percebe-se que o currículo escolar tem como função de ser um fio condutor na formação desse sujeito, entendendo que essa formação

não acontece de uma única forma, nem por um único caminho, mais na diversidade de tempo e espaço.

Ainda tecendo considerações acerca do que caracteriza o currículo, Romão e Gadotti (1994, p.42) afirmam que:

Currículo escolar é o conjunto de princípios e diretrizes que orientam a organização do trabalho escolar, um trabalho que pode: Situar-se num horizonte de possibilidade na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade?

Para tanto passamos a nos questionar como iremos desenvolver o trabalho pedagógico? Como o Currículo configura-se como esse elo norteador do trabalho pedagógico? De acordo com escritas de Oliveira e Amorim (2006, p.4) “os sentidos de currículo são produzidos nas respostas, na busca de sua ação, efeito ou aparecimento”.

Tecendo estas considerações iniciais sobre o currículo, destacando a visão de alguns autores, vemos o quão é relevante discutir esses conceitos como meio de garantir uma efetivação da ação do currículo assim como na elaboração de seus componentes. A afirmação dos autores nos leva ao pensamento que o currículo é um constante processo, que assume uma postura dinâmica, não estática que visa o fortalecimento de vínculo entre escola/alunos/comunidade, desenvolvendo em sua prática o processo de transmissão, assimilação e produção de conhecimento.

Diante do que apresentamos sobre as concepções de currículo e as teorias que o fundamentam, temos a pretensão de discuti-lo, como um processo dinâmico e dialético partindo do princípio que a realidade é o chão pelo qual o educador e educando deverão construir seus processos de aprendizagens. A realidade não deve ser um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico.

Para tanto, enxergamos como elemento capaz de promover essa inserção da realidade no campo curricular: à contextualização, formando dois elementos que estão imbricados, associados e que no contexto do nosso trabalho que aborda a educação do campo serão primordiais para que entendamos quais elementos devem compor uma proposta curricular para o espaço do campo.

2.7 O CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MEIO DE VALORIZAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO

Para começarmos a refletir sobre como deve ser pensado e construído o Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas do campo, se faz necessário que entendamos que o campo tem um tempo e um espaço próprio. Sendo assim, o PPP deve ser enxergado para além de uma proposta de conteúdos a serem transmitidos, no mesmo se faz necessário a presença de eixos tais qual a natureza social e biológica, as relações de trabalho e o conhecimento já existente nesse espaço.

Contudo, o que se percebe é que muitas das propostas curriculares desenvolvidas na escola do campo refletem um currículo que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento, refletindo uma ação desarticulada, pensada fora do contexto ao qual se destinará.

Jurjo Santomé (1995, p. 161) nos diz que:

Os conteúdos que devem integrar o currículo são escolhidos de forma decisiva por outras pessoas (em geral, as editoras de livros). Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos podiam ser incorporados ao trabalho em sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais.

A não inserção de conteúdos que valorize o campo e realidade desse espaço nas práticas pedagógicas da escola foi um dos fatores que foi provocando e reafirmando ao longo do tempo a negação da cultura dos povos do campo. Sendo assim, valorizar os povos do campo e sua cultura significa criar vínculos com seu local de origem, possibilitando o surgimento de pertença ao lugar e ao grupo social existente. Isso levará o sujeito a criar uma identidade sociocultural, proporcionando-lhe compreender a realidade que o cerca e a poder ter atitudes conscientes e de transformação.

No artigo 5º das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, encontra-se a dimensão que as propostas pedagógicas das escolas campesinas devem atingir para possibilitar essa formação de identidade e construção de conhecimento:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprimento imediato e plenamente do estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

A disparidade entre o que está expresso no artigo acima das diretrizes e o que vem acontecendo de fato na realidade é grande. Na maior parte o que vemos é uma reprodução do urbano no campo, propostas que não contemplam a diversidade do espaço camponês. Por isso, para que de fato se contemple e valorize a cultura dos povos do campo na escola, é necessário um olhar mais cuidadoso e um repensar a organização dos saberes escolares, ou seja, os conteúdos a serem desenvolvidos, entendendo que a dimensão pedagógica do espaço do campo ultrapassa a sala de aula e deve ser pautada na diversidade que marca esse lugar, diversidade cultural, social e ideológica.

Portanto, o PPP configura-se como um meio de organizar e planejar as atividades a serem desenvolvidas, porém o mesmo precisa contemplar os interesses e propostas de educadores, educandos e comunidade, sendo um aliado importante para a construção da identidade da escola e dos sujeitos que a compõe. Partindo do princípio que o mesmo é uma ação intencional não neutra como nos afirma Veiga (1995, p.13).

Projeto Político Pedagógico é uma ação intencional. É político no sentido de compromisso da formação do cidadão para um tipo de sociedade. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias das escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

A construção do Projeto Pedagógico Curricular para as escolas do campo deve basear-se em uma concepção de currículo que vise o respeito à diversidade e reconheça as diferenças “[...] possibilitando ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente” (BRASIL, 2004, p.37).

Na percepção de Caldart (2004), a Educação do Campo deve ser pensada, política e pedagogicamente, tendo como foco os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social: os camponeses, entendidos aqui como diferentes grupos de trabalhadores do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção. Nessa construção, portanto, deve haver espaço para o diálogo com a “[...] teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente com a formação humana” (CALDART, 2004, p.18). Sendo assim, faz-se necessário que os conteúdos trabalhados nas escolas do campo sejam vinculados às questões inerentes a realidade, pautando-se na temporalidade e saberes próprios dos sujeitos.

Nesse sentido, trazemos a reflexão acerca da práxis, voltando nosso olhar para o chão da escola, a práxis revela-se na necessidade de uma intervenção consciente vinculando-se às necessidades sociais e científicas, resultando assim em uma pedagogia que soma a teoria e a prática, apontando assim para além do fenômeno educativo. A definição de práxis, pensada por Marx, compreende uma ação transformadora realizada pelo ser humano, pela qual transforma o mundo e também se transforma: “o ser humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características” (KONDER, 1992, p. 106).

Freire (2009, p. 103-104), fundamentando-se em Marx, diz:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2009, p. 103-104).

Com base nas palavras acima, percebemos a necessidade de não negar, na construção do PPP das escolas do campo, a existência dos sujeitos a qual o mesmo se destina, o sujeito do campo existe e essa existência é constituída por suas histórias, sua relação com o seu espaço e com sua forma de vida. Portanto o PPP deve incorporar todas as questões que se fazem presentes e vivas no campo, desde a concepção de sociedade e de agricultura até a as atividades de ensino aprendizagem voltadas à realidade campesina.

Não se trata de ‘inventar’ um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta, que é a que nos interessa transformar, e nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos, enquanto sujeitos que colocaram esta ‘bandeira em marcha’, é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação (CALDART, 2004, p. 17)

Como nos afirma Caldart, o projeto pedagógico para a Educação do campo deve ter uma dimensão não só educacional mais também política, evidenciando o que a classe trabalhadora do campo traz consigo. Por isso esse trabalho de pensar e construir o PPP para o campo “é um trabalho de construção que será tanto mais legítimo quando realizado de modo

coletivo” (CALDART, 2004, p. 16). Ainda trazendo o pensamento de Caldart, com relação a essa construção do PPP, a mesma ressalta que:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (CALDART, 2004, p. 17).

Diante do contexto com o qual é marcado o nascimento da Educação do campo associado às lutas, aos conflitos, ao trabalho e as conquistas é fundamental que a cultura existente no campo não seja excluída do Projeto Político Pedagógico da escola, levando em consideração os processos culturais, produtivos e formadores do homem do campo.

Percebe-se, assim, que o desafio está em desenvolver um trabalho que tenha como objetivo valorizar a cultura presente na população deste espaço, refletindo na agregação de vínculos entre os sujeitos envolvidos no processo, delimitando amplitude na aquisição do conhecimento, deixando como propósito um trabalho que auxilie na formação de vínculo entre escola, comunidade e alunos gerando a identificação das condicionalidades, potencialidades e dificuldades existente dentro desse grupo social. Sendo assim, o PPP de uma escola do campo deve levar em consideração a melhoria das condições educacionais, referente ao processo de ensino aprendizagem e a legitimação dos sujeitos envolvidos.

Como nos afirma Caldart (2004, p.27):

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

O campo é um espaço dinâmico, formado por diversos povos, logo por diversas identidades, que devem estar presentes no processo de ensino aprendizagem, à necessidade é de inserir esse sujeito nesse processo, entendemos que a construção de qualquer proposta educativa não deve ser destinada a ele e sim pensada e construída por ele. Neste contexto

discursivo, “Trata-se de uma educação *dos* e não para os sujeitos do campo. Feita sim por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (CALDART, 2004, p. 28).

O PPP de uma escola do campo deve levar em consideração alguns princípios fundamentados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dando ênfase aos princípios filosóficos e vinculando a educação aos aspectos sociais que atenda à população que vive e trabalha no campo, refletindo e dialogando com concepções de sociedade, de desenvolvimento e de educação.

Os princípios filosóficos são apresentados por Caldart, quando ela discute a construção de um projeto de Educação do Campo para os povos do campo, sendo eles:

1- Educação centrada nas diversas dimensões do ser humano: a nossa educação abrange as várias dimensões da pessoa humana, as quais constituem o processo formativo. Busca-se a compreensão dos sujeitos como seres históricos, que participam de lutas sociais, produzem arte, fazem parte de grupos, de gêneros, de raças, de etnias, de credos religiosos e de classes sociais diferentes.

2- Melhoramento contínuo: a articulação entre currículo-escola-comunidade exige um planejamento constante numa prática docente centrada na ação – reflexão - ação, uma vez que nesse trabalho se caracteriza e se descreve o ambiente, se define e identifica problemas e se aponta e hipotetiza soluções, para alcançar o objetivo de uma educação transformadora, haja vista nem todo processo de construção de conhecimento promove a humanização, pois pode impedir o ser humano de se compreender historicamente e tratar a realidade de forma estática e imutável.

3- Valorização de ações de fortalecimento do entorno da escola: A escola exerce uma função social importante dentro desse processo educativo e precisa se dar conta disso, para que a educação faça sentido para o (a) educando (a). Para tanto, integrada ao currículo estimulamos a criação de novas relações entre pessoas e natureza, entre seres humanos e os demais seres dos ecossistemas, valorizando a vida em comunidade, a saúde e a sustentabilidade, com a promoção de encontros e oficinas, que contribuam para a transformação do entorno da escola, da comunidade.

4- Trabalho cooperativo como forma de atuação: o entendimento do trabalho é fundamental para a compreensão das relações sociais e do processo de formação e desenvolvimento do ser humano e da sociedade. O trabalho, visto como base para a sociedade transforma a natureza e produz os bens materiais e não materiais como o saber, a tecnologia, o alimento, o abrigo, necessários para a vida humana. Sendo assim, a escola tem como um de seus pilares a compreensão de que trabalho e educação não são opostos, mas se integram, dando significado ao ato de trabalhar e estudar. O trabalho é concebido como condição para a autonomia (econômica e intelectual).

A construção do PPP voltado para a educação do campo é uma oportunidade que a escola possui em atentar para as necessidades do homem do campo e com isso interagir entre conhecimento e produtividade para o desenvolvimento, para tanto, é importante que professores, gestores, pais e alunos se comuniquem, conversem, interajam, troquem experiências, vontades e desejos, afim de que o resultado dessa união sejam opções de projetos e de capacidades para desenvolvimento locais.

Nesse sentido, um PPP de uma escola do campo deve pensar um projeto de sociedade considerando o tipo de homem que queremos, articulando as ações pedagógicas às relações sociais de produção ou entre trabalho e escola, campo e educação: explora as contradições existentes nessas áreas, explicitando-as e buscando superá-las, enfim, constrói uma organização coletiva de fato, tanto no aspecto social, quanto da produção, uma vez que a educação é mais do que ensino (CALDART, 2000, p. 29).

Existem aspectos inerentes à vida do ser humano que não podem deixar de fazer parte desse processo como a identidade. A identidade do homem do campo não pode ser negada, a escola precisa em suas práticas educativas valorizar a identidade de cada sujeito e fazer com o que o mesmo enxergue que as relações com o meio em que vive são fundamentais para a construção e afirmação da mesma. Portanto, percebe-se que o homem inicia o processo de construção de sua identidade a partir da interação com o meio que vive, tais características são adornadas em sua identidade a partir das vivências, tais como: problemas, vitórias, resistências, resoluções entre outras situações, que não podem ficar de á margem do processo de educação escolar.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais 'lá fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as 'necessidades' objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 1998, p.12).

Na afirmação de Hall, destacamos a preocupação com a constante mudança que ocorre em nossa sociedade e essa mudança vai alterando ou interferindo na construção da identidade dos educandos que estão interligadas ao processo de crescimento da globalização, colocando em risco de alerta as identidades tradicionais ligadas a história de vida das pessoas e com isso aumentando o número de estilos e identidades. A escola precisa acompanhar esse processo de desconstrução e construção de identidade.

O campo não é um espaço que está a margem desse processo de globalização, hoje as informações adentram esse espaço e o que vemos é a descaracterização da identidade desses sujeitos, pois muitos se encontram nesse processo de construção e reconstrução da identidade. Precisamos nos atentar para esse processo de construção, proporcionando meios em que esse indivíduo não negue sua origem, mais que veja nela, meios para a compreensão do que se é posto pelo espaço global, podendo transitar de maneira livre entre essas duas esferas: local e global, não se sentindo obrigado a sair de seu local por não perceber nele meios de concretização de sua identidade de homem do campo.

Segundo Bauman (1998, p.112-113):

O mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para imediata obsolescência. Num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa. O horror da nova situação é que todo diligente trabalho de construção pode mostrar-se inútil; e o fascínio da nova situação, por outro lado, se acha no fato de não estar comprometida por experiências passadas, de nunca ser irrevogavelmente anulada, sempre 'mantendo as opções abertas'.

De acordo com Bauman, estamos diante de uma variedade de opções onde o indivíduo é induzido a não se apegar a nenhuma característica, e sim estar sempre se atualizando de acordo com o que pede o mercado, quando voltamos o nosso olhar para a realidade do campo vemos que precisamos cada vez mais desenvolver um trabalho cultural de valorização que assegure a esse sujeito um olhar sobre sua realidade mantendo vivo os aspectos culturais de

seu povo, permitindo que ele transite em outros meios, sem descaracterizar a identidade de seu ambiente de vida, conservando sua história, pois estamos passando por um momento onde tudo é rapidamente substituído e é neste aspecto que precisamos manter e preservar a identidade do homem do campo.

Para que possamos realizar essa preservação, faz-se necessário que entendamos como se constitui a identidade do homem do campo. Todos os pontos presentes nas discussões sobre Educação do Campo até o presente momento são elementos para se pensar em como se constroem a identidade do sujeito do campo.

A identidade camponesa vem sendo construída pelos sujeitos que compõem os diversos movimentos sociais do campo, tomando como base nessa construção a cultura e as especificidades existentes nas relações sociais e produtivas dos sujeitos do campo.

Batista (2011, p. 05) nos diz que:

A afirmação da identidade camponesa a partir da valorização e do respeito aos costumes da tradição e aos modos de vida e de trabalho dos trabalhadores do campo se insere numa dinâmica de resistência ao processo de diluição das diferenças, reforçando-as pelo pertencimento a uma territorialidade. O território seria a base sobre a qual a cultura estabeleceria a interação, por exemplo, entre o rural e o urbano, de modo a garantir a manutenção das identidades, das diferenças.

Na fala da autora, podemos perceber que o processo de afirmação da identidade, reforça um sentimento de pertença demarcando uma territorialidade, essa por sua vez nos faz refletir que a identidade camponesa se constitui em contraponto a identidade da agricultura capitalista, nos colocando em dois campos territoriais “diferentes”, pois a identidade camponesa conceber a terra, o trabalho e a cultura do campo sob uma ótica diferente. Pois se enxergarmos pela ótica do capital, o mesmo é determinado pelo aspecto econômico, espaço de produção, de negócio. “A identidade camponesa compreende o campo como espaço vivido, com seus sujeitos e suas tradições, espaço de cultura, de produção da vida, de democratização das relações sociais de solidariedade, de justiça social” (BATISTA, 2011, p. 05).

Destarte, essa distinção entre as identidades camponesas e da agricultura capitalista estão imbuídas de relações de poder, de disputa política e de projeto de sociedade. “A constituição social da identidade sempre ocorre em uma conjuntura marcada pelo poder, em intersecção com as relações econômicas e políticas de sujeição e dominação” (CASTELLS, 2001, p. 27).

Percebe-se que essas identidades estão inseridas no campo das diferenças, traduzindo assim o desejo dos diferentes grupos sociais, pois a “[...] identidade e a diferença estão, pois,

em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2008, p.8).

O cenário de diferenças entre as identidades aqui discutidas reflete a luta entre o capital e a construção de experiências que proporcionem transformação da sociedade e valorize o modo de vida dos sujeitos.

Bogo (2008, p.59) diz que:

Podemos classificar a identidade da agricultura capitalista como uma “identidade legitimadora: produzida pelas instituições dominantes, com o objetivo de expandir e manter a dominação sobre as forças sociais dominadas” e a identidade camponesa como uma “identidade de resistência: produzida pela reação de atores que estão em posições dominadas e que erguem trincheiras de resistência com o objetivo de sobreviver”.

Os elementos que constituem a identidade camponesa são legitimados pelos sujeitos do campo, dos movimentos sociais, ressaltando aspectos como a cultura, a história, os valores, a relação entre o trabalho e a terra, o modo de vida, resultantes no fortalecimento de uma identidade cultural.

Segundo Castells (2001, p. 22), identidade “[...] é o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (is), prevalecem(m) sobre outras fontes de significados”. Na fala do autor, fica claro que a cultura é um dos principais elementos para se entender e firmar a identidade camponesa, unindo um “conjunto de práticas sociais e experiências humanas que vão se organizando enquanto modo de vida que articula tradição, objetos, condutas, convicções, valores e conhecimentos característicos dos sujeitos que vivem no e do campo” (BATISTA, 2011, p. 06).

Outro elemento que constitui a identidade camponesa é a terra. “A terra enquanto território da agricultura camponesa, ancorada no trabalho familiar, na diversidade de culturas” (Batista, 2011, p. 06). É sobre essa ótica que devemos enxergar a terra quando nos propomos a discutir identidade do sujeito do campo. A luta pela terra faz com que o sujeito crie sentimento de pertença pelo seu chão, seu lugar, é o sonho de ter seu espaço, sendo efetivado, e neste movimento a luta passa a ser pela sua terra, sua casa, seu povo, firmando suas raízes, construindo identidade.

Nesse sentido, podemos afirmar segundo Batista (2011) que há uma relação intrínseca entre o homem do campo, a terra e seus frutos. “Não apenas com um significado real, social e econômico ou de sustentabilidade da vida humana, mas em especial com um sentido

simbólico, que envolve sentimentos, cuidado, cumplicidade”. Portanto, vemos que a identidade camponesa, vincula-se as relações sociais, modo de vida, tradições, costumes dos sujeitos do campo.

Caldart (2004, p. 42), afirma que:

A identidade do sujeito do campo vincula-se às lutas e reivindicações dos movimentos sociais, que afirmando os traços da identidade camponesa passam a exigir do Estado uma educação que se identifique com suas diferentes identidades e com sua identidade comum, ancorada, na temporalidade e nos saberes próprios de cada povo, uma educação que considere o campo como um lugar de vida, de cultura, produção, moradia, lazer, e, sobretudo, educação.

Esta identidade deve ser pensada, formada e construída coletivamente pelos próprios sujeitos do campo, partindo do princípio que os mesmos são os protagonistas dessa luta por uma educação que expresse seus interesses e necessidades e insira esses aspectos no seu processo de educar, evitando a reprodução dos valores legitimam o desenvolvimento urbano.

Portanto, educar é uma forma de possibilitar ao homem meios para se entender as condições de sobrevivência e os aspectos que constrói sua identidade enquanto ser social, no caso de nosso estudo destaca-se o homem do campo e a identificação das características de sua região, as dificuldades, os saberes, culturas, necessidade de preservação. Sendo assim, essas características devem se fazer presente no momento em que a escola está construindo seu PPP, pois o mesmo se tornará um guia das práticas educativas que irão ser fundamentais no processo de construção de identidade.

A construção do PPP, que seja realmente construído pelo povo do campo é uma “possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação” (CALDART, 2004. p.28).

Diante da fala da autora, que deixa claro a relevância da inserção desse sujeito na elaboração e construção da sua proposta pedagógica de trabalho, que iremos discutir no próximo tópico o currículo da educação do campo na perspectiva da contextualização.

2.8 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste tópico abordaremos o currículo para a educação do campo na perspectiva da educação contextualizada, percebendo na mesma meios para efetivação da proposta de Educação do Campo defendida pelos Movimentos Sociais. Os conhecimentos construídos na escola devem ser contextualizados com a realidade do sujeito que está inserido nesse processo (MATTOS 2004, p. 24 *apud* ARAÚJO; SILVA *et al.*, 2011, p. 25) destaca que os conhecimentos adquiridos na escola:

[...] só tem sentido quando situado no contexto, ou seja, faz-se necessário situar informações e dados no contexto para que estes adquiram sentido. A ausência da contextualização torna o processo cognitivo insuficiente, pois as condutas se aprendem e são aprendidas em um ambiente, e todos os ambientes têm capacidade de educar se soubermos percebê-los e nos relacionar com eles significativamente.

Uma educação contextualizada busca, portanto, entender que as pessoas constroem e (re) constroem seu conhecimento a partir de seu contexto, de suas relações mais amplas. Ou seja, a relação, ou a construção dos saberes se dá na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Contextualizar implica, portanto estabelecer relações dinâmicas, dialética e dialógica, entre contexto histórico- social- político e cultural na construção curricular que se faz e se refaz. Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentra o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de questões pertinentes não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem “pertinentes” e por representarem a devolução de “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente (MARTINS, 2002, p. 31).

É por meio da construção dos modelos e propostas curriculares, que vão se definindo o tipo de sociedade e de sujeito que pretende se construir é, também, por meio dessas propostas que são selecionados os conteúdos, que vão ajudar aos indivíduos a compreenderem sua história e o mundo o qual faz parte. Porém, muitas das vezes, essas propostas são desarticuladas da realidade, construídas de cima para baixo, de forma pré-estabelecida, e não consideram qualquer perspectiva de contextualização, não levando em conta os saberes locais.

Para Martins (2004 p. 31-32):

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. O que está por traz da ideia de “Educação para a convivência com o Semi-Árido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos.

Uma proposta de currículo contextualizado contempla um currículo que permita a construção de mais significados e meios para a aprendizagem, associando temas do cotidiano dentro das diversas áreas do conhecimento, levando o sujeito a ser capaz de enxergar sua vivência como eixo central para seu processo de aprendizagem. “Uma proposta de Educação contextualizada precisa acima de tudo, compreender os sujeitos como pessoas capazes de produzir e disseminar conhecimento, baseados nas suas vivências, práticas e experiências cotidianas” (ROCHA E MACHADO, 2007, p. 187).

Partindo desse princípio, a Educação do campo em uma perspectiva contextualizada busca compreensão sobre a identidade local das pessoas, como as mesmas constroem seu conhecimento, destacando e valorizando o conhecimento prévio adquirido a partir do contexto que está inserido, ou seja, dentro da relação de vivência entre familiares e com a comunidade que interage levando em consideração sua relação com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo.

Para Reis (2005. p.13):

A educação contextualizada não pode ser entendida como um espaço do aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura/escola/sociedade. A contextualização neste sentido não poder ser entendida apenas como a inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

Compreende-se que o currículo que defende a contextualização como forma de aquisição de conhecimento, envolve o aluno com sua importância enquanto cidadão para o ambiente em que vive, discute em forma de questionamento as possibilidades críticas e autônomas para uma atuação direta, em síntese, afirmar a importância da construção de um currículo contextualizado é caracterizar o mesmo como sendo um componente propagador

dos saberes regionais e locais, e que incentive novos olhares estimulando a criação de novas possibilidades. Como componentes no currículo é preciso que sejam inseridos os costumes, a cultura, o comércio, tipo de agricultura, literatura entre outras, que marcam as características diárias de um povo.

A escola é considerada contextualizada quando traz para seu currículo diário considerações contidas na comunidade, observando as aptidões e os problemas. A escola passa a demonstrar uma constante preocupação com os assuntos de relevância social, colocando o indivíduo como resultante de um processo histórico, e, principalmente do meio em que vive, deixar com que o aluno se desenvolva a partir do seu contexto local, desempenha no mesmo seu potencial e promove o desenvolvimento de novas habilidades e possibilidades.

Contextualizar o ensino significa trazer a própria realidade do aluno, não apenas como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, mas como o próprio contexto de ensino. Analisam criticamente este princípio nos cursos de formação de professores, buscando as possíveis origens deste discurso e procurando compreender o conceito de “realidade” que está envolvido nesta tradição de ensino (RODRIGUES; AMARAL, 1996. p.59).

Acredita-se na proposta de uma educação contextualizada como sendo uma base pela qual o aluno consiga enxergar a forma de contribuição que poderá ofertar à sua comunidade, a partir da construção de identidade como um homem do campo e utilizar-se de seu conhecimento em favor da melhoria e desenvolvimento deste espaço marcado por lutas e conflitos, mas, que se constitui como um espaço de vida.

3- TRILHANDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo traz a discussão teórica sobre extensão universitária, uma vez que se faz necessário para que entendamos as concepções de extensão e como a mesma pode contribuir para o vínculo entre a Universidade e a Sociedade na construção de caminhos para Educação do Campo. No capítulo, também, iremos abordar a caracterização do nosso objeto de estudo: o projeto de extensão *A (res) significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para contextualização*. Esta caracterização se desencadeará na sistematização e análise de dados onde apresentamos as ações desenvolvidas pelo projeto e as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, evidenciando as categorias de análise e tratamento de dados.

3.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO MEIO DE FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Nossa pretensão, neste tópico, não é tratar da extensão universitária, desde seus primórdios, nem fazer aqui um resgate histórico da mesma⁷, nossa intenção aqui é refletirmos sobre algumas concepções da extensão procurando compreendê-la como um meio de fortalecimento das relações entre a Universidade e a sociedade.

Freire, em seu livro *Extensão ou Comunicação* nos leva a refletir que a extensão surge para romper com a formação fechada da Universidade, sendo assim, a mesma se constitui em outra mão, defendendo a ideia de que o saber da universidade precisa chegar ao povo e o saber do povo à universidade. É por esta ótica que queremos trazer a discussão da extensão para nossa pesquisa, acreditando que ela constitui-se como um elo nesse processo de valorização das relações sociais entre a universidade e a comunidade social que a mesma está inserida.

A extensão universitária, que surgem com as universidades populares da Europa, no século passado, tendo como objetivo disseminar conhecimentos técnicos, como nos revela alguns autores, como Rocha (1986), Fagundes (1986) e Botomé (1992), mas foi a partir das experiências americanas, em especial, aquelas desenvolvidas na Zona Rural, que se

⁷ Apesar de que entendemos que o resgate histórico da extensão se faz necessário para que se possa discutir a extensão universitária na atualidade.

configuraram duas novas maneiras de enxergarmos a extensão, diferindo a visão tecnicista existente na Europa, sendo elas: uma visão com denominação cooperativa ou rural e outra universitária em geral. Contudo, essas novas maneiras de se enxergar a extensão, traziam consigo “marcas” de um desejo de “ilustrar”, as comunidades em suas ações. Sendo assim, nas Universidades Americanas, a extensão caracterizou-se, pela ideia de prestação de serviços.

A extensão desenvolvida e veiculada aos movimentos europeus de universidades populares difere substancialmente das versões americanas. A concepção Europeia resulta da iniciativa oficial. Enquanto a Americana surge de esforços coletivos, de grupos autônomos em relação ao Estado.

Como afirma Tavares (1996, p.27):

Visando, por um lado, preparar técnicos e, por outro lado, dispensar o mínimo de atenção às pressões das camadas populares, ainda que cada vez mais expressivas e mais reivindicativas, a extensão universitária se consolida através de cursos voltados para os ausentes da instituição que, sem formação acadêmica regular, desejam obter maior grau de instrução.

Como foi mencionada, a fala acima, retrata o caráter tecnicista que se fazia presente nas ações de extensão, que tinham sua prática arraigadas pelos pensamentos europeus, almejava-se com isso criar cursos e atividades voltadas para aquelas pessoas que gostariam de elevar seu grau de instrução fora de sua atividade acadêmica regular.

Na América Latina, a extensão universitária, inicialmente, esteve direcionada para os movimentos sociais. Destacando o movimento de Córdoba de 1918, onde os estudantes Argentinos destacaram, pela primeira vez, a relação entre universidade e sociedade. As ações dessa relação ocorreriam por meio de propostas de extensão universitária que promovesse a divulgação e o conhecimento da cultura a ser conhecida pelas “classes populares”. Essa ideia permeou e instalou-se na organização estudantil do Brasil, a partir de 1938, promovendo a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Essa ideia foi relevante para a concepção de extensão, disseminada pelo Movimento Estudantil Brasileiro.

A UNE foi decisiva para a disseminação da Extensão Universitária no Brasil. Os universitários, reunidos no final da década de 1950 e início da de 1960, em sua sede, constituíram movimentos culturais e políticos que se caracterizam como primordiais para a constituição de lideranças que se necessitava naquele momento para o país, além de estarem firmando um compromisso social, por meio da execução de atividades que possibilitavam a reflexão acerca da prática. Por apresentar essa configuração de uma extensão com aspecto

social, o movimento estudantil daquela época pouco contribuiu para a institucionalização da extensão universitária.

Nesse contexto, instaura-se a ditadura militar, que no âmbito da educação, devido às reformas de base, proporcionaram três iniciativas relevantes e determinantes para a compreensão da extensão universitária. As iniciativas foram primeiramente em 1966, a criação do Centro Rural de Treinamento e Ação comunitária (CRUTAC) e logo em seguida a criação do Projeto Rondon⁸. Esses dois projetos eram subordinados à política de segurança nacional, mesmo possuindo, essa característica, tiveram o mérito de proporcionar aos envolvidos, principalmente aos universitários brasileiros, experiências significativas junto às comunidades rurais, levando contribuições para aqueles espaços, no tocante a melhoria das condições de vida da população rural.

A terceira iniciativa está voltada para a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.549/68), a qual estabeleceu que “[...] as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Artigo 20), e institui a Extensão Universitária. Os termos dessa institucionalização foram os seguintes: “As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento (...)” (NOGUEIRA, 2005, abordando o artigo 40).

Na década de 1970, novas iniciativas emergem no campo da extensão, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Interior criaram a comissão mista CRUTAC/MEC - Campus Avançado/MINTER, os mesmos, tinham atribuição de propor medidas destinadas à institucionalização e fortalecimento da extensão universitária. Entre as propostas lançadas por essa Comissão, destaca-se a de criação da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), que foi promulgada em 1974.

Dentre as primeiras produções da CODAE, está o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, que junto ao MEC, em suas propostas concebe a extensão universitária como uma forma das instituições estenderem de formas diversas, conhecimentos e saberes a sociedade: “A extensão da universidade se processa sob a forma de cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisas e outras formas de atuação exigidas pela realidade ou exigência de

⁸ O Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa, é um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população.

ordem estratégica” (BRASIL,1975). Junto a esse pensamento, vale salientar que neste Plano de Trabalho de Extensão Universitária, sob a influência das ideias de Paulo Freire (1992), a extensão é definida como ação institucional voltada para atender as organizações e populações, buscando o caminho da mão dupla, ou seja, a troca de saberes acadêmicos e populares.

Nessa perspectiva, as camadas populares deixaram de ser objeto para se tornarem o sujeito da ação extensionista, denotando assim, avanços significativos em relação à concepção de extensão universitária construída na década anterior (NOGUEIRA, 2005).

As ideias e avanços de trabalho, proposto pelo Plano de Trabalho de Extensão Universitária, deparou-se com o processo de instauração do Regime Militar. Esse momento marca um novo pensar e construir, sob a sociedade civil e a sociedade política brasileira. Acompanhado a estes novos pensares, no final da década de 1970 e início de 1980, surgiram diversos movimentos populares e associações civis, entre elas as sindicais; foram também elaboradas reformas na legislação partidária, que permitiram o surgimento de novos partidos políticos.

Em meio a essas ressignificações que marcam a redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais, foi reelabora a concepção de Universidade Pública, redimensionando as práticas de ensino, pesquisa e extensão e colocando em discussão a visão assistencialista das ações extensionistas. A partir de então, como nos revela o Documento da Política Nacional de Extensão a “[...] Extensão Universitária, passou a ser percebida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa e se relaciona com os novos movimentos sociais” (BRASIL, 2012, p. 8).

Para tanto, em 1987, foi instituído o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que tomou para si a responsabilidade de coordenar a discussão conceitual e prática da extensão.

A criação do Fórum Nacional ocorre tendo como base algumas questões já consensuais entre seus membros participantes, as quais seriam o fundamento para elaboração das políticas de Extensão. Isso significa que o entendimento entre os Pró-Reitores se deu a partir dessas ideias consensuais, que podem ser apreendidas como conclusões dos documentos dos encontros regionais. São elas: o compromisso social da Universidade na busca da solução dos problemas mais urgentes da maioria da população; a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa; o caráter interdisciplinar da ação extensionista; a necessidade de institucionalização da Extensão no nível das instituições e no nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da importância da troca entre este e o saber acadêmico; e a necessidade de financiamento da Extensão como responsabilidade governamental (NOGUEIRA, 2001 p. 67)

A citação acima deixa claro, que o conjunto de ideias, que se discutiu inicialmente no fórum, atendia a questões que por hora, faziam parte das discussões e das ações presentes nos caminhos até então percorridos pela extensão, ressaltando o compromisso da universidade com a população, a necessidade de se ter um caráter interdisciplinar na extensão e principalmente a institucionalização da mesma em meio às instituições oficiais de ensino e ao MEC. E voltam a destacar a relevância da troca de saberes populares e acadêmicos.

Partindo desses princípios, ainda em 1987, no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, mais precisamente na sua primeira reunião, sob o comando do então reitor Cristovam Buarque, o fórum define a extensão universitária como sendo:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da *práxis* de um reconhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987).

Este conceito se firmaria como meta e instrumento das lutas desencadeadas nacionalmente pelos fóruns nos anos 1990. Levando-nos a compreender a extensão como uma experiência de construção de conhecimento não só no âmbito acadêmico, mais no social. Em consonância com as discussões e com as ideias firmadas no FORPROEX, a Constituição de 1988, preceitua a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Artigo 207) e estabelece que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (Artigo 213, § 2º).

Nesse novo contexto de avanços significativos para a institucionalização da Extensão Universitária, tais como o seu reconhecimento constitucional, acima citado, demarca-se novas conquistas e progressos nesse caminho, principalmente, junto ao MEC, que sob a influência e colaboração do FORPROEX, criam o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), de 1993. O programa tem, como principais contribuições, o financiamento da Extensão Universitária e a elaboração teórico-conceitual, tendo como foco a definição das

diretrizes e objetivos da extensão e também das ações que serão desenvolvidas e as metodologias que serão aplicadas as mesmas.

Junto ao que a Constituição de 1988 define como indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996, estabelece a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Artigo 43) e institui a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo (Artigos 44, 52, 53 e 77).

Vejamos o que traz o artigo 43 da LDB:

A educação superior tem por finalidade:

I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Na busca, pela institucionalização da Extensão Universitária, temos uma iniciativa muito marcante do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1998, que foi a elaboração do Plano Nacional de Extensão Universitária, esse plano ressignifica a Extensão Universitária, numa perspectiva cidadã e apresenta os seguintes objetivos:

Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; - assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade; - dar prioridade às práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda; - estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade; - enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e a distância;- considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais; - inserir a educação ambiental e desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista; - valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional; - tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade; - criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas; - possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO, 1998).

As mudanças postas pelo Plano Nacional de Extensão expressas na citação acima, levam-nos a refletirmos o papel da universidade e a configuração que a mesma vem tomando, desenvolvendo suas funções perpassando por três esferas: a acadêmica, a social e a articuladora, onde traz, como foco, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão que se entrelaçam nesse processo de ensino e aprendizagem e de construção de conhecimento.

Neste momento de conquistas significativas no campo das concepções acerca da Extensão Universitária, podemos passar a enxergar a mesma sob três aspectos conceituais, apresentados por Michel Thiollent (1998), de acordo com o mesmo, a extensão universitária pode ser vista de três maneiras diferentes:

- 1) Como atividade residual: cursos avulsos, ecleticamente programados para públicos diferenciados;
- 2) Como projeto de pesquisa, intervenção e educação para comunidades locais e, eventualmente, sobre temas relacionados a grandes causas sociais;
- 3) Como consultorias e prestação de serviços a empresas ou entidades que são objeto de contrato em função de critérios de mercado. (THIOLLENT, 1998, p.11, adaptado).

Tomando como base o que o autor nos traz, voltamos o nosso olhar para o conceito 2, uma proposta que se vincula a intervenção, a inserção em comunidades e que é comprometida com a causa social. Como vemos essa definição vem permeando as discussões a cerca da Extensão, em meio aos documentos e lutas oficiais em busca da sua institucionalização. Principalmente nos objetivos apresentados acima, presentes, no Plano Nacional de Extensão, onde se valoriza a disseminação do conceito da mesma, vinculada a valorização da inter-relação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos existentes nas comunidades.

Continuando com os avanços, na mesma direção, temos o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2001-2010 (Lei nº 10.172), aprovado em 2001, estabelece a responsabilidade das universidades nas funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica e institui que, “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas” (Meta 23).

Com esse caminho demarcado, no início da década de 2000, a extensão universitária já havia conseguido uma significativa conquista institucional, por meio da constituição de 1988, a legislação federal e as regulamentações postas pelo FROPROEX. Superando, assim, a concepção de que a Extensão se configurava como um curso de caráter assistencialista, que difundia o conhecimento por meio de conferências ou seminários ou por prestação de serviços.

A Extensão Universitária passa a ser vista como um instrumento de suma relevância para a inter-relação da universidade com a sociedade, democratizando o conhecimento acadêmico, construindo uma forma de “interação dialógica”. Re(produzindo) conhecimentos por meio da troca de saberes com as comunidades, trazendo múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública.

Nessa mesma perspectiva, a autora Jezine (2006, p.223) nos diz que:

A extensão precisa ir além da relação universidade– trabalho e perseguir uma hegemonia que possibilite direção moral, cultural e ideológica na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois pela extensão, pode-se desenvolver a pesquisa e como conhecimento nada superficial do mundo concreto, contribuir para as direções políticas dos movimentos sociais. Sendo assim, a extensão não pode limitar-se ao papel de prestadora de serviços, mas deve construir ação deliberada, criando um produto.

A fala da autora expressa que a ação da extensão necessita romper com essa relação Universidade-trabalho, enxergando-a e desenvolvendo-a, com um caráter interdisciplinar,

educativo, cultural, promovendo uma ação que transforme não apenas a Universidade, mais os setores sociais com os quais ela interage. Sendo assim, suas definições e caminhos traçados, vão se configurando por essa perspectiva dialógica entre a Universidade e a Sociedade. Em 2009 e 2010, por meio de debates significativos, abrangentes e participativos, desenvolvidos nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais, o FORPROEX, apresenta às Universidades Públicas e à sociedade, como de fato ficou constituído o conceito de Extensão Universitária:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2010).

Vemos que a concepção de extensão também está voltada para a prática acadêmica, em consonância com a constituição de 1988, pensando e desenvolvendo suas ações sobre a tríade do Ensino, Pesquisa e Extensão. O conceito de Extensão Universitária tem o papel fundamental na orientação e desenvolvimento das práticas extensionistas junto a setores da sociedade.

3.2 CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO COMO FUNÇÃO ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE

No campo das discussões a cerca da Extensão Universitária temos a concepção da Extensão como função acadêmica, enxergar a mesma por essa perspectiva nos faz refletirmos e rompermos com uma concepção de Extensão Universitária assistencialista.

Discutir a função acadêmica da extensão nos proporciona pensar e vermos a mesma como um fazer universitário, como parte integrante das práticas inseridas no currículo. Nessa perspectiva da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, juntando-se aos mesmos, buscando promover práticas e postular novos caminhos para a extensão, que não o caminho do assistencialismo, onde o vínculo feito com a sociedade era no sentido de querer resolver emergencialmente um problema social. Mas ela une-se ao ensino e pesquisa num movimento em que se torna parte integrante deste currículo, dessas ações promovidas pela universidade fazendo com o que ela firme ainda mais a indissociabilidade entre o ensino pesquisa e extensão.

Serrano (2012) alerta para a necessidade dessa consolidação, apontando indicadores para essa nova prática, a institucionalização de uma extensão verdadeiramente acadêmica,

exige naturalmente uma intensa articulação interna e externa as universidades, tanto na formação de uma política pedagógica onde de fato a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa se materializem, quando na formulação de parcerias de dimensão interinstitucional e na integração com os agentes sociais dos projetos de extensão.

Fazendo com o que passemos a enxergar a extensão como um processo educativo, em que os envolvidos no mesmo, educadores, estudantes, a comunidade, onde a extensão irá ser desenvolvida, façam parte desse processo de construção e desse processo de educação. Proporcionando a esses projetos e as práticas extensionistas que são desenvolvidos nessa concepção, o desenvolvimento de diversos saberes, construindo uma relação de produção de conhecimento, com a realidade social.

Conceber a extensão por esse caminho é reforçar o conceito e os pilares que foram discutidos no Fórum, conceito esse que foi apresentado em nosso texto acima, tentando superar essa dimensão da extensão como prestação de serviços assistencialistas. O conceito de extensão na concepção acadêmica é redimensionado em uma perspectiva ao qual possamos enxerga-la como uma relação teoria prática, buscando uma relação dialógica, entre universidade e sociedade, nessa troca realmente de saberes, não ao que é pensado para ser aplicado emergencialmente em qualquer lugar, para suprir uma necessidade, mas pensar nessa relação de construção pela dialogicidade entre os saberes construídos na universidade e os saberes da sociedade e proporcionar essa troca, como nos afirma Jezine (2006, p.266):

A concepção de extensão como função acadêmica se opõe a ideia de que constitua uma atividade menor na estrutura universitária, a ser realizada por professores sem titulação, nas sobras de tempo disponível e que o trabalho junto às comunidades carentes é uma solidariedade individual. Diante dessa nova visão de extensão universitária, esta passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica. A adoção dessa concepção pelas diferentes universidades não as conduz a relegar a prestação de serviços, nem o compromisso social da universidade com as classes populares.

Com isso, percebe-se que a relação que deve existir, é de um caminho que não segue único, apenas da Universidade para a Sociedade, mais um caminho de produção, de construção através das expectativas da própria sociedade, ou seja, valorizar todo o contexto existente e promover uma relação mútua de troca, que seja transformadora, em que o saber

construído na Universidade posso se associar ao saber popular, firmando uma relação autêntica entre teoria e prática, num constante movimento.

E, por este caminho, será proporcionado uma experiência de fato do pensar e do fazer permeados pela realidade social envolvida, é muito mais do que se apresentava anteriormente, não é apenas uma ação que vem de dentro da Universidade para fora, mais é uma relação que é constituída mutualmente, uma relação dialética onde os envolvidos estão trocando seus saberes, construindo um caminho que promova a efetivação da extensão como uma prática de transformação e uma prática que busque a transformação não só para a Universidade, mais de todos os envolvidos no processo.

Neste sentido, observa-se que as perspectivas ideológicas não são mais as mesmas, inicia-se assim, uma nova construção de concepção a cerca da extensão, mesmo que nessa nova discussão acadêmica da extensão, se tenha comunidades carentes envolvidas, o saber popular não será conduzido nem enxergado como algo que precisa de um paliativo emergencial para ser resolvido, mais nessa nova concepção irá se potencializar esse saber e essa comunidade, tanto nas suas organizações já existentes políticas e ideológicas, quanto na sua autonomia.

Constituindo-se, assim, um novo sentido para a extensão universitária e junto a esse movimento, também, cria-se um novo sentido para a Universidade, a mesma descentraliza seu poder, no sentido de ser a detentora do saber, aquela que resolve os problemas sociais, como a visão assistencialista da extensão pregava e passa a ser um meio, um caminho para se promover organização política, social e cultural dos grupos desagregados, a partir dessa relação que vai existir muito forte entre a alta cultura representada pela universidade e a cultura popular, entre teoria e prática, estabelecendo um nexos instrução/educação, que para Gramish é representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa. (Gramish 1989, p.131).

Neste caminho, vamos percebendo que os princípios que integram essa concepção de extensão, como função acadêmica, passa a ser o ensino e pesquisa, teoria e prática. Destarte, a comunidade vai deixar de ser o ambiente passivo que vai só receber informações acadêmicas e conhecimentos transmitidos pela universidade e vai passar a ser participativa, crítica e vai passar a construir também os possíveis modos de organização e cidadania, sendo assim, é por este caminho que vai se concebendo a concepção de extensão universitária neste trabalho.

Portanto, esses novos caminhos e meios ao qual estão se pensando a extensão, nos mostra que a concepção de extensão como função acadêmica une o ensino e a pesquisa, fortalecendo essa relação de autonomia entre os envolvidos nesse processo participativo. Mas, não é só o ensino e a pesquisa que vai fortalecer a concepção de extensão como função acadêmica, mais também o resultado desse processo na formação do aluno, do professor e da própria sociedade, o estabelecimento dessa relação contribuirá diretamente para a formação desse sujeito, como nos afirma Jezine (2006, p. 34):

A confirmação da extensão como função acadêmica da universidade não passa apenas pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento.

A citação acima nos coloca no campo de reflexão onde a extensão na concepção de função acadêmica é enxergada para além de um projeto que a universidade tem que desenvolver. A mesma passa a ser vista, como um meio de construir uma relação de formação e contribuir para a construção do conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, a extensão não se detém apenas a ser uma atividade desenvolvida pela universidade, ela está voltada também para os alunos que estão envolvidos, os professores e principalmente para a comunidade ao qual serão desenvolvidas as ações extensionistas.

Buscando com tudo isso, contribuir para que de fato se construa e se forme sujeitos capazes de pensar em uma sociedade crítica e autônoma, e esses dois pilares passem a ser quem vai sustentar a formação e a produção do conhecimento. Este por sua vez, deixando de ser um conhecimento pronto, complementar e passando a ser um conhecimento que vislumbra a construção, a consciência transformadora dos sujeitos, para que de fato possam acontecer verdadeiras mudanças, buscando estabelecer a participação e compreensão dos que estão neste processo, principalmente aqueles que representam a universidade e conduzem a extensão, inicialmente, comece a enxergar a mesma, como uma função acadêmica que proporciona a construção de conhecimento junto à sociedade, mais que, também, necessita das conjunturas já existentes na mesma, para que se possa pensar e realizar suas ações, pautando-as na troca de saberes, na busca constante pela inserção de todos que fazem parte desse meio e valorização desse conhecimento, buscando a criação de uma relação autônoma, participativa e crítica.

Destarte, essa nova concepção, nos deparamos não só com uma nova maneira de enxergar e desenvolver a extensão, mais também como uma nova dimensão de universidade, sociedade e sujeito, nos permitindo traçar um caminho de extensão para além de um compromisso curricular, mais um compromisso social,

Como nos afirma Jezine (2006, p. 38)

A extensão como função acadêmica, busca uma nova dimensão de universidade, sociedade e sujeito, consubstanciada na perspectiva ideológica do “compromisso social” como instituição pública, viabilizando a organização política do grupo, em que além da promoção de uma consciência crítica se almeja a intervenção na realidade em um perspectiva transformadora e libertadora, da autonomia do sujeito.

Junto a esses novos olhares, acrescidos à extensão, vemos a necessidade que a mesma tem, de ultrapassar esse currículo fragmentado, de uma visão de manipulação dessa construção do conhecimento, viabilizando nesse sentido, que aconteça uma organização política do grupo e que além de possibilitar a construção de uma consciência crítica do indivíduo, possa promover uma ação de intervenção numa perspectiva de transformação, libertação, autonomia do sujeito.

Diante desse contexto, ao qual estamos discutindo, as concepções ideológicas de extensão universitária vão adquirindo outros sentidos e significados e consequentemente a concepção de universidade, dentro das questões voltadas para as práticas curriculares, sendo assim, não se busca mais a acentuação da preocupação do atendimento as necessidades sociais da comunidade, como discutido na concepção assistencialista de extensão, ou mesmo, a integração do ensino, pesquisa, na relação universidade-sociedade, como foi discutido inicialmente pela concepção de extensão como função acadêmica, o que se busca é a valorização da relação teoria - prática em uma perspectiva dialética ampliando o campo de discussão com relação à função Acadêmica da Extensão.

3.3 A CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO COMO TRABALHO SOCIAL

Esta ampliação de discussão nos coloca diante de outra possibilidade de se compreender e conceituar a extensão universitária: A extensão como trabalho social, defendida por Melo Neto (1996), o mesmo apresenta a extensão como um trabalho social ou uma prática social. “Um trabalho de busca do objeto para a pesquisa e para o ensino, se constituindo como possibilidade concreta de superação da pesquisa e ensino que são realizadas fora da realidade objetiva” (MELO NETO, 1996, p. 10-19). Para tanto, faz-se necessário um novo pensar sobre o fazer universitário, ou seja, um novo olhar, uma nova postura que revele a mobilização da comunidade acadêmica em direção a uma prática comprometida com o social. Melo Neto (2001) considera a ideia de uma “extensão a serviço de um processo transformador, emancipatório e democrático; e ainda, de uma extensão desenvolvida no diálogo e no respeito à cultura local”.

O sentido atribuído a esta concepção é de um trabalho social útil, constituindo-se em um processo educativo, cultural e também científico, voltado para a comunicação, tendo suas afirmações ancoradas pelo processo dialógico na perspectiva freireana. Neste sentido, o trabalho nessa concepção está ligado diretamente à classe subalterna, levando o mesmo a ser condutor da organização dos seus diferentes setores, o trabalho com foco organizacional. Partindo deste princípio, a universidade e a comunidade devem ser as possuidoras do produto desse trabalho.

Como nos afirma Melo Neto (1996, p. 15):

Sendo trabalho social e útil, a efetivação da extensão gera um produto que transforma a natureza, na medida em que cria cultura. É um trabalho imbuído da sua dimensão educativa. O produto desse trabalho, todavia, passa a pertencer tanto às equipes dos projetos de extensão, à universidade, quanto à própria comunidade ou aos grupos comunitários, para aplicação na organização de seus movimentos.

A fala acima nos coloca diante da possibilidade de superação da alienação formada pela não posse do produto do trabalho por parte de seus produtores, explicita no modo de produção capitalista. O que está sendo proposto, contudo, é que todos os produtores devem apropriar-se desse produto de trabalho, aqui discutido, que é o saber. Vale ressaltar que o trabalho nessa dimensão educativa se firma como instância fundamental na vida da sociedade. É por meio do trabalho que o sujeito assegura as condições materiais de sua subsistência.

Indo por este caminho o trabalho torna-se, portanto, fator de criatividade do humano. Marx (1983) apresenta neste contexto o trabalho numa perspectiva natural, considerando-o

como uma relação do homem com a natureza, porém defende também que antes de qualquer coisa o trabalho é um processo. “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação medeia, regula e controla meu metabolismo com a natureza” (MARX, 1983, p. 149). Sendo assim, entende-se que o trabalho dá significado a ação social, tornando-se um ponto de partida, para elevação das relações sociais espécie da humana. Essa afirmação está ligada diretamente ao que Melo Neto (1996) apresenta: “O trabalho torna-se uma relação social já a partir da relação estabelecida com a natureza, indicando nas relações de produção também expressas nas atividades de extensão, o caráter social, indissociável, que acompanha o processo de trabalho”.

O trabalho vai constituindo-se como uma relação social, a partir das relações que vão sendo estabelecidas com as relações de produção também expressas nas atividades de extensão, o caráter social indissociável que acompanha esse processo de trabalho. Assim, Melo Neto (1996, p.30) nos diz que:

A medida que a extensão universitária pode ser apresentada como trabalho, exige-se desse trabalho a superação da simples relação primeira do homem com a natureza. O trabalho realiza-se como processo constituído através das relações sociais- trabalho social útil.

A extensão expressa pela realização do trabalho social útil pode proporcionar a efetivação e desenvolvimento dentre seus participantes da necessidade da conquista da cidadania. Uma cidadania pautada no processo de formação do cidadão crítico e consciente, enquanto sujeito de transformação, ultrapassando o poder contemplativo da natureza, buscando ser um sujeito ativo, participativo. Uma busca de cidadania por meio da participação ativa e consciente do sujeito.

Nesta perspectiva, o trabalho social útil não é exercido apenas pelos membros que formam a Universidade, ele passa a ter uma dimensão externa à universidade, que integra nesse processo a participação dos membros da comunidade em seus movimentos sociais.

Melo Neto (1996) afirma que:

A extensão configura-se e concretiza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa. Portanto, é social pois não será uma tarefa individual; é útil, considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana. E, sobretudo, é um trabalho que tem na sua origem a intenção de promover o relacionamento ensino e pesquisa. Nisto, e fundamentalmente nisto, diferencia-se das dimensões outras da universidade, tratadas separadamente: o ensino e a pesquisa. Como trabalho social útil, a extensão expressa-se sobre a realidade objetiva e seu produto aos produtores retorna.

Neste sentido, a citação acima nos revela que nessa perspectiva a extensão é uma tarefa coletiva e intencional, que se torna útil à medida que vai atendendo a necessidade dos envolvidos na mesma. Sendo assim, se considerarmos o saber como um trabalho social útil, o produto proveniente deste saber voltará a seu produtor, pois constrói-se uma relação mútua.

Tendo apresentado algumas concepções que nos ajudam na compreensão da Extensão Universitária, vale salientar que a mesma foi imprescindível para que pudéssemos situar o projeto, ou seja, nosso lócus de pesquisa.

3.4 CONDUÇÃO DO PROCESSO DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, tratamos da sistematização e análise dos dados, partindo das ações desenvolvidas pelo projeto em estudo, entendendo o caminho percorrido pelo mesmo e ressaltando que é um processo que está em construção, uma vez que as ações do mesmo estão ainda se concretizando.

No processo de análise dos dados, caracterizamos as ações que o projeto desenvolveu e vinculamos essas ações as suas respectivas categorias de análise. Para isso, procuramos organizar as ações e as falas dos sujeitos da pesquisa em quatro categorias anteriormente citadas.

O quadro abaixo revela como os sujeitos envolvidos na pesquisa serão identificados ao longo das análises, para que possamos identificar as suas falas e ter uma melhor compreensão desse processo.

Professora coordenadora do projeto
Bolsistas do projeto de extensão: bolsista 1 bolsista 2
Gestora
Docentes: docente 1; docente 2; docente 3; docente 4; docente 5.
Membros da Comunidade: MC1; MC2

A análise dos dados desta pesquisa inicia-se com o tópico 3.5 - Um processo em construção, que caracterize o projeto de extensão, com seus objetivos. No tópico 3.6- Aproximação da Universidade com a escola e a comunidade: Percorrendo o caminho por meio da extensão, trazemos a percepção dos sujeitos da pesquisa com relação à extensão e como foi esse processo de aproximação entre a Universidade e os sujeitos envolvidos. Na sequência, no tópico 3.7- A educação do campo nas vozes dos sujeitos: Uma concepção em construção, abordamos as ações que o projeto realizou e que foram voltadas para a construção da concepção de educação do campo e seus princípios. Em seguida, o tópico 3.8- Ressignificando as Bases teóricas e metodológicas do Projeto Político Pedagógico da escola que traz ações que o projeto desenvolveu a cerca da construção do PPP contextualizado para a escola, as discussões de currículo para a escola do campo e como os sujeitos contribuíram e participaram dessa construção. No último tópico, o 3.9- A escola em movimento: Práticas Educativas contextualizadas na escola do campo, trazemos os resultados das ações do projeto na prática educativa da escola, ressaltando as formações e as práticas que estão sendo consolidadas no cotidiano escolar.

3.5 UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO TRAZ A CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO

O projeto *A (Res)significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para contextualização* é um projeto de extensão (Probex), vinculado ao núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural, localizado no *campus* III da UFPB. O mesmo consiste em organizar, coletivamente, projetos políticos pedagógicos (PPP) que (re)signifique a realidade dos povos campestres a partir da perspectiva da contextualização. Sendo assim, seu objetivo geral é o de (Res)significar o currículo das escolas do campo, envolvidas no projeto, a partir da formação continuada de docentes, discentes e comunidade baseado nas referências da educação do campo e da contextualização nos municípios de Borborema, Solânea e Bananeiras.

Como objetivos específicos: (i) fazer um diagnóstico das escolas do campo do município de Bananeiras envolvidas no projeto; (ii) analisar o Projeto Pedagógico Curricular existente nas escolas; organizar encontros de Formação Continuada para discutir os limites e possibilidades do Projeto Pedagógico Curricular existente; (iii) planejar as aulas a partir das referências da contextualização; (iv) construir, a partir das experiências dos sujeitos das escolas do campo, uma proposta de projeto pedagógico curricular que contemple as demandas

dos povos do campo; (v) implementar a proposta de um currículo contextualizado nas escolas do campo envolvidas no projeto.

Os sujeitos envolvidos no projeto são os docentes e discentes da UFPB, docentes, discentes da escola, equipe pedagógica, gestores, representação de pais e líderes comunitários. Vale ressaltar que os docentes e discentes da UFPB fazem parte do grupo de estudo e pesquisa Currículo e Práticas Educativas⁹.

O projeto tem como ação maior (Res)significar o PPP das escolas para que isso aconteça o mesmo se desdobra em mais duas ações: uma delas são os encontros de planejamento e estudo dos bolsistas que antes de irem para a escola, estudam, planejam o que vão realizar e a outra ação é a ida para sala de aula enquanto as professoras, pais, gestora e alguns alunos, fazem parte da construção do PPP diretamente, o restante dos alunos não ficam sem aula, os bolsistas que compõem o projeto vão para a sala de aula, desenvolver as atividades de acordo com o planejamento cedido pelas docentes da escola. Vale salientar que não se tem a participação de todos os alunos no processo, pois segundo a gestora foi uma exigência da secretaria de educação, que para que o grupo de extensão pudesse desenvolver suas atividades na escola, eles teriam que garantir que os alunos não iriam ficar sem aula. Mais a frente veremos expressa na fala dos docentes que esse foi uma fator de limitação do projeto, pois para eles a participação de todos os alunos nesse processo seria de fundamental importância.

Nesta pesquisa iremos abordar as ações que foram realizadas diretamente na escola e com a comunidade envolvida, sendo assim, temos as seguintes ações desenvolvidas pelo projeto: em meados do ano 2012 até 2013 o projeto realizou o diagnóstico, em seguida a, comparação entre o PPP já existente na escola e o diagnóstico discussão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e dos princípios da Educação do Campo, definição de que aporte teórico irá subsidiar as propostas do PPP. Em 2014, foi apresentada a escola o PPP já construído e iniciaram o processo realização das formações com os docentes, com temas escolhidos por eles próprios e dentro das áreas de atuação dos mesmos em sala na perspectiva da contextualização seguido do planejamento das aulas e a articulação dos temas discutidos na prática educativa, como os docentes já vem realizando.

Essas ações serão analisadas com base no material colhido através dos instrumentos de coletas de dados tais como: a observação participante e entrevista semiestruturada. Procuramos analisar e interpretar os dados buscando entender as intencionalidades e

⁹ Grupo de pesquisa coordenado pela professora Dr^a Ana Cláudia da Silva Rodrigues, que tem como objetivo pesquisar e estudar ações voltadas para a área de currículo em especial os destinados a Educação do Campo.

posicionamentos que estão presentes na fala dos sujeitos, sendo assim, as ações do projeto serão disseminadas dentro de quatro categorias maiores de análise: Extensão Universitária; Educação do Campo; Currículo e Práticas Educativas e junto as mesmas, as possíveis categorias extraídas das falas dos sujeitos.

3.6 APROXIMAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA E A COMUNIDADE: PERCORRENDO O CAMINHO POR MEIO DA EXTENSÃO

Entender o caminho percorrido é de suma relevância para identificarmos quais elementos foram e continuam sendo essenciais para o processo de construção da Educação do Campo, no âmbito na ressignificação das propostas curriculares das Escolas do Campo, por meio das atividades desenvolvidas na extensão, que é o que estamos discutindo.

Inicialmente, indagamos a professora coordenadora do projeto de extensão de onde surge a necessidade de se pensar e construir um projeto de extensão com essa finalidade e temática específica.

Vejamos sua resposta:

Inicialmente, em 2011, a proposta era trabalhar apenas com os professores, uma vez que muitos residiam na cidade, mas ministravam aulas nas escolas do campo, aproximando-os dos princípios da educação do campo. No entanto, mesmo com as formações, ao término do projeto verificamos que as dificuldades apresentadas pelos docentes eram muitas e concluímos que trabalhar apenas com os docentes não seria suficiente, teríamos que atingir toda a comunidade escolar. Por isso, em 2012 sentimos a necessidade de trabalhar diretamente nas escolas para ressignificar o currículo da escola e iniciarmos a construção do projeto pedagógico com a participação dos docentes, gestores, discentes e representação dos pais. (Professora coordenadora do projeto).

A fala da professora deixa claro que inicialmente o trabalho foi realizado apenas com professores devido à questão de atuarem no campo e terem muitas dificuldades ainda de compreender o espaço ao qual estavam inseridos. Porém, com as atividades desenvolvidas percebeu-se que a necessidade era bem maior e que só os professores não seriam o suficiente para entender as concepções presentes na Educação do Campo e assim, surge à necessidade de se ampliar para a comunidade escolar, com o intuito de deixar algo mais concreto que refletisse diretamente na prática educativa das escolas, aí começa a se pensar no projeto a ressignificação das propostas pedagógicas das Escolas do Campo. Sendo assim, para o projeto poder iniciar a realizar suas atividades a professora coordenadora, junto aos bolsistas foi até a

Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” localizada no Sítio Domingos Vieira, no município de Bananeiras/PB para apresentar a proposta do projeto, a gestora da instituição aceitou que o projeto fosse desenvolvido e informou o melhor dia para se trabalhar na escola com todos os professores e os representantes da comunidade.

Tomando como base a análise dos relatórios do grupo de extensão e o relato das bolsistas, temos como uma das primeiras ações do projeto, em meados de 2012, o diagnóstico para coletar dados sobre a realidade da escola e das práticas educativas utilizadas pelos professores na escola, estavam presentes 15 participantes entre eles: Gestores, professores, representação dos alunos da escola, representantes da comunidade, professora coordenadora do projeto de extensão e os alunos voluntários e bolsistas.

Segundo Libâneo (2001, p.126): “Diagnóstico e análise da realidade da escola é a busca de informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes, causas que as originam, em relação aos resultados obtidos até então”. Portanto, o diagnóstico se configura uma parte relevante na construção de um PPP. Gandin (2004, p. 13), diz que ele é um juízo sobre a realidade a partir do que já existe na escola, o mesmo, sugere que se “introduza um espaço em que a equipe e a comunidade possam listar propostas de ação para superar problemas e aproximar mais a realidade vivenciada ao que a escola pretende”. Assim, foi utilizado pelas bolsistas do projeto um questionário¹⁰ que abordava a realidade da escola, dificuldades, pontos positivos entre outros, as perguntas foram respondidas pelos participantes que tinham sido separados em grupos diversificados entre os participantes estavam: pais, professores, gestor e bolsistas do projeto auxiliando na compreensão das questões.

Figura 1: Sistematização dos dados do diagnóstico



Fonte: Arquivos do projeto de extensão- UFPB

¹⁰ O questionário encontra-se em anexo

Como retrata a imagem acima, após responderem ao questionário em grupo, as respostas de cada grupo foram sistematizadas e expostas em cartazes para que eles apresentassem e discutissem no grupo maior. Realizando assim um diagnóstico, para poderem assim refletir em como iniciar as ações para a Ressignificação do PPP da escola.

Com isso vamos enxergando o início das ações do grupo de extensão se solidificando nesse espaço e o envolvimento das bolsistas com a escola e com a comunidade escolar. Para entendermos esse movimento de aproximação indagamos as bolsistas e a professora coordenadora do projeto quais seriam suas considerações a cerca da extensão universitária e se as mesmas a consideravam importante.

Vejamos o que elas disseram:

Lógico, por causa que, tipo aqui, nas quatro paredes da universidade fica muito restrito a teoria que está sendo passada para agente, mais agente não enxerga assim, há como é na prática? como é na prática uma escola do campo? agente ver aqui que tem que ser contextualizada mais, mais será que acontece essa contextualização lá? Aí quando agente vai pra prática ai agente ver que é possível sim colocar em prática o que agente ver aqui, agora é claro há uma dificuldade (bolsista 1).

Eu acho muito importante a Universidade sair do lugar dela, por que assim, a gente às vezes, quando você entra no curso de pedagogia, você pensa vou ficar lá estudando, me formando e o que eu vou levar de bom, vai ser só depois que eu sair e quando agente vai fazer extensão agente ver que agente pode intervir, que agente pode ajudar a educação do campo que é a nossa área de pesquisa, antes de se formar, ainda enquanto estudante, graduando, agente pode levar o que agente sabe e já começar a melhorar a educação durante nossa formação (bolsista 2).

Nas falas das suas bolsistas a extensão aparece, primeiro, como meio que leva a universidade a romper com seu espaço físico de sala de aula, iniciando assim o processo de enxergar à teoria atrelada a prática, segundo como um meio possível de se fazer a relação ente o que é estudado e a realidade vivenciada na prática, nesses dois aspectos temos a oportunidade de enxergarmos a extensão dentro do conceito apresentado pelo Fórum Nacional de Extensão, já discutido nesse trabalho, rompendo com a visão de assistencialismo da extensão e vendo na fala dos sujeitos, no caso das bolsistas que a mesma está promovendo um processo interdisciplinar, educativo levando a um caminho de transformação dos sujeitos que estão inseridos, tanto os que irão receber as atividades de extensão, como os que estão a desenvolvendo.

Sendo assim, podemos ver nas falas um terceiro aspecto a extensão meio de formação tanto para os estudantes envolvidos e como para os demais sujeitos da comunidade, cumprindo assim a concepção que a autora Jezine defende da extensão como função acadêmica, proporcionando um movimento de troca de saberes. JEZINE (2006), afirma que “Na busca de superação da dimensão de prestação de serviços assistencialistas, a extensão universitária é redimensionada com ênfase na relação teoria-prática, na perspectiva de uma relação dialógica entre universidade e sociedade”, como oportunidade de troca de saberes.

A extensão pode se organizar e encaminhar suas atividades por meio de possibilidades diferenciadas como se apresenta acima. Vejamos o que a professora coordenadora do projeto em estudo, deixa claro sobre esse aspecto:

A extensão para mim permite a aproximação do conhecimento científico com o saber popular. Os projetos são fundamentais para os alunos dos cursos de graduação, para os professores e para a comunidade que participa das ações, pois permite a materialização do processo dialético ação-reflexão-ação. Os alunos da graduação vivenciam os conhecimentos estudados nas salas de aulas através das ações propostas; os professores ressignificam suas ações a partir da realidade das comunidades; as comunidades ressignificam

suas práticas através do conhecimento construído com a participação dos professores e alunos universitários. Não conseguiria me ver como professora sem a participação nos projetos de extensão (Professora Coordenadora do Projeto).

Na fala da professora, é possível identificarmos dois aspectos da extensão já defendidos nessa pesquisa, a extensão como aproximação do conhecimento científico com o saber popular e a extensão como materialização do processo dialético ação- reflexão- ação, Melo Neto traz em suas discussões que a extensão em sendo “[...] trabalho social sobre a realidade objetiva, gerado de um produto em parceria com a comunidade, a esta comunidade deverá retornar o resultado dessa atividade de extensão” (MELO NETO, 1994, p. 15). Esta fala sela o processo dialético citado acima a ação tem que proporcionar uma reflexão sobre o que é realizado e ainda configura-se em uma nova ação, constituindo uma relação de mão dupla, resultando na relação ente Universidade e sociedade. Sendo assim, a extensão se torna “o elemento catalisador e propulsor dessa empatia entre essas suas esferas, e mais, especificamente, a leitura cultural que essa instituição, pode e deve fazer, da sua identidade e do seu povo” (UFPB/PRAC, 1994, p. 2). Uma declaração, na verdade, de uma instituição que busca tornar- se “vanguarda” dos movimentos da sociedade, entendendo, também, “ser a extensão o caminho mais curto entre a academia e a sociedade que nos sustenta” (UFPB/PRAC, 1994, p.3).

Nos discursos acima, em especial, os das bolsistas percebe-se que a visão apresentada por elas já é resultado da inserção das mesmas no projeto de extensão que permitiu que elas pudessem vivenciar uma experiência significativa na universidade, enxergando meios de desenvolverem sua formação e aproximar seus conhecimentos aos conhecimentos práticos isso fica claro nas falas a seguir, que retrata como as bolsistas viam a extensão antes de estarem inseridas em um projeto e como hoje após a inserção no mesmo percebem a extensão.

Eu não tinha nenhuma visão de como seria a extensão universitária. Hoje vejo a extensão como fundamental para que haja uma ponte entre a universidade e os municípios principalmente que estão próximos dessa universidade, que é possível contribuirmos com as escolas, com o que se entende por educação do campo (Bolsista 1).

Na realidade eu nem conhecia a extensão universitária, quando eu comecei a participar grupo de estudo, fui ficando curiosa, aí fui vendo que a extensão era o que se levava de dentro da Universidade pra fora, depois fui amadurecendo e com o projeto fui vendo que não é só levar o que agente sabe para fora da Universidade, mais é a gente levar, com uma intenção, uma intenção de melhorar aquele espaço, com objetivos que devem ser alcançados e aprender também com a comunidade (Bolsista 2).

Os discursos acima concretizam o que falávamos anteriormente que a experiência com a extensão e o envolvimento com o projeto desenvolvido e suas ações, as alunas bolsistas tiveram a oportunidade de conhecerem o que de fato era extensão e assim puderam evidenciar a relevância da mesma na sua formação e nos seus anseios enquanto pesquisadoras, enxergando a mesma como uma ponte de construção de conhecimento, mais também com uma intenção clara de contribuir com a realidade envolvida.

Para que essa contribuição fosse de fato firmada, fez-se necessário a construção da relação entre a escola, a universidade e a comunidade, pois essa relação é que demarcaria os caminhos para a construção de uma proposta pedagógica para educação do campo. Quando indagados a respeito de como eles percebiam essa relação de aproximação entre essas esferas os sujeitos da pesquisa revelaram em sua fala que:

Primeiramente teve um embate, uma desconfiança entre aspas que eu coloco da comunidade escolar, tanto dos gestores como das professoras de tipo receber o novo, por que quando agente chegou à escola, nos apresentamos, falamos da proposta do projeto, e até então elas sabiam o que estava se passando (Bolsista 1).

No primeiro momento, eles ficaram muito inibidos, por que tem aquele olhar que chegaram as professoras da Universidade, doutora e que os alunos querem mostrar que sabe muito, que ver muita teoria, mais que eles receberam muito bem (...) agente percebe que eles veem a Universidade o

que agente leva, as ações, como algo que vai melhorar a escola, então eu acho que essa relação, para eles e para nós é importante por que enxergamos como algo que vai melhorar a educação e vai alcançar objetivos positivos, então eu acho que a gente conseguiu construir essa relação de Universidade, comunidade e escola, por que tem a participação e eu percebo que eles estão criando sentimento de pertença até para continuarem com as ações quando sairmos de lá (Bolsista 2).

Na fala das duas bolsistas podemos verificar que inicialmente esse relação teve seus embates, a comunidade escolar e a local, apresentou-se inibida, desconfiada, segundo a bolsista 1 essa reação se deu devido ao projeto ser algo novo na escola e na fala da bolsista 2 essa reação se deu pelo fato deles enxergarem que é a Universidade que está chegando detendo todos os saberes e se sentirem inferiores, porém, quando a relação começa a ser construída logo é quebrada essa visão de inferioridade e foi constituindo uma relação de troca de conhecimentos entre a escola, a comunidade e a universidade, a bolsista 2 ainda coloca que hoje enxerga que essa relação foi constituída pois os sujeitos criaram um sentimento de pertença, se envolveram, contribuíram e puderam romper com a visão inicial de que a universidade é a detentora dos saberes, na fala da mesma ainda é possível perceber que diante do envolvimento construído as ações terão mais probabilidade de continuarem sendo executadas sem necessitar da presença do grupo de extensão, pois houve um envolvimento mútuo, coletivo, promovendo uma consciência coletiva.

A fala da professora coordenadora do projeto retrata melhor a afirmação acima colocada

Considero essencial, não só para a educação do campo, mas também para a educação da cidade. A educação vista como um processo de formação humana, para a vivência em comunidade, deve ter como princípio a consciência de mudança e esta só ocorrerá a partir da parceria com todos os setores da sociedade e do empoderamento como sujeitos históricos sociais

A fala da professora acima enxerga a relação entre a Universidade, a escola e a comunidade como uma relação de transformação, necessária não só para educação do campo, mais para todas as esferas da educação. Acreditando que o processo de construção de uma formação humana para se viver em comunidade, deve nortear-se pela mudança, pela transformação, uma educação transformadora, tão bem discutida por Freire em seus escritos. A mesma coloca que essa mudança só ocorrerá quando todos os setores sociais estiverem unidos e também quando se for dado o empoderamento aos sujeitos.

O empoderamento presente na fala da professora é uma das categorias básicas da Educação Popular, discutido por Freire e também por outros autores que ancorados ao pensamento do mesmo, discutem sobre essa categoria. “O empoderamento é a tomada de

consciência que confere determinado poder às pessoas (e grupos), gerados a partir dos próprios sujeitos-agentes. O empoderamento leva à liberdade e a libertação” (GUARESCHI, 2008, p.166). Sendo assim, nesta relação não existe uma que seja soberana, mais para a professora essa relação entre as esferas já citadas é dialógica e promove um ato que não é individual, mas um ato social e político que leva a conscientização.

Diante do que está sendo discutido, a respeito da relação entre a escola, a comunidade e universidade, constata-se que deve ser uma relação consciente e que promova a transformação da realidade, onde se valorize os saberes já existentes promovendo uma junção de potencialidades e essas sejam responsáveis por uma nova direção de se pensar e realizar educação, voltando o olhar para os princípios estabelecidos e discutidos que norteiam a elaboração de propostas educacionais para a Educação do Campo.

Vimos o que as bolsistas e a professora coordenadora do projeto pensam a respeito dessa relação, mais também gostaríamos de apresentar o que as docentes da escola pensam a respeito da chegada do grupo de extensão na escola, pois as mesmas são agentes transformadores desse meio, e estão diretamente ligados a essa construção coletiva do saber, colocando-se como peças fundamentais para essa ação transformadora.

Temos cinco docentes na pesquisa, iremos colocar a fala de duas delas, pois as outras falas se assemelham a essas aqui expressas. Vejamos o que esses sujeitos pensam sobre a chegada da Universidade à escola por meio do projeto e, conseqüentemente, à comunidade, dentro da perspectiva que defendemos de uma participação ativa e consciente de todos os envolvidos.

O grupo de extensão na escola, trouxe benefícios, no que diz respeito à compreensão dessa realidade em busca de uma educação contextualizada” (...) nunca imaginei um dia ela (Universidade) tão próxima a minha realidade profissional e de vida, unir a escola a universidade a comunidade vem nos trazendo uma compreensão de parceria e coletividade grande para nós educadores e para nossa escola como um todo (Docente 1).

O grupo delimitou um novo tempo em nossa escola, à chegada do projeto foi e é muito importante, positiva e muito proveitosa, vejo que não chegou só um grupo de pessoas, para mostrar que sabe de educação, mais chegou um grupo para nos ajudar e principalmente nos ouvir (Docente 3).

Na fala das docentes essa aproximação trouxe um envolvimento e um sentimento de parceria e coletividade, estando em consonância com que as bolsistas expressaram

anteriormente, ou seja, os envolvidos estão enxergando como positiva e também estão evidenciando a parceria existente no processo.

A fala da docente 3, revela a consonância com um dos objetivos do projeto de extensão que é ouvir a comunidade envolvida para que se possa estabelecer as suas ações e unir o que os sujeitos já pensam sobre sua realidade ao planejamento e execução das suas atividades, pois não estamos chegando em um espaço vazio, mais em um espaço de construção e presença de modos de vida, que são de fundamental importância para a concretização dos objetivos e intenções presentes nessa ação extensionista.

Os pensamentos até aqui discutidos podem ser embasados pelo o que a autora Jezine (2006, p.40) defende sobre os desafios de articulação entre a teoria e prática presentes na extensão:

Portanto, o desafio que se impõe às universidades brasileiras e à extensão universitária é o de procurar ser elemento articulador da comunicação entre teoria-prática, universidade-sociedade, construindo a teoria da reciprocidade, integração do pensar, fazer e viver.

Essa articulação presente na fala da autora, não deve ser uma articulação fragmentada, mais uma superação entre essa dicotomia entre o que está posto na teoria e na prática. A universidade por meio da extensão rompe com a concepção de ser apenas um espaço para se discutir o que está posto teoricamente, mais materializar essas discussões em forma de ação e uma ação que valorize os sujeitos envolvidos e promova de fato uma integração entre o modo de pensar e viver dos mesmos. Para tanto, indagamos aos docentes e a gestora da escola se na concepção delas o projeto tem contribuído para a valorização e legitimação dos sujeitos que compõem a escola, quais os aspectos que elas identificam de valorização, as mesmas responderam que:

Sim, pois a partir dele se pensou mais nesse sujeito, **cultura, forma de vida** e existência, se pensou nele como parte integrante desse meio, não como parte de outro meio (a cidade) que ele é obrigado a valorizar por não se sentir valorizado no seu (Docente 1).

Sim, a todo tempo estamos discutindo como devemos inserir tanto o sujeito como seu espaço e modo de vida, **cultura**, na vida da escola (Docente 3).

Sim, com esse projeto tentamos formar sujeitos pensantes, críticos e participativos no processo de ensino e aprendizagem, por meio de seus conhecimentos culturais do campo (Docente 4).

Como se pode visualizar, as docentes abordam a cultura e a forma de vida como meios de valorizar os sujeitos envolvidos na escola, nas suas falas, o projeto trouxe essa dimensão de respeito à cultura e a forma de vida, por meio de suas ações esses dois aspectos foram

contemplados e foram pontes para a construção da legitimação dos que compõem aquele lugar.

Como explicita Caldart (2004, p. 29),

A Educação do Campo nasceu colada à cultura do campo e a mesma precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Percebe-se que a cultura abre caminhos para um novo modo de vida, um novo pensamento, um novo jeito de ser humano, ainda compartilhando do pensamento de Caldart, por meio da cultura devemos pensar em recuperar valores que precisam fazer parte desse processo como emancipação, justiça, igualdade, liberdade, e, principalmente, respeito à diversidade, tudo partindo para o caminho da valorização do sujeito, que ainda sobre esse aspecto a gestora da escola coloca que sim, pois “o projeto tem sim, valorizado a nós, só o fato de nos ouvir e fazer a partir de nós, já é uma forma de valorização e grande” (Gestora)

A fala da gestora traz um elemento fundamental a escuta como meio de valorização dos sujeitos que compõem aquele espaço, a fala da mesma, está em consonância com o que discutimos, pois ouvir o indivíduo é um dos passos principais na construção de uma projeto de educação do campo defendido pelos movimentos sociais, como nos diz Caldart, (2004, p.30) “sem a escuta sensível dos próprios sujeitos do campo, não se pode construir uma projeto de Educação do Campo, pois esse projeto precisa ser feito por eles e não para eles”. Deste modo, vão emergindo das suas falas, colocações importantes que vão alicerçando o caminho que as ações do projeto de extensão desenvolveu para a construção da proposta de educação da escola em estudo.

Após tratarmos dessa aproximação da universidade com a escola e a comunidade e de discutirmos como o projeto de extensão alicerçou, inicialmente, suas práticas e contribuiu com os sujeitos envolvidos, iremos, agora, identificar como as ações que o mesmo desenvolveu resultaram na construção da concepção de educação do campo e de currículo dos sujeitos envolvidos, mais especificamente como construir e pensar um projeto político pedagógico para educação do campo, desencadeando nas práticas educativas contextualizadas desenvolvidas na escola, este processo estará claro nas categorias de análise, presente nos tópicos posteriores

3.7 EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS VOZES DOS SUJEITOS: UMA CONCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO

Entendemos a Educação do Campo como aquela que pretende construir uma educação pensada pelo próprio sujeito do campo nas suas mais diversas atividades, oferecendo-lhe condições de compreender o espaço local em que vive e também o espaço global a que pertence, valorizando seus saberes. Sendo assim, neste tópico apresentaremos as ações do projeto que contribuíram para a construção da concepção de Educação do Campo dos sujeitos envolvidos no mesmo. Após a realização da ação do diagnóstico que já foi mencionado no tópico anterior, outra ação desenvolvida foi à realização da comparação do PPP já existente na escola com o diagnóstico realizado, objetivando confrontar os anseios da comunidade escolar com o que estava posto no documento existente.

Diante do que estava exposto no relatório do grupo de extensão, foi a partir desta reunião onde houve esta ação da comparação que eles constataram, mais de perto, as informações de que a proposta política pedagógica da escola era desarticulada da realidade da escola do campo. Na reunião, o grupo tratou dos aspectos que existiam no PPP atual e dos que deveriam fazer parte de um PPP do campo, tais como, contemplar a realidade e a contextualização, entre outros, para que os envolvidos já fossem tomando conhecimento do que se pretendia com a ressignificação do PPP da escola.

Figura 2: Momento de análise/ comparação entre o PPP e o diagnóstico



Fonte: Arquivos do projeto de extensão- UFPB

A figura acima demonstra o momento em que estava sendo realizada a comparação do PPP existente na escola, com o diagnóstico realizado pelo grupo. Segundo o relatório do grupo de extensão, este foi um momento muito valioso para o direcionamento da construção de novos caminhos para o PPP da escola, pois os sujeitos tiveram a oportunidade de iniciarem

um processo de reflexão a cerca da sua realidade, e do que venha a ser uma educação do campo e a escola de começar a enxergar o que de fato seria uma proposta pedagógica curricular para a escola do campo. Sendo assim, tomando como base essa informação indaguei aos membros da escola se a mesma já tinha PPP antes da chegada do projeto e como ele estava construído, na tentativa de verificar se o que o relatório trazia era de fato o que existia na escola.

Vejamos:

Existia o documento sim, feito pela secretaria de educação, respondemos um questionário marcando sim ou não e enviamos para secretaria ai ela mandou já pronto, era muito mais um documento dentro da gaveta da direção, não víamos, não pegávamos, nem muito menos revisitávamos eles para estabelecer novas metas, quer dizer nem metas tinha (Docente 1).

Já muito embora não tivesse em consonância com a nossa realidade escolar. Por este motivo a necessidade de reconstrução em parceria do mesmo e dessa vez estamos nós envolvidos nessa reconstrução (Docente 2).

Quando eu cheguei na escola em 2007, a escola recebeu um PPP da secretaria, e não tinha nada de educação do campo, quando esse projeto chegou em 2012, nós começamos a dar novos passos importantes (Gestora)

As falas das docentes 1 e 2 sintetizam a fala das demais docentes envolvidas na pesquisa, as falas acima expressam que os sujeitos a partir da comparação com o PPP atual da escola e com as discussões a respeito da Educação do Campo, presentes no diagnóstico, já conseguem perceber que as propostas curriculares necessitam serem diferenciadas para as escolas do campo e para as escolas urbanas. Evidenciando que a proposta existente já vinha pronta da secretaria de educação, sem participação efetiva dos que iam desenvolver, se configurava como uma proposta única para todos os segmentos e era engavetada ao chegar à escola.

Veiga (2001), em seus escritos a respeito do PPP, evidencia que o Projeto Político Pedagógico norteia as práticas educativas da escola e deve ser construído coletivamente com a participação de todos que a compõem, este documento deve conter os objetivos e interesses dos que estão na escola e em seu entorno. Verifica-se que o que vinha sendo pensado e construído como PPP, está desvinculado do que entendemos e defendemos, partilhamos do conceito de Veiga e diante das falas vemos que o PPP que a escola já possuía não foi

construído pela coletividade e nem atendia a necessidade e particularidades dos sujeitos e da comunidade envolvida pela escola. Portanto, estas constatações foram instigando o projeto de extensão a ir firmando ainda mais o caminho para ressignificação do PPP desta escola, procurando efetivar o que de fato se propõe hoje a política pública da educação do campo. O grupo de extensão deu início a mais uma ação, que foi a apresentação e discussão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pois o entendimento deste documento é de suma relevância para a construção e aplicação de uma proposta curricular para as escolas do campo, uma vez que um dos objetivos da mesma é vincular o projeto educacional do campo aos diferentes níveis e modalidades das leis nacionais, demonstrando o avanço nas conquistas e lutas desses povos no cenário das políticas públicas para a educação.

Para tanto, vemos que existe um direcionamento na construção dessas propostas que não partem do nada. Assim, com base no que está em seus relatórios o projeto de extensão destacou a necessidade de se trabalhar as Diretrizes, pois no diagnóstico realizado poucos tinham conhecimento do que era e do que se tratavam as diretrizes. Vemos isso na fala de uma das docentes que representa a unanimidade dos pensamentos expressos nas falas das outras docentes, quando indagadas sobre o conhecimento acerca das Diretrizes Operacionais

Não tenho conhecimento sobre essas diretrizes, mas acredito que estejam voltadas para a importância do campo na vida das pessoas (Docente 5).

A fala da docente demonstra que, mesmo estando na escola no campo, ela não tem conhecimento das diretrizes. Portanto, o projeto de extensão, partindo dessas constatações, iniciou o processo de apresentação e discussão das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, para os sujeitos que desde o início estavam acompanhando esse processo: professores, gestora e membros da comunidade. Os mesmos foram divididos em grupos, denominados A, B e C. Inicialmente, o grupo de extensão fatiou as Diretrizes Operacionais em trechos e distribuiu entre os grupos, para que eles pudessem analisar o documento e o que o mesmo trazia a respeito das escolas do campo, como mostra a gravura a seguir:

Figura 3: Análise das Diretrizes



Fonte: Arquivos do projeto de extensão - UFPB

No mesmo dia, após esse processo de analisar o documento das Diretrizes, foi realizada a discussão das mesmas, cada grupo apresentou os pontos aos quais receberam e assim formou-se uma discussão coletiva, podemos constatar essa informação na imagem abaixo:

Figura 4: Discussão em grupo das Diretrizes



Fonte: Arquivos do projeto de extensão- UFPB

Com base nos relatórios do projeto de extensão, destacamos pontos, levantados pelos grupos no momento da discussão das Diretrizes, que consideramos relevantes para a construção da concepção de Educação do Campo.

É importante escolas que tomem decisões de forma coletiva (Grupo A).

Toda escola do campo deve ter um calendário diferente, respeitando a realidade e a cultura cultivada no local, para que os pais possam auxiliar seus pais na época da plantação e da colheita. Esse calendário devia partir da secretaria de educação do município (Grupo B).

Devemos elaborar propostas direcionadas as especificidades da localidade, porém que estejam de acordo com as orientações das diretrizes (Grupo C).

Por mais que os sujeitos, inicialmente, tenham revelado ao grupo de extensão, que não tinham conhecimento das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, na discussão houve uma aproximação com a mesma, proporcionando a esses sujeitos meios para entender o processo ao qual estão participando. Com isso, foram levantados como podemos perceber nas falas expostas a cima, pontos de extrema relevância para esse processo de entendimento a cerca da Educação do Campo, como decisões coletivas, adequação do calendário escolar e propostas pedagógicas curriculares adequadas às especificidades do campo. Esses pontos serão discutidos ao longo deste capítulo.

Demonstrando, assim, que mesmo não tendo conhecimento do documento oficial, os mesmos, trazem consigo o conhecimento do espaço em que vivem que unindo as discussões, foi abrindo um novo caminho de se repensar à educação daquele espaço, entendendo como está educação encontra-se no cenário das políticas públicas. Fica claro que ao trabalhar as Diretrizes, a intenção não era não era só para que se pudessem conhecer as mesmas, pois não basta apenas conhecer, mas oportunizar o desenvolvimento e aplicação dessas diretrizes nas escolas ditas do campo, não como algo definitivo e imposto, mas como uma tentativa de realizar uma prática pedagógica coerente com a realidade campesina.

Essa busca pela implementação das diretrizes, vai de encontro às ideias de Kolling (2002), que nos revela que para se instituir as diretrizes operacionais nas escolas do campo é preciso que a escola vá muito mais além do que o simples fato de dizer que é do campo, ou está inserida no campo, é necessário que ela crie condições para a compreensão e aplicação das mesmas nas escolas campesinas e que esse processo possa ser verificado através das falas e atitudes dos envolvidos. Com tudo, ainda que se conheçam as Diretrizes, faz-se necessário que entendamos como esse sujeito está envolvido na Educação do campo e como ele hoje após iniciar essas discussões junto ao projeto entende o que é a Educação do campo, construindo assim uma concepção sobre a mesma.

A construção da concepção de educação do campo e sua aplicação estão ligadas ao envolvimento e experiência que esses sujeitos têm com a mesma, pois a as suas vivências

podem ser determinantes para a construção dos seus conceitos e a forma de compreensão. Vejamos como eles se colocam quando indagados a respeito de qual a sua experiência na educação do campo:

A minha experiência com a educação se deu primeiramente através dos componentes curriculares que têm no curso, pois já estou no 7º período do curso e já cursei três componentes referentes a Educação do Campo (Bolsista 1)

Minha experiência se deu por meio do projeto de extensão, mais até então eu não sabia que a área de pesquisa do grupo era educação do campo, aí eu fui e comecei a participar e me interessei. Aí eu comecei a estudar a temática da educação do campo em casa, os textos do grupo de estudo, e aí fui aprofundando os estudos em educação do campo a partir da curiosidade de entender mais essa educação (Bolsista 2).

Indiretamente, comecei em 1998 a discutir os princípios da educação do campo, a partir da participação como coordenadora pedagógica dos cursos ofertados pelo PRONERA para os movimentos sociais, especificamente, o MST e a CPT. Participei das duas conferências Por uma Educação do Campo. Diretamente, a partir dos projetos de extensão desenvolvidos desde 2010, primeiramente com a comunidade do campo, depois com os professores e em seguida com as escolas e nas escolas do campo (Professora coordenadora do projeto).

É possível perceber no caso das bolsistas que suas experiências com a educação do campo, estão ligadas a sua formação no curso de Pedagogia, enquanto estudantes e extensionistas, configurando assim a extensão como função acadêmica, concepção defendida por Jezine (2006), levando-nos a enxergar a mesma como elo de aproximação entre a vivência acadêmica e a construção da concepção de Educação do Campo, por meio da prática extensionista.

Na fala da professora coordenadora do projeto, destaca-se a inserção da mesma em momentos que foram relevantes para a construção das políticas públicas destinadas a Educação do campo, como as conferências e também mostra o envolvimento da mesma com os movimentos sociais como o MST e a CPT. Assim, a vivência da professora com as ações descritas em suas falas são determinantes para a sua compreensão a cerca do que venha a ser uma educação do campo.

A partir do exposto, podemos evidenciar também, que os sujeitos das falas acima não são sujeitos propriamente oriundos do campo, mais que devido as suas experiências individuais adentraram no espaço das discussões a cerca da Educação do Campo, e hoje são sujeitos comprometidos com a construção do projeto de Educação do Campo, Molina (2004),

quando está discutindo sobre as contribuições para uma construção de um projeto de Educação do campo, revela que esta luta, necessita de militantes que sejam comprometidos com o espaço do campo e que esse envolvimento seja evidente nas suas ações.

Entender esse momento de aproximação e envolvimento dos sujeitos da pesquisa com o tema em discussão Educação do Campo nos faz refletirmos que a vivência do indivíduo está intimamente ligada à construção das suas concepções, percebendo, assim, o que Caldart (2002) defende. Para ela, não podemos pensar e conceber a Educação do Campo, a partir da vivência do outro ou de outros espaços, isso é alienação, discutimos a mesma, por meio da vivência desse indivíduo com seu espaço.

Vejamos isso na fala da gestora:

Tenho mais de 30 anos na educação, trabalho na educação do Campo 26 anos. Foi professora e 10 anos de Gestão Escolar. O campo está na minha experiência de moradia minha filha por que moro no campo e na minha experiência como professora e gestora (Gestora).

Partimos daquilo que é vivido e experienciado pelo próprio indivíduo. Na fala da gestora da escola, podemos perceber que ao pensar a educação do campo, a mesma não partirá apenas das suas experiências profissionais ou estudantis, mais também da sua experiência de vida, como sujeito pertencente aquele espaço, então suas concepções estarão ligadas diretamente ao seu modo de vida.

Quando nos voltamos as docentes envolvidas na pesquisa, identificamos que a experiência que as mesmas revelam com a Educação do Campo, está ligada a sua atividade profissional.

Minha experiência se da pela minha atividade profissional, o suficiente para compreender que está na educação do campo, não é só estar no campo, é uma educação que precisa de uma acompanhamento e de práticas que possam superar a questão das limitações, carências e preconceitos estabelecidos, porém não sei como discutir esses aspectos, só agora estou tendo essa oportunidade (Docente 2 e 5).

Apesar de pouco tempo de experiência na educação do campo, por meio das nossas discussões, já percebo a sua importância no processo e aquisição do conhecimento. E que seja uma educação que valorize o aluno do campo, não que diminua (Docente 4 e 3)

As falas das docentes foram unidas, como as docentes 2 e a 5 e as docentes 4 e 3, pois suas falas apresentavam semelhanças. A experiência das docentes, como dito anteriormente, está marcada pelas suas experiências profissionais, porém, quando as mesmas revelam “só

agora estou tendo essa oportunidade”, “por meia das nossas discussões”, elas estão se referindo aos encontros iniciais com o grupo de extensão, que vem proporcionando esse momento de reflexão e construção a cerca do entendimento do conceito de Educação do Campo. Sendo assim, já é possível identificarmos em suas falas elementos que fazem parte das discussões da luta dos movimentos sociais por uma educação do campo, como a superação de preconceitos estabelecidos, carências, ou seja, uma educação do campo para além do assistencialismo, que valorize o sujeito do campo, esses aspectos presentes na fala das docentes, vai de encontro ao que Caldart (2002, p. 26) afirma: “Nossa Luta é que a educação do campo se constitua como direito e como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria”.

As experiências com a Educação do Campo, aqui relatadas, partem daquilo que foi vivenciado por cada indivíduo, seja ele pertencente ao espaço da Universidade ou da comunidade escolar ao qual estamos inseridos e essa troca de experiências foi primordial para esse trabalho conjunto onde o saber local e os saberes acadêmicos uniram-se em prol de um único objetivo que é entender e colocar em prática a educação pensada e construída para as escolas do campo. Sendo assim, vemos que cada experiência foi fundamental para a aproximação com a Educação do Campo e o seu entendimento, pois mesmo diante de seus envolvimento com a mesma, alguns dos sujeitos da pesquisa, não discutiam.

Trabalho na Educação do Campo, há 08 anos, tenho uma certa experiência, porém essa experiência não tinha sido discutida ainda, e estou vendo outros horizontes na educação do campo (Docente 1).

Esse novo olhar colocado pela docente, dentro dessa discussão, nos faz refletirmos qual a concepção de educação do campo esses sujeitos apresentam, diante da sua experiência com a mesma, pois, como vemos na fala da docente 1, acima, e estamos acompanhando, inicialmente, esses sujeitos não discutiam a educação do campo, o envolvimento com o projeto de extensão e com as primeiras ações que o mesmo realizou como o diagnóstico e a discussão das Diretrizes, promoveu o início de um processo de reflexão e construção a cerca da concepção de Educação do Campo.

Vejam como os sujeitos se colocam quando indagados sobre o que eles entendem por educação do campo e conseqüentemente qual sua concepção a cerca da mesma.

O que eu entendo por educação do campo é que, minha concepção de educação do campo é que no campo existe sujeitos que durante muito tempo eles foram banidos de direitos, como o direito de ter uma educação de qualidade, de ter uma estrutura física naquela comunidade de qualidade e que historicamente eles não tiveram acesso a esse direito e eu tenho uma concepção muito grande de que os movimentos sociais contribuíram para essa luta deles e que hoje eu acredito que têm novos olhares, como os autores que vem escrevendo e contribuindo com os movimentos sociais, as políticas públicas voltadas para o campo e tudo mais. Um novo olhar de está tendo um significado mais próprio daquelas pessoas, uma identidade do campo, um escola que seja para o campo do campo, são questões que antigamente quando agente estuda não tinha isso, era tudo igual (Bolsista 1).

As reflexões a cerca da concepção de Educação do Campo, apresentada na fala da bolsista, vai de encontro, ao que discutimos em nosso trabalho, quando tratamos de um novo olhar a cerca da Educação do Campo e dos seus sujeitos, rompendo com a visão assistencialista oferecida por muito tempo ao povo deste espaço.

Na sua fala, ela coloca os movimentos sociais como protagonistas dessas lutas, que resultaram para ela, em uma nova possibilidade de se enxergar e pensar a Educação do Campo. Ainda, para a bolsista, essas são questões que antes não eram discutidas e que hoje contribui diretamente para a discussão de uma categoria relevante que é identidade do sujeito do campo. Com isso, o nosso modo de pensar e enxergar o campo e seus sujeitos, assumem novos rumos, pautados nos princípios presentes nas lutas por uma Educação do Campo, vinculada aos movimentos sociais.

Batista (2011), em seus escritos, defende que a identidade camponesa vem sendo construída pelos sujeitos mobilizados e organizados nos movimentos sociais do campo. É a partir do que esses movimentos discutem e lutam que passamos a entender o campo para além de uma localização geográfica. Por trás disso, está um povo, uma identidade. Como afirma Caldart (2002, p. 27), neste lugar está uma parte do povo brasileiro, que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, pessoas de diferentes, idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. Sendo assim, a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. Nesta perspectiva, vinculada à identidade, vai se construindo a concepção de sujeito do campo, quem é este sujeito que compõem esta identidade e que atua diretamente neste espaço, dando novos significados e reafirmando-o como espaço de vida.

Vejamos, na fala de mais dois sujeitos da pesquisa, a evidência de reafirmar esse sujeito do campo:

É uma educação que atende aos sujeitos do campo, considerando suas particularidades (Docente 1).

Uma Educação voltada para atender os interesses do homem do campo, preparando-o tanto para a vida no campo como na cidade, construindo a partir de suas bases familiares e pessoais (Docente 2).

Temos dois aspectos relevantes presentes na fala desses sujeitos à questão de ser uma educação para os sujeitos do campo e seus interesses e a questão de vincular a valorização da identidade também nas bases familiares, não só nas pessoais. Quando tratamos de sujeito do campo e seus interesses, logo vem o questionamento quem é esse sujeito e quais são esses interesses?

Caldart (2002) nos diz que os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela.

São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança: sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, ano, p. 45)

São os sujeitos da resistência e é esta compreensão de sujeito que devemos enxergar quando falamos que a Educação do Campo é uma educação que tem que atender aos interesses do sujeito do campo, pois é esse sujeito que compõe o espaço do campo, com seus mais diversos interesses, que são determinantes para a construção da sua identidade. Tornando-se assim a materialidade que conforma a identidade do campo.

Bauman (1998) reforça que o processo de construção da identidade do indivíduo parte da sua interação com o meio. Portanto, é relacionando-se com esse meio, que os sujeitos vão se reafirmando dentro dos aspectos presentes nele, entre os quais estão os aspectos culturais, que são de fundamental importância também na construção da concepção de Educação do Campo, os valores culturais que caracterizam os povos do campo e que são essenciais para sua valorização e reafirmação da sua identidade, como a relação com a natureza, percepção do tempo, valorização da família entre outros aspectos.

Os aspectos culturais envolvem muito mais que atos e ações, ou seja, a cultura permite a compreensão das raízes dos povos do campo, materializada em seus valores, moral,

tradição, etnias, festas, religiosidade popular, histórias da luta do povo, símbolos, gestos, místicas. E essas raízes devem fazer parte dessa luta, dessa resistência e dessa formação de uma Educação do Campo como um processo histórico. Assim, configura-se a fala de mais dois sujeitos da pesquisa, quando ressaltam os aspectos culturais como meio para se definir a Educação do Campo.

É uma educação voltada á produção de conhecimentos a partir da identidade cultural da comunidade do campo (Docente 4)

Educação do campo para mim é o aluno ter a oportunidade de se aproximar cada vez da sua realidade, a sua cultura, entendendo esse processo de aproximação e é claro que se ele quiser sair do campo é um direito dele, mais desde que ele conheça seu espaço e não negue sua cultura (Bolsista 2).

A cultura presente na fala dos sujeitos é um meio de legitimação desse espaço e desse sujeito, promovendo uma ação conscientizadora onde o mesmo sinta-se valorizado por meio de sua identidade cultural e reconheça seu modo de vida, não sendo obrigado a negar sua vivência e suas características locais. Sendo assim, a educação do campo, deve ter como ponto de partida os sujeitos do campo e sua cultura.

Conforme Arroyo, (2004, p.22) “a educação do campo se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade”. Contudo, vemos que o campo mantém viva as matrizes, as raízes culturais. Na coletânea “Por uma Educação Básica no campo”, no texto “A Educação Básica e os movimentos sociais do campo”, que é o resultado de uma palestra de Arroyo, ele coloca que:

Depois de dois séculos de industrialismo e de urbanização, quando a gente quer cantar, canta músicas e letras que surgiram coladas ao modo de produção agrícola. Até a escola urbana, canta cultura do campo: “Eu fui no tororó beber água e não achei, achei bela morena...” Não é assim? Por quê? Porque a industrialização brutal do capitalismo não conseguiu acabar com a cultura do povo (ARROYO, 2004, p.22).

A fala do autor nos mostra que existe uma cultura da terra, da produção do trabalho, do modo de vida. Ele coloca, ainda, que “é verdade que não podemos romantizar a vida do campo, pois sempre foi tensa a relação do homem com a terra, mas foi nessa permanente tensão que foram produzida as matrizes culturais” (ARROYO, 2004, p.22). Matrizes essas que marcam a vida do povo do campo. Aliás, a cultura pode ser enxergada, também, como um meio que forma o ser humano e dá meios para educá-lo.

Caldart (2004) diz que são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais. Assim, vemos que a Educação do Campo necessita vincular-se a esses aspectos e, também, aos aspectos de valorização do trabalho, de envolvimento com a terra, que se constitui como uma matriz cultural, a terra como princípio educativo. Isso é evidente na fala dos membros da comunidade, que são pais dos alunos da escola ao qual estamos pesquisando, os mesmos, quando indagados sobre o que entendiam por Educação do Campo colocam que:

Minha filha o campo é muito diferente da cidade, a cidade precisa muito de nós sabe para comer. Meu esposo e meus filhos é que trabalham sabe no campo, agente planta muito, planta feijão, planta macaxeira, uma batata, planta um inhame tudo agente planta. E meus meninos junto, assim agente vai educando eles. E na escola tinha que ser assim, aprender a ler e escrever e aprender que é bom fazer isso no campo também. (MC1).

Minha fia, eu sou meio ignorante sabe, mais eu tô vendo que hoje a educação daqui campo tá meia diferente viu, eu mesmo só fiquei na escola até a quinta série e fui trabalhar no campo, hoje vejo meu menino estudar e dentro da escola mesmo ter coisas do nosso trabalho como a hortinha que ele plantou. Por isso eu digo que a educação do campo tá meia diferente e eu tô vendo que está mais melhor. Até eu que não sei de nada tô aqui. (risos) (MC2).

Diante dos relatos acima expostos podemos constatar que os sujeitos associam seu entendimento a respeito da Educação do Campo, ao seu modo vida, a terra, ao mesmo passo que fazem a relação com a escola. O MC1 expressa a necessidade que a cidade tem do campo, para sobrevivência e coloca que seu marido e seus filhos trabalham no campo e plantam e ela diz que assim vai educando eles junto ao trabalho. E que a escola precisava ensinar além de ler e escrever que é bom plantar no campo também. Ao vermos essa fala nos colocamos no campo da reflexão do trabalho como princípio educativo.

Desse modo, Caldart (2004, p. 32) diz que:

O trabalho forma/produz o ser humano. A educação do campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção.

Pensar a Educação do Campo é pensar em um projeto de educação com o ponto de vista pedagógico mais amplo, com processos que proporcionem o desenvolvimento de seus sujeitos e que esses processos podem e devem ser trabalhos os diferentes espaços educativos

do campo, entre eles os espaços da terra. Nesta direção, o MC2, expressa a sua satisfação em a escola já inserir algumas práticas com as quais os mesmos se identificam, como a construção da horta (que será abordada no item de práticas educativas), ele viu a escola incorporar em suas práticas uma ação que é própria, do seu modo de vida: a plantação. Fernandes e Molina (2004) colocam o território como trunfo dos povos do campo, para eles “trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola”.

E, neste movimento, o mesmo, expressa a diferença em seu tempo que estudava para o tempo do seu filho, expressando que talvez se no tempo dele tivessem existido essas práticas, ele não tivesse sido obrigado pelos diversos fatores a desistir de estudar e o mesmo ainda trás em sua fala outro aspecto que merece destaque, ele diz “até eu que não sei de nada tô aqui”, nesta fala ele expressa o acolhimento da escola para com ele e sente-se inserido neste processo, por mais que inicialmente ele ache que não sabe de nada, mais no decorrer das ações o mesmo perceberá o quanto sua presença se faz valiosa, nesta troca de saberes, entre a escola e a comunidade.

Nas falas acima, identificamos a discussão centrada na terra, que é uma matriz cultural, social e política forte, e esta terra demarca o território como espaço de construção de vida.

Fernandes e Molina (2004, p. 60) expressam que “ter seu território implica em um modo de pensar a realidade”. Para se construir e garantir uma identidade territorial é necessário que o sujeito pense sua realidade desde seu território, desde seu espaço, da sua comunidade, município, país, do seu mundo. Pois não podemos compreender nosso território a partir do território do outro.

O território camponês é pensado e organizado primeiramente para sua existência. Essa existência encontra-se subsidiada pela diversidade de elementos que compõem esse território. Assim, Fernandes (2008, p. 41) afirma que:

O território camponês é caracterizado pela grande presença de pessoas no território, e é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infra estrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses.

Ao tratarmos da terra e do território, precisamos compreendê-los em sua totalidade, de modo que as ações para seu desenvolvimento não venha a destruir a sua estrutura, já construída naturalmente. Os processos educativos precisam incorporar em suas ações

pedagógicas práticas que fomentem a terra como princípio educativo, valorizando o sentimento de pertença tão bem expresso na fala dos dois membros da comunidade, sujeitos dessa pesquisa.

Dentre as concepções de Educação do Campo apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, encontram-se a percepção da professora coordenadora do projeto de extensão.

Vejam os:

A Educação do Campo se refere a uma perspectiva de formação de sujeitos, trabalhadores do campo, a partir de um processo de construção histórica que denota uma consciência de mudança que tem como premissa a cultura camponesa. Não podemos esquecer que a educação em si é um ato político e que a Educação do Campo é revestida desta intencionalidade política, de luta, de resistência, que emancipa o sujeito para a produção de si e da sua cultura (Professora coordenadora do projeto).

A fala da professora traz elementos fundamentais para se discutir a educação do campo, sintetizando todos os aspectos aqui já mencionados. Primeiro ela coloca a educação do campo como uma construção histórica, depois como um ato político e também coloca que a mesma, tem sua intencionalidade política que acarreta luta, resistência, e que esses são meios para a emancipação desse sujeito e reafirmação da sua identidade e cultura.

Nesta perspectiva, enxergamos uma educação do campo que ao mesmo passo que é um meio de formação é também um compromisso em reconhecer os sujeitos, sua identidade que muitas das vezes necessita ser recuperada, principalmente como trabalhador e trabalhadora do campo, seu espaço de vida, dar vozes a esses sujeitos, enfim “criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatória” (MOLINA, 2004). As concepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa revelam questões relevantes para se entender educação do campo, como identidade, focando nesse sujeito do campo, território, cultura e foi possível perceber o quanto as discussões das ações iniciais do projeto contribuíram para a construção desses conceitos.

Diante dessas colocações, nós que fazemos a pesquisa, construímos uma definição para Educação do Campo. Para nós, a Educação do Campo é uma educação que nasce por e para o campo, configurando-se como uma prática de reinvenção social, questionando os mecanismos postos de desigualdade e exclusão, mais também, reinventando novas formas de intervenção neste espaço de construção de vida. Sendo assim, pensando nessas novas formas de intervenção, é que no próximo tópico tratamos das ações do projeto de extensão com relação a currículo e ao PPP, apresentando, também, a percepção dos sujeitos com relação aos mesmos, após vivenciar essas ações

3.8 RESSIGNIFICANDO AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Uma educação que busca novos caminhos, novas perspectivas e, conseqüentemente, uma ação transformadora, deve ter como foco a vida na comunidade e os seus interesses reais, para tanto a valorização da cultura local e dos valores arraigados a esse espaço devem ser o ponto de partida para ação e reflexão do processo de aprendizagem.

Neste caminho, o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo deve ter como foco trabalhar a formação teórica, metodológica e cultural, em uma perspectiva crítica, onde o sujeito seja capaz de construir meios, que reverta na sua atuação em seu espaço e possa contribuir para a construção de um projeto de sociedade baseado na potencialização de um campo contextualizado.

Neste tópico, apresentamos as ações que o projeto de extensão realizou para definir as bases teóricas e metodológicas do PPP da escola José Rocha Cirne, e também serão apresentadas as falas dos sujeitos da pesquisa, revelando sua percepção sobre PPP e como os mesmos participaram desse processo de resignificação.

Dando continuidade as suas ações, após fazer o diagnóstico, a comparação do PPP já existente da escola com o diagnóstico e a discussão das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo.

O grupo de extensão teve, como próxima ação, propor aos docentes, gestores e representantes da comunidade a escolha do aporte teórico que iria subsidiar o PPP da escola e conseqüentemente nortear as suas práticas educativas. Para isto, foram apresentada, em uma reunião, as três teorias de currículo – Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós Crítica¹¹, para que, logo após, fosse realizada uma reflexão sobre qual a Teoria iria está presente no PPP da escola. Com o objetivo de entendermos o porquê de se ter um aporte teórico definido para a resignificação do PPP, indagamos a uma das bolsistas do projeto de extensão qual a finalidade de definir uma teoria de currículo para a resignificação do PPP, a mesma respondeu que:

Não se pode discutir PPP, sem discutir currículo, pois o PPP é uma Proposta Pedagógica Curricular, e não se pode iniciar um processo de reconstrução de uma proposta sem base naquilo que lhe dará suporte para refletir sobre que tipo de educação essa proposta irá se destinar. Mesmo sabendo que irá abordar as perspectiva de educação do campo (bolsista 2).

¹¹ Teorias do currículo defendidas por Tadeu Tomaz da Silva. Em sua obra intitulada Teorias do Currículo.

A fala da bolsista deixa claro que a intenção do projeto é fazer com o que os sujeitos que estão envolvidos nele reflitam sobre que tipo de educação e de sujeito irão formar, mesmo estando claro que irão discutir os aspectos da educação do campo, para eles é essencial refletirem e entenderem os mecanismos postos na construção da formação desse sujeito, ou seja, refletir sobre quais condições estão sendo dadas para que esse sujeito compreenda seu espaço de vida. Sendo assim, com base nos relatos do grupo de extensão, essa reunião de definição da teoria, foi direcionada por reflexões do tipo: Qual a função da escola? Qual a função do aluno? Qual a função da sociedade? Que tipo de cidadão queremos formar para atuar no seu espaço e conseqüentemente na sociedade? Ainda, segundo os relatos presentes nos documentos do grupo de extensão, este momento foi de uma discussão bastante proveitosa, pois a partir da fala dos sujeitos, foi possível encaminhar a discussão presente nas teorias. E assim ser escolhido por eles à teoria que melhor atenderia as respostas e questões levantadas nesta discussão.

O currículo é o referencial concreto da proposta pedagógica, o mesmo, torna-se a projeção, o desdobramento, do projeto pedagógico (PADILHA, 2004). Para tanto, não se deve pensar em iniciar um PPP, sem se pensar e refletir currículo. Ou, como nos diz Sacristán (2000), o currículo comunica princípios essenciais de uma proposta educativa, aberta a um exame crítico para que possa ser traduzida na prática. Com isso, fica clara a relevância de se pensar, discutir e definir qual teoria curricular irá subsidiar o PPP da escola em estudo e conseqüentemente irá nortear as práticas educativas definidas pela mesma.

O processo de apresentação das teorias teve como ponto de partida as discussões apontadas acima e o conceito de cada teoria, segundo a concepção teórica de Tadeu Tomaz da Silva. Diante do que foi constatado nos relatórios do grupo de extensão as docentes, gestora e os membros da comunidade que ali estavam presentes naquela reunião, após a explanação da definição de cada Teoria do Currículo, elegeram para ser a teoria norteadora do seu PPP a teoria Crítica.

Após decidir a teoria que iria nortear as práticas educativas por meio do PPP, iniciou-se um estudo sobre tal teoria, essa teoria foi apresentada e discutida em outra reunião para que se esclarecessem as características da escola que desenvolve em suas práticas a teoria crítica e para que esse processo de escolha fosse com base no que os sujeitos realmente estavam compreendendo e não fosse uma escolha alienada.

De acordo com a pedagogia crítica percebemos que o aprendizado não acontece de forma singular e sim de maneira conjunta, alunos e professores aprendem em conjunto para interiorizar assimilar seu conhecimento de forma singular, na aprendizagem crítica em conjunto percebemos o quanto é importante ensinar e aprender de maneira crítica para que todos possam provocar transformações nas necessidades de sua realidade (Trecho retirado do novo PPP da escola).

Revisitando nosso referencial teórico Silva (2007) nos coloca a Teoria Crítica como teorias que contribuem para emancipação, conscientização, libertação e coloca o sujeito no campo do questionamento: por que esse conhecimento e não outro? Sendo assim, olhando por esta perspectiva a Teoria Crítica tem total relação com as ideias presentes no projeto por uma educação do campo, apresentando contribuições de se compreender os elementos que devem fazer parte do projeto político e pedagógico da Educação do Campo, principalmente contribui com a formação de um sujeito crítico e consciente.

Como nos diz Caldart (2004), a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem se organizem e assumam a condição de sujeitos de seu destino. Dando procedimento as suas ações, o projeto fez uma reunião no início de 2014, nesta reunião os professores fizeram uma retomada de tudo que havia sido discutido nas reuniões anteriores para assim relembrar tudo que haviam enfatizado para, assim, poderem da continuidade a (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Figura 5: 1ª reunião/2014: Retomada das reuniões do ano de 2013.



Fonte: Arquivos do projeto de extensão

A imagem acima mostra os integrantes do projeto discutindo as ações que já tinham sido realizadas até o momento pelo projeto e planejando as novas ações, no processo de elaboração do PPP, o planejamento é um ato de relevância neste processo e busca integrar todos os sujeitos à elaboração das ações.

De acordo com Gandin (2004), o momento certo de planejar é quando todos os atores da comunidade escolar, reconhecendo a necessidade de melhoria da qualidade de ensino em sua escola, dispõem-se a atuar, coletiva e ordenadamente, no sentido da mudança da realidade existente para a realidade desejada. Sendo assim, tomando como base as ideias expressas por Gandin, verificamos que neste processo de reesignificar o PPP desta escola, o grupo almejando a mudança de fato de uma realidade existente, para a realidade que se deseja, dentro das perspectivas da Educação do Campo, decidiu para mais uma ação, sendo essa, discutir a metodologia que estava sendo utilizada na escola.

O grupo a partir de seus relatos entende que a metodologia é o fazer pedagógico, sendo assim, é de fundamental importância refletir sobre quais os caminhos a escola tem percorrido para realizar as suas práticas educativas. Segundo o relatório do projeto de extensão a reunião foi dividida em três grupos que foram denominados de A, B e C, esses grupos discutiram aspectos voltados para a metodologia, achamos por bem trazer alguns trechos presentes no relatório das bolsistas, para ilustrar o caminho das discussões dos grupos:

Utiliza o livro didático como base textos, estudo dirigido, leitura e prática dos números. (Grupo A)

Utiliza o livro didático apenas como base para nos orientarmos e ter uma sequência a seguir, como os alunos não dominam a leitura e a escrita, utilizamos produção de texto através de gravuras e início da história. (Grupo B)

Realizam em sala trabalhos com recorte alfabeto, vogais, textos/produção, pesquisas, jogo da memória, trabalhos individuais, atividades extraclasse, projetos, atividades folclórica em datas comemorativas. (Grupo C)

Segundo o que está exposto no relatório das bolsistas, as discussões dos grupos, provou inquietação nos membros do projeto de extensão, pois os mesmos detectaram que para as docentes e gestora o aspecto metodológico estava centrado no livro didático, e as mesmas puderam identificar que o livro não aborda a realidade que os alunos estão inseridos, ou seja, o contexto do campo. Sendo assim, para as bolsistas, centrar a metodologia apenas no livro didático, limita as possibilidades dos sujeitos construírem uma educação significativa e

tenham a possibilidade de encontrar-se e reconhecer-se no processo de ensino e aprendizagem.

As colocações acima apresentadas nos fazem refletir sobre o processo metodológico que a escola vinha desenvolvendo, identificando cada vez mais o distanciamento da realidade dos alunos do campo, a partir destas constatações o grupo de pesquisa norteou as discussões partindo da seguinte questão: Qual metodologia me traria maior subsidio para se trabalhar os aspectos de contextualização presente no espaço do campo?

Partindo desta questão norteadora, o grupo de extensão, junto à professora coordenadora do projeto decidiu por apresentar aos presentes na reunião, a perspectiva da metodologia dialética, na ocasião foi apresentada e discutida a concepção. Segundo Vasconcellos (1992), a metodologia a ser utilizada em sala de aula deve ser dialética e proporcionar ao aluno a construção do seu próprio conhecimento e deve seguir um processo de Síncrese, Análise e Síntese, proporcionando aos educandos o entendimento que o conhecimento é inacabado e está sempre sendo construído.

A teoria dialética do conhecimento nos aponta que o conhecimento se dá basicamente em três grandes momentos: a Síncrese, a Análise e a Síntese. Ora, sendo essa dinâmica de conhecimento universal, vale também para a situação pedagógica. Ocorre, no entanto, que a sala de aula tem uma especificidade, qual seja, o processo de conhecimento por parte dos educandos é dirigido pelo educador (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Na fala, este autor destaca três grandes momentos para a construção do conhecimento e esses momentos foram bem trabalhados com os participantes da reunião, apresentando a relevância de se compreender como o conhecimento pode ser construído para se pensar nas atividades que irão ser desenvolvidas, principalmente atividades que valorizem os sujeitos do campo. Neste sentido, percebe-se a importância dos educandos construírem seu conhecimento com a intervenção dos educadores que devem atuar em sala de aula como mediadores do conhecimento.

Figura 6: 2ª reunião: Discussão da metodologia crítica.



Fonte: Arquivo: Projeto de extensão/2014.

A imagem acima mostra o momento de discussão enfatizando que na mobilização para o conhecimento. Segundo Vasconcellos (1992), o educador deve provocar no educando o interesse pelo conhecimento/assunto a ser estudado.

Na Construção do conhecimento o educando vai compreender o conhecimento através de relações que serão estabelecidas pelo educador. Na elaboração da síntese do conhecimento o educador deve ajudar o educando a expressar o conhecimento que está sendo construído. Portanto, o autor enfatiza três grandes dimensões que os educadores podem seguir para desenvolver uma metodologia dialética são elas: Mobilização para o Conhecimento, Construção do Conhecimento, Elaboração da Síntese do Conhecimento.

Segundo os relatos do grupo de extensão, após a discussão da metodologia dialética, os participantes da reunião afirmaram que é possível trabalhar com esta metodologia, pois, o PPP está sendo (re) significado na escola e os professores estão recebendo uma formação com toda a contextualização que será enfatizada no mesmo e decidiram que seria essa a perspectiva de avaliação que iriam adotar para conduzirem suas práticas educativas. Portanto, vejamos um trecho do novo PPP, da escola já passado pelo momento de ressignificação que explora melhor a discussão acima apresentada sobre metodologia dialética.

A Escola Municipal do Ensino Fundamental José Rocha Cirne ensina, de acordo com a metodologia dialética, em que o conhecimento é construído pelo sujeito (aluno) na sua relação com os outros e com o mundo, desta forma os conteúdos são trabalhados, refletidos, reelaborados pelo aluno para que o conhecimento tenha significado.

A escola atende a sequência de (i) síntese, (ii) análise e (iii) Síntese. Esta sequência proporciona o movimento de ação/reflexão/ação do conhecimento que é imutável e inacabado. Os alunos possuem a oportunidade de construir seu próprio conhecimento na medida em que refletem sobre o mesmo enquanto o constroem.

Os educadores partem de três grandes dimensões no desenvolvimento da aula:

- Mobilização para o conhecimento;
- Construção do conhecimento;
- Elaboração da síntese do conhecimento.

Mobilização para o conhecimento: Nesta dimensão o educador deve provocar no educando o interesse pelo conhecimento/assunto a ser estudado.

Construção do conhecimento: O educando vai compreender o conhecimento através de relações que serão estabelecidas pelo educador.

Elaboração da síntese do conhecimento: O educador deve ajudar o educando a expressar o conhecimento que está sendo construído.

Desenvolvendo o movimento destas três dimensões

Abaixo está a apresentação de cada momento da metodologia desenvolvida na escola:

Mobilização para o Conhecimento: Na mobilização para o conhecimento os educadores apresentam o conteúdo/conhecimento a ser ensinado de forma que desperte no educando o interesse pelo objeto de conhecimento, sendo um conhecimento que seja significativo para os educandos, à função dos educadores é mobilizar a inteligência dos educandos.

Os docentes desenvolvem a articulação da realidade-objetivos-mediação. Conhecem a realidade dos educandos, tendo clareza dos objetivos a serem alcançados pela escola e em sala de aula e propiciando uma prática significativa para os educandos de forma que articulem os objetivos com a realidade deles. Ainda, neste momento, os professores apresentam o assunto a ser tratado, de que forma será trabalhado e as relações interpessoais do tema. O educador ajuda o aluno a conhecer as suas necessidades facilitando as relações e problematizações das situações sempre favorecendo um clima favorável na turma.

Os educadores da escola provocam, mantem, e provocam a mobilização de maneira que os alunos tenham autonomia para construir o conhecimento e assim se ajudar, ajudar o professor e o coletivo.

Construção do Conhecimento: Nesta etapa o educador orienta o aluno para que este aborde melhor o conhecimento.

Os critérios para a construção do conhecimento são:

- **Significação:** Atividade significativa para professores e alunos que esteja associada a alguma necessidade do educando.
- **Práxis:** o conhecimento que mantém relação social com o que lhe deu origem.
- **Problematização:** O aluno é problematizado e levado a entender a algo.
- **Continuidade-ruptura:** O educador possibilita que o educando estabeleça relações entre o conhecimento que ele tinha antes da mediação do conteúdo e o que ele adquiriu após a mediação.
- **Criticidade:** os alunos são levados a buscarem as verdadeiras causas que acontecem em sua realidade de acordo com o conhecimento que estão adquirindo.
- **Historicidade:** Os educadores falam da origem dos conteúdos (re) significando o assunto.
- **Totalidade:** o conteúdo é ensinado levando em consideração todas as suas características.

Neste processo, o educador estar a todo o tempo mediando o conhecimento que o aluno estará construindo, realizando assim uma interação entre o professor e alunos.

Elaboração da Síntese do Conhecimento: Nesta etapa, o aluno expressará o que aprendeu de forma oral, gestual, gráfica/escrita ou prática. O educador proporciona momentos para que o aluno expresse as relações que estabeleceu com o conhecimento e sua realidade. Fazendo a relação com nosso objeto de estudo, a metodologia dialética conduzirá o processo de aprendizagem da escola em estudo, permitindo que os alunos construam ponte entre a sua realidade e os conhecimentos desenvolvidos na escola, os mesmos terão a oportunidade de serem sujeitos participantes do processo. O objetivo do projeto de extensão de firmar essa metodologia é de dá subsidio para que as práticas educativas contextualizadas partam de um direcionamento e possam de fato permitir que o educando encontre-se no processo de aquisição do conhecimento e possa estender esse conhecimento para sua realidade, sua vida cotidiana. Portanto, dando continuidade as suas ações o projeto realizou outra reunião, no dia

23 de maio de 2014, para discutir como estava sendo conduzido o processo de avaliação na escola, como os docentes estavam encaminhando essa ação tão relevante no processo de construção do conhecimento que é o ato de avaliar. Com base nos relatos do grupo de extensão as discussões iniciais partiram de questões como: Qual sua concepção sobre avaliação? Porque é necessário avaliar? Como você avalia? Quais são os seus critérios de avaliação? O que você faz quando o aluno não atinge a nota mínima? , não temos os registros das respostas como conseguimos nas outras discussões, mais com base no relato escrito das bolsistas, o processo de avaliação estava muito centrada no aluno e não proporcionava um processo de compreensão a cerca do que estava sendo realizado.

Partindo desta constatação que foi possível dentro das discussões, onde os sujeitos foram ouvidos, o grupo de extensão apresentou a perspectiva da avaliação crítica segundo Vasconcellos, para que eles pudessem enxergar novos caminhos para o ato de avaliar, para o autor, a discussão sobre avaliação não deve ser feita de forma isolada de um projeto político-pedagógico, pois no mesmo deve está definido todos os mecanismos que irão subsidiar a prática educativa da escola.

Seguindo a perspectiva da avaliação crítica de Vasconcellos (1995) foi apresentado na escola 5 propostas de avaliação, foram elas:

- 1ª Proposta: Alterar a metodologia de trabalho em sala de aula;
- 2ª Proposta: Diminuir a ênfase na avaliação;
- 3ª Proposta: redimensionar o conteúdo da avaliação;
- 4ª Proposta: Alterar a postura diante dos resultados da avaliação;
- 5ª Proposta: Trabalhar na conscientização da comunidade educativa.

Figura 7: 3ª reunião: Discussão da avaliação crítica.



Fonte : Arquivo: Projeto de extensão/2014.

A imagem acima mostra esse momento onde foram apresentadas essas propostas de avaliação para que os professores as utilizassem na ressignificação do PPP da escola. Vale ressaltar que a perspectiva de avaliação que será descrita e utilizada no PPP é esta, avaliação crítica, pois discute o tema de acordo com a teoria crítica que está fundamentando todas as práticas educativas a serem desenvolvidas na escola.

Vejamos um trecho de como ficou definida a avaliação no novo PPP da escola em estudo: A avaliação da Escola Municipal do Ensino Fundamental José Rocha Cirne acontece de maneira que tanto professores como alunos possuem como finalidade se preocupar mais com a aprendizagem e menos com a nota.

Os professores atuam como educadores que fazem de tudo para que os alunos aprendam mais e melhor, esses profissionais consideram a avaliação como acompanhamento e ajuda para contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos alunos. O corpo docente preocupa-se com as necessidades dos alunos proporcionando um ensinamento em que estes sujeitos façam relações do que aprendem com o que vive, o compromisso dos professores é com a aprendizagem dos alunos.

Os professores da Escola consideram a avaliação partindo de uma autocrítica seguindo as seguintes observações:

- Abre mão do uso autoritário da avaliação dando mais importância a aprendizagem e desenvolvendo avaliação de forma contínua;
- Rever a metodologia de trabalho em sala de aula, quando percebe que é necessário;
- Redimensiona o uso da avaliação;
- Altera a postura diante dos resultados da avaliação, considerando os resultados como diagnóstico para mudar sua metodologia e procurar outros caminhos se necessário para contribuir para a aprendizagem dos alunos;
- Cria uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais a respeito da avaliação para que todos entendam como a escola desenvolve a avaliação sem o pressuposto da autoridade.

Pensar a avaliação por esse caminho é dar voz a esse sujeito, permitindo que o mesmo construa situações concretas de aprendizagem e veja a avaliação como um processo dessa aprendizagem não como um momento único, exclusivo e isolado.

Vasconcellos (1995) nos diz que a questão principal não é a mudança de técnicas avaliativas, mas a mudança de paradigma, posicionamento, visão de mundo e valores. Para que assim, possamos refletir sobre o real sentido da avaliação, e que a mesma possa se constituir em práticas concretas na escola.

O que entra em discussão também é que avaliação é um ato intencional, segundo Vasconcellos (1995, p. 25):

O que estará em pauta aqui é a intencionalidade que o professor atribui à avaliação no seu cotidiano. A intencionalidade é a marca humana por excelência; no longo processo filogenético, tornamo-nos homo sapiens porque intencionados, não nos conformamos com as condições dadas. Notem que neste processo, naturalmente, a avaliação também teve um papel decisivo.

A intenção com a qual desenvolvemos a avaliação é que define as compreensões a cerca da mesma e sua funcionalidade, na perspectiva crítica da avaliação se faz necessário que existe de fato, uma mudança na forma de como a avaliação será desenvolvida e ela se configura como um processo contínuo e legítimo em que o sujeito participe do processo, pois muitas têm sido as tentativas de mudança da avaliação. No entanto, muda-se os conceitos e não se consegue transformar a prática.

Vejamos o que uma docente coloca em um das nossas conversas a respeito das ações do projeto:

Estamos de fato construindo um caminho sólido. Não estamos discutindo a teoria crítica na avaliação, nas metodologias em sala de aula, só por discutir, a teoria pela teoria, agente vai levando para a realidade do campo, para ajudar na nossa prática (Docente 2).

A fala acima revela que os sujeitos estão pensando a sua ação pedagógica com base no que está sendo discutido nos encontros com o grupo de extensão, permitindo a construção de uma reflexão concreta, a respeito de qual serão as bases metodológicas e teóricas que irão nortear a ação educativa. A docente afirma que por meio dessas discussões está pensando a realidade do campo. Com isso, vemos que as discussões a cerca da Educação do Campo e da sua realidade permeiam as ações do projeto e leva os sujeitos participantes a pensarem essa educação, dentro de outras perspectivas teóricas, para terem condições de se compreender a realidade campesina em sua totalidade. Sendo assim, dando continuidade a suas ações o projeto realizou outra reunião no dia 25 de julho de 2014, onde foi apresentado a comunidade escolar e aos pais o resultado dos encontros que vinham tendo até o momento, ou seja, o PPP

da escola, faltando estabelecer só alguma metas, neste apresentação já nos fazíamos presentes acompanhando todo o processo, por meio da observação participante.

Na reunião estavam presentes mais de sessenta participantes entre eles gestores, professores, funcionários, pais de alunos, coordenadora do projeto de extensão e alunos extensionistas, porém grande parte era de representantes da comunidade entre eles um bom número de pais de alunos. Demonstrando o envolvimento dos sujeitos com o processo de ressignificação do PPP da escola e contribuindo com este momento, um momento de partilha e de construção.

Gandin (2004) sugere que se introduza um espaço em que a equipe e a comunidade possam listar propostas de ação para superar problemas e aproximar mais a realidade do marco referencial. Foi pensando nesta essa perspectiva de construção e reconstrução que a reunião foi dividida em dois momentos: O primeiro momento foi apresentando uma linha do tempo com todos os encontros realizados para a reconstrução do PPP da escola, o documento escrito, com imagens dessas reuniões e fazendo uma retrospectiva do que havia sido discutido em cada encontro desses, resgatando as discussões a cerca da educação do campo, com isso percebemos que a ressignificação do PPP foi realizado de maneira democrática com a participação de muitos que ali se faziam presentes.

Medel (2012, p. 4) afirma que:

O projeto político pedagógico (PPP) da escola retrata a identidade. Será um trabalho de construção e reconstrução que exige a participação de todos: equipe administrativa, diretor, secretários, equipe pedagógica, alunos e membros da comunidade local entre outros.

A fala da autora vem confirmar o que está descrito acima e nos faz refletir cada vez sobre o processo de legitimação desses sujeitos na ressignificação do PPP, pois o mesmo revela a identidade da escola.

O segundo momento foi à apresentação do documento (PPP), semielaborado para que os pais e todos os presentes na reunião pudessem falar o que queriam que melhorassem e a partir daí elaborar novas metas fosse inserido ao mesmo.

Figura 8: Reunião- Apresentação do PPP da Escola “José Rocha Cirne”



Fonte: Arquivo- Projeto de extensão/2014.

A imagem acima revela o momento da apresentação do PPP, destacamos aqui a relevância de enfatizar a participação de todos nesse processo, os pais discutiram as metas para serem inseridas ao documento e depois acontecerá outra reunião onde essas metas serão avaliadas e validadas coletivamente. As metas voltaram-se para aspectos das salas de aula, ensino aprendizagem, transporte escolar, infra - estrutura. (as mesmas podem ser visualizadas no PPP que está em anexo no trabalho).

Por meio da observação participante foi possível perceber a maturidade com a qual os sujeitos discutiam as questões inerentes ao PPP, com conceitos, entendendo o caminho percorrido e sempre refletiam sobre a realidade do campo, podemos constatar na fala de uma das docentes que estava presente nessa reunião:

Como disse acima o PPP de agora nos leva a uma prática maior de uma educação do campo verdadeira, estamos entendendo como o mesmo deve funcionar na escola e vejo que ele será e está sendo uma base para irmos caminhando e poderemos dizer que fazemos a escola e a educação do campo (Docente 3).

Para a docente ter o PPP definido, construído dentro da realidade local, leva a uma prática educativa com os princípios de educação do campo. Indo por este caminho após definição de aporte teórico metodológico, discussão coletiva do PPP e suas metas, se faz necessário que apresentemos como essas ações contribuiriam para a construção da concepção dos sujeitos da pesquisa com relação ao PPP e como se deu a participação dos mesmos nesse processo de ressignificação, segundo suas percepções.

Para tanto, indagamos aos mesmos qual a concepção deles a cerca de uma proposta pedagógica para as escolas do campo.

A proposta do campo deve ser entendida como uma proposta que revela uma síntese de práticas de educação e de conhecimentos históricos, políticos e culturais que contribuem para a formação de sujeitos que lutam e vivem em constante transformação diante de uma sociedade de disputa que deve formar crianças, jovens e adultos para a consciência de mudança.

A fala acima nos propõe refletir o PPP, como um elemento histórico, político e cultural, essa compreensão parte da experiência que a professora coordenadora do projeto de extensão, tem com os estudos referentes à temática e suas vivências profissionais, que contribuíram diretamente com a conjuntura de direcionamento das ações realizadas pelo projeto. Neste sentido, a concepção de PPP apresentada pela mesma, deixa claro que o mesmo tem uma dimensão política e cultural. Entendendo essas duas esferas, a questão do político está diretamente ligado questão de tomada de decisão, as estratégia e metas que irão direcionar essa proposta, com suas intencionalidades e correlacionando com as questões inerentes aquela realidade, no caso deste estudo a realidade campesina, marcada por uma campo de luta, disputas e conquistas.

Veiga (2001) alega que o fazer pedagógico deve está direcionado não apenas ao “como se faz”, mas, principalmente, ao “por que se faz”, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelos sujeitos envolvidos na construção dessa proposta. Sendo assim, entender os aspectos políticos que devem estar presentes no PPP, é perceber a necessidade de se ter metas claras, com direcionamento e sentido próprio, que dê rumo as práticas educativas e neste caso, que valorize as questões sociais e políticas arraigadas a discussão de Educação do Campo.

Quando na fala da professora, ela evidencia que PPP para a Educação do campo, também reúne conhecimentos culturais, vamos de encontro ao que Medel (2012), defende que tem que está dentro da proposta pedagógica, haja vista a necessidade de se refletir a prática pedagógica como uma prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. Levando para nossas discussões a respeito da proposta pedagógica para a Educação do Campo, é a concretização da posição da escola face à cultura produzida pela sociedade, ou seja, por aquele espaço do campo, por meio dessa proposta, poderemos ter a cultura representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares.

Para tanto, as definições acima discutidas, caminham para o que a professora coloca ao fim da sua fala “deve formar crianças, jovens e adultos para a consciência de mudança”, indo em direção a esta colocação, presente em sua fala, Sousa (1998) *apud* Medel (2012, p. 1-2) diz que:

O PPP deverá ser construído com clareza no que se refere ao compromisso ético- pedagógico de contribuir para a formação e educar o cidadão de hoje para se tornar crítico, reflexivo, e criativo, capaz de ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte.

Com isso, percebemos o caráter transformador que deve está presente na proposta pedagógica, buscando formar os sujeitos e a realidade envolvida, dentro de seus aspectos políticos e culturais, projetando objetivos, orientações e diretrizes previstas a esta realidade, para que essa transformação e atuação sejam conscientes e libertadoras, pois a conscientização “[...] é o olhar mais crítico possível da realidade, que “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p.29).

Refletindo por este caminho de tomada de consciência, para uma ação transformadora e que compreenda cada vez mais a sua realidade, vejamos as concepções das docentes, a cerca de como deve ser pensada e construída a proposta político pedagógica para o campo.

A proposta curricular das escolas do campo devem atender esses sujeitos do campo, para que assim, eles possam se sentirem, sujeitos da sua própria história (Docente 1 e 3).

O PPP, para mim está se configurando como o coração da escola e do que vai ser desenvolvida nela. Necessitando de todos que fazem a escola participarem do mesmo, tudo em busca de uma educação de qualidade. A proposta do campo deve ser uma proposta que conte com a parceria entre a comunidade escolar, familiares e demais membros da comunidade, buscando atender aos interesses de todos que estão envolvidos, uma proposta que exalte e explore as riquezas desse lugar, fazendo com o que esse sujeito construa conhecimento e o valorize (Docente 2).

PPP é alma da escola, vejo como uma base que inclui todos os aspectos que serão desenvolvidos na mesma, metas, estratégias e acima de tudo em que estará pautada a prática pedagógica desenvolvida na escola. A proposta do campo Deve ser uma proposta que valorize e resgate os valores culturais e sociais dessa comunidade, tendo como ponto norteador as ações desenvolvidas pela escola na busca pela emancipação do ensino e aprendizagem (Docente 4)

Antes eu pensava que PPP era um documento simples, hoje vejo que ele é bem mais que um documento ele revela a identidade da escola, assim discutimos junto com o projeto. No campo a proposta deve ser diretamente voltada para a realidade daquela comunidade, envolvendo escola, pais e comunidade, todos juntos para elaborar esta proposta (Docente 5)

Na direção das falas das docentes acima, temos o pensamento de Medel (2012, p.1) que diz que “o projeto político pedagógico da escola retrata a sua identidade”, é nesta perspectiva que as falas das docentes se configuram, revelando que o PPP, é o coração e a alma da escola, ou seja, é por meio dele que irão ser norteadas suas ações pedagógicas, buscando inserir a realidade dos sujeitos envolvidos e destacam que o mesmo é muito mais que um documento, ele é um documento de identidade.

No caso da nossa discussão um documento de identidade que reflita a realidade do campo, uma vez que nosso foco é a Educação do Campo, onde todos os sujeitos envolvidos na ressignificação do PPP consigam ter clareza da direção, para qual apontam os objetivos, interesses, e expectativas da escola.

Para tanto, Caldart (2011, p. 108) diz que:

Se a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadoras do campo, ela somente será construída deste jeito se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização.

Fica claro que estabelecer uma proposta pedagógica é firmar um compromisso dos sujeitos envolvidos com o seu espaço de vida, pois a mesma está intimamente ligada à organização dos trabalhadores e trabalhadoras, que tem sua trajetória de vida, marcada por lutas, entre elas a luta pela terra. Vejamos a fala dos membros da comunidade quando colocam sua percepção a cerca de como deve ser o PPP para a Educação do Campo,

Oi minha fia esse nome PPP, pra mim é novo, eu não conhecia, comecei a ouvir quando comecei a vim pras reuniões, e olhe eu acho que a proposta deve ser assim, conteúdo, conteúdo mesmo tem que ensinar a ler a fazer cálculo né, que vai ser importante para ele, mais do campo mesmo devia ensinar que o trabalho aqui é bom, plantar, morar no campo é bom, lidar com a terra, para meu fi não ter vontade de ir embora (MC1).

A proposta deve ter nossa união que nós aqui se une para plantar muitos para sobreviver e os alunos tem que saber disso na escola, ensinar só a ler e escrever não, porque aqui nós somo s mais que isso, aqui ele tanto estuda como nos ajuda a crescer nosso campo e as vezes eles não quiere por que diz que na escola não aprende isso, mais agora depois que até eu tô indo as coisas estão meia diferente, nós fala do campo com mais gosto e fala do que tem nele na escola. (se emocionou) isso deixa meu coração feliz (MC2).

Nas falas, identificamos que os membros da comunidade expressam esse desejo de terem uma escola que promova esse diálogo entre a prática pedagógica e as questões ligadas a terra, pois, assim, as suas experiências cotidianas, passarão a adentrar um espaço que para eles, não deve ser só de ler e escrever faz-se necessário. Como nos afirma Caldart (2004, p.

20) que entendamos, “que antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção de campo [...] e que deve existir, o vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo, com um projeto político, com um projeto social”.

Vejamos o que expressa a fala da gestora quando se reporta a proposta pedagógica para a educação do campo:

Eu acho o PPP muito importante, e nele nós temos que trabalhar o interesse dos alunos e acho muito importante para direcionar o trabalho, e ele, precisa sim, minha filha, trazer mais informações sobre o campo, sobre o próprio campo, assim organizar o tempo da comunidade e presença, junto com os trabalhadores e comunidade, sempre ter diálogo, trabalhando e privilegiando todo esse espaço e pra lhe ser sincera eu só vi falar nessa questão de Proposta para a Educação do Campo com a chegada do projeto, por que sempre agente trabalhou com a proposta que vinha da secretaria e nós não participávamos. (Gestora)

Com isso, percebemos que não se pode trabalhar Educação do Campo, sem partir inicialmente deste espaço que já estava posto, antes mesmo no discurso educacional, promovendo assim um diálogo entre educação do campo e espaço do campo, espaço este, que configura a terra, como um princípio educativo. Promover esse diálogo implica numa organização de educação voltada para atender à realidade dos camponeses, demarcando a luta e a organização por melhores condições de vida para a comunidade. Para tanto, nos chama atenção também, que antes o discurso sobre PPP para eles era desconhecido e até não tinha nenhum significado, mais que as discussões e a sua inserção no processo os fizeram construir um entendimento a cerca do assunto.

Na fala do MC2, essa situação fica mais evidente, o mesmo fala da valorização em participar desses momentos proporcionados pelo projeto, pois está aproximando ele e o seu filho, que pertence à escola a sua realidade, chegando a emocionar-se ao afirmar que o seu campo está na escola, pois para ele a escola representa um sinal de valorização. Contudo, é importante que concepções estejam sendo construídas nesse caminho, por meio das vivências nas ações do projeto, pois são essas concepções que irão refletir diretamente na ação desse sujeito na escola e consequentemente nas suas práticas cotidianas, que refletem diretamente em toda comunidade.

Nesse processo de construção e ressignificação do Projeto Político Pedagógico, seja de uma escola do campo ou da cidade, se faz necessário que consideremos os olhares dos diferentes sujeitos que estão envolvidos neste processo. Necessita-se dar vez e voz aos mesmos, para que as necessidades da escola e da comunidade possam ser enxergados sob diferentes anglos. Somente assim poder-se-á traçar metas e objetivos claros e também definir

os princípios e valores que irão nortear as ações da escola de modo a concretizar suas intenções. Assim, configura-se um processo coletivo de construção da escola que se almeja.

Objetivando entender como se deu a participação dos sujeitos nesse processo, indagamos como estava se dando a participação dos sujeitos na ressignificação do PPP? Está participação está se dando em todos os momentos?

Vejamos o que os mesmos nos revelam:

Os sujeitos (pais, alunos e professores) participam dos encontros de formação e construção do projeto pedagógico de forma coletiva. No início, os pais vinham em um número pequeno e depois passaram a vir em maior quantidade. A participação se dá em todos os momentos, muitos pais participam regularmente e são desinibidos, apontam os problemas e limitações da escola e dão sugestões para melhoria. Na organização do diagnóstico e na elaboração das metas a presença dos pais foi fundamental; os alunos participaram contribuindo na reflexão sobre o dia a dia da escola; os professores participaram em todos os momentos da construção da proposta pedagógica (Professora coordenadora do projeto).

A participação se deu por meio da construção do diálogo e da coletividade, visando atender os interesses de todos. Essa participação foi importante em todos os momentos, mais para mim foi crucial a participação de todos ao estabelecermos as metas, como a do transporte público e também foi possível ver que eles estão compreendendo o processo, e essa compreensão deixará eles autônomos para continuar as ações mesmo sem a presença do projeto (Bolsista 2).

Nas duas falas acima, é possível vermos o princípio da coletividade, permeando seus depoimentos, a participação de todos acontece de forma a contribuir com a ressignificação da proposta e segundo as falas, principalmente no que diz respeito, ao estabelecimento das metas, pois acontecia de forma que os mesmos revelavam a real necessidade da escola. Destacamos nessa discussão das metas a necessidade de transporte público, uma vez que a escola atende a diversas comunidades, como está na parte do PPP, que trata do diagnóstico da situação atual, no item, levantamento e identificação de problemas e necessidades a atender, vejamos o trecho do PPP atual que traz essa discussão:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Rocha Cirne recebe alunos de 09 (nove) comunidades circunvizinhas, por isso algumas crianças precisam caminhar muito para terem acesso à escola, sendo assim percebemos que a falta de transporte dificulta o acesso à escola. Outra dificuldade da Escola é a falta de água na escola (Trecho do PPP atual).

Essa demanda só foi possível de ser ouvida e colocada no documento até como uma meta para a escola tentar cumprir, após a escuta sensível, daqueles que participaram das reuniões, promovendo essa coletividade.

Segundo Medel (2012, p. 34):

O trabalho da escola deve estar baseado na discussão coletiva, assim ela pode melhorar a qualidade dos serviços que presta à comunidade e estimular ações compartilhadas entre seus membros, tendo em vista a realização de sua maior tarefa: a construção do PPP.

O trabalho coletivo foi muito importante para a organização das ações realizadas para a ressignificação do PPP da escola, assim como a necessidade de compartilhar suas práticas. Essa atitude é fundamental, pois mostra que a organização do trabalho pedagógico tem mais chances de sucesso quando o caráter coletivo é assumido pelos vários segmentos da escola Medel (2012).

A escola é um espaço educativo e o trabalho que é realizado dentro dela, não pode ser pensado nem realizado no vazio e na improvisação. Medel (2012, p. 35) nos diz que ao “construir o PPP coletivamente, a escola afirma sua autonomia sem, no entanto, deixar de estar ligada às esferas municipal, estadual e federal da educação”. Para tanto, percebe-se na fala da autora, que construir sua autonomia, não significa realizar qualquer tipo de atividade, a qualquer modo, pelo contrário, essa autonomia está ligada também as bases curriculares nacionais, unindo o que está posto ao que está se pretendendo alcançar. Com isso, vale ressaltarmos o valor da participação de todos nesse fazer pedagógico, onde a direção desta autonomia é conduzida pela intenção de todos, que contribuem para essa construção autônoma e coletiva.

Vejamos o que as docentes e a gestora apresentam quando indagadas sobre sua participação no projeto e sua importância nesse processo:

Minha participação acontece como educadora, participo das reuniões das ações sendo estabelecidas, das formações, participo de maneira ativa, opino coloco as minhas impressões o que acho que dá e o que não dá certo, considero muito importante minha participação por que sou educadora, junto aos meus alunos eu vou conduzir o processo que estamos construindo (Docente 1).

Hoje me sinto muito a vontade de participar desse processo de reconstrução do PPP da escola, sou educadora e sei que sou muito importante nesse processo, vejo que cada um tem sua importância, pois todos tem seus interesses e objetivos, que se forem contemplados na escola o processo de aprendizagem será mais eficaz (Docente 2).

Estou sempre participando do projeto e da construção do PPP da escola, a minha participação não se dá só na fala, mais também naquilo que quero trabalhar em sala e na escola, muito importante isso (Docente 3).

A minha participação assim como todos que fazem a educação é muito importante, por isso me sinto no dever de contribuir sempre no que for necessário na formação dos alunos e hoje me sinto cada vez mais preparada e com vontade de aprender mais e mais (Docente 4).

Tenho contribuído dando opinião sobre alguns componentes do projeto a ser elaborado. E concordo que a participação de todo professor é de suma importância para essa construção e para a prática disso tudo (Docente 5).

Participei de tudo desde o início, e sinto que é muito importante a minha presença por que eu junto com toda a escola é quem conduz isso aqui, a vinda da Universidade foi maravilhosa, e sei que tanto eles trouxeram conhecimento, mais também nós ajudamos demais, por que a partir da nossa ajuda, da nossa história e realidade se pensou em tudo que ia fazer. Isso é bom (Gestora).

Nas falas acima das docentes e da gestora, emerge uma categoria que está diretamente ligada à coletividade e que é indispensável no processo de construção e discussão de uma proposta pedagógica, que é a participação. Nas falas as mesmas, expressam que as suas participações nas ações do projeto aconteceram de maneira ativa, participando de todos os momentos.

Em suas falas é possível destacar que a participação nas ações do projeto, proporcionará uma melhor condução das suas práticas e um processo de aprendizagem eficaz, pois envolverá a todos. Colocam também a participação para além da fala, pois está se concretizando naquilo que irão desenvolver na sala. A participação surge também como impulsionadora para a busca pelo aprender mais e mais, a respeito das discussões sobre Educação do campo. E também é colocada que por meio da participação a comunidade desempenha um importante papel nas decisões do projeto, nesse sentido destacamos, o quanto o projeto aprende também com a comunidade, uma troca de saberes, significativa.

Isso é possível de detectarmos quando vemos a fala dos membros da comunidade a respeito da sua participação:

Minha fia eu participei dos encontros, uns eu entendia bem direitinho, outros eu me confundia mesmo (risos), mais é bom por que eu podia falar e elas

diziam assim é bom saber o que a senhora está pensando ai foi muito bom, eu falava mesmo, (risos). Me sinto bem a vontade (MC1).

Oi eu me enche de orgulho quando vejo um povo desse aqui na escola, por que vi meu campo sendo valorizado... sei lá por que eu penso assim se eu sou valorizado meu povo também é, meu chão, ai agente participou de um monte de coisa, de encontro e em tudim eu falei e vi que a preocupação é oferecer uma educação boa e eu tô vendo que tá, meu menino chega falando cada coisa boa dessa escola, esses dias ele perguntou umas coisas de plantação, disse que era uma entrevista de uma aula lá (risos) bom demais né mia fia. E antes nem nisso ele falava (MC2).

Na fala dos mesmos é possível percebemos que a participação provocou neles. o sentimento de valorização e a percepção do diálogo da escola com a realidade dos alunos. Para tanto voltamos a ressaltar que o projeto aprendeu nesta escuta da comunidade, onde muitas das vezes as ações eram mudadas, após as discussões, pois a troca de saberes permitia o enriquecimento do processo, por meio de uma participação, que ao analisarmos percebemos que não foi uma participação fragmentada, foi um momento, que de fato proporcionou a esses sujeitos um sentimento de continuidade e de busca pela transformação, em especial a transformação da prática educativa. É indiscutível que a participação em qualquer projeto, desde o surgimento das ideias, desde a elaboração da proposta, até a sua concretização, provoca nos sujeitos envolvidos no processo o comprometimento. Diferente de quando as pessoas participam apenas de um momento, pois ao participar apenas de um momento é como se o seu compromisso fosse só naquele instante, quando na verdade esse momento faz parte de uma totalidade bem maior.

Esse comprometimento que é originado dessa participação em todos os âmbitos da construção desta proposta e que desenvolveram nos sujeitos, os diversos sentimentos postos acima, é um meio para se chegarmos à democracia participativa, essa discussão tem ganhado força e espaço no campo das reflexões, “associado à luta dos oprimidos e dos movimentos sociais pelo acesso aos direitos historicamente conquistados” (ARAÚJO E SILVA, 2011, p.53). Para tanto, a participação dentro desta perspectiva, propicia o constante aprendizado e a reflexão do sujeito sobre seus mecanismos de aprendizagem e suas práticas sociais. Contudo, vemos diante dos depoimentos acima colocados, dos sujeitos envolvidos na pesquisa que a participação dos mesmos, tem provocado neles uma inserção no contexto da escola, discutindo problemas organizacionais e que também são da comunidade escolar e local, promovendo uma autonomia política e intelectual, para se construir processos de mudanças,

de transformação social. E, assim, indo de encontro ao que Gonh (2005, p. 30) apresenta sobre participação:

Um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura política nova. Não estamos nos referindo a qualquer tipo de participação, mas a uma forma específica, que leva à mudança e à transformação social.

O que podemos constatar, ao analisarmos a fala desses sujeitos, é que a participação está sendo conduzida por esse caminho, pois um dos maiores objetivos é que a prática pedagógica da escola seja ressignificada e que possa provocar tanto na comunidade escolar, como na comunidade local um processo de transformação que seja permanente, pois a participação que possibilita essa transformação social está relacionada com a lógica de “permanente ação transformadora” (FREIRE, 2005, p. 108). Assim, a participação deve ser consciente, pois participar verdadeiramente leva a conscientização, promovendo a democracia e a existência real de construção de um saber democrático.

Para Freire (2008, p. 100), “na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático”. Segundo o autor, a democracia se aprende fazendo e é por meio desse fazer, que as mudanças passam, a serem possíveis. Partindo dessa ação transformadora permanente.

Vejamos o que as docentes nos revelam a cerca das principais mudanças apresentadas no PPP hoje:

A principal mudança foi à construção coletiva dessa proposta, minha participação, foi muito positivo nos ouvir, ouvir os pais a nossa gestora, os alunos e não só ouvir mais validar o que estávamos discutindo nos levando a ver que a educação do campo pode ser de qualidade, por meio de atividades significativas e da ação coletiva nesse meio (Docente 1).

Hoje o PPP tem o nosso cheiro, nossas ideias e objetivos a serem alcançados, tem as necessidades dos pais, tem metas a serem atingidas e acima de tudo tem um caminho nos levando a construir a verdadeira educação para aquele local (Docente 2).

Como disse acima o PPP de agora nos leva a uma prática maior de uma educação do campo verdadeira, estamos entendendo como o mesmo deve funcionar na escola e vejo que ele será e está sendo uma base para irmos caminhando e poderemos dizer que fazemos a escola e a educação do campo (Docente 3).

A principal mudança é a construção do PPP através da coletividade, todos envolvidos e acima de tudo tendo uma proposta para nortear a Prática,

mudou tudo no documento hoje temos uma base que define o currículo que é a teoria crítica, temos a inserção de temas geradores com a realidade do campo nos nossos planejamentos e temos metas a cumprir, tudo isso visando à aprendizagem do aluno (Docente 4).

As falas ilustram que as mudanças foram possíveis, principalmente por meio da participação de todos e que hoje por meio desse envolvimento, é possível compreender quais os caminhos, para se desenvolver uma prática educativa voltada para a educação do campo. Com isso queremos destacar que a participação na escola não pode se limitar apenas a integração entre escola e comunidade, mais a transformação das ações que reflitam diretamente na comunidade e na atuação social desse indivíduo. Portanto, a participação não está ligada apenas a o compromisso de um grupo da escola, mas a todos, um compromisso compartilhado que leve os sujeitos a envolver-se cada vez mais e sintam-se responsáveis pelo processo, como está expresso nas falas das docentes que frisam bem, que a maior mudança hoje no PPP foi à construção coletiva, com a participação de todos, que gerou uma proposta com a cara deles, com seus interesses e desejos, buscando refletir cada vez a educação do campo, por meio das suas práticas.

Sabe-se, o quanto os docentes representam a força transformadora de uma escola, pois os mesmos têm a possibilidade, de transformar ou manter a dinâmica de uma instituição e neste sentido, estamos verificando em suas falas a tomada de consciência dos mesmos em busca de mudanças, primando pelo desenvolvimento de uma educação do campo.

Dando continuidade a essa discussão com esses aspectos ora abordados, seguimos e no próximo tópico analisamos as práticas educativas desenvolvidas pela escola, após terem discutido esse caminho teórico e metodológico, com o objetivo de fortalecer o elo entre Escola, Comunidade e Universidade, tendo em vista contribuir, para o fortalecimento de práticas educativas contextualizadas nas escolas do campo.

3.9 A ESCOLA EM MOVIMENTO: PRÁTICAS EDUCATIVAS CONTEXTUALIZADAS NA ESCOLA DO CAMPO

Neste item, trazemos o retrato das práticas educativas desenvolvidas pela escola, buscando evidenciar, as práticas de contextualização na Educação do Campo. Para isto, apresentamos mais três ações realizadas pelo projeto de extensão, sendo elas: as atividades que as bolsistas desenvolveram com os alunos na sala de aula; as formações conduzidas pelos professores da Universidade Federal da Paraíba que estão vinculados ao projeto de extensão, os mesmos, deram formações das áreas de conhecimentos e componentes curriculares ensinados na escola; definição dos temas geradores. Também apresentaremos as falas dos sujeitos, que tratam da prática educativa contextualizada, revelando assim, alguns resultados das ações do projeto na prática educativa da escola.

Para tanto, partiremos para uma reflexão acerca de como se configura a prática educativa. No decorrer do trabalho, utilizamos o termo práticas educativas, pois entendemos que os processos educativos desenvolvidos no espaço do campo, devem está para além de aspectos pedagógicos.

Destarte, no livro *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire se insere esclarecendo suas razões para analisar a prática educativa do professor, ele enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada, sem questionamentos. A prática educativa é um constante exercício em favor da construção e do desenvolvimento da autonomia das pessoas, não obstante transmitindo saberes, mas dando significados, construindo e redescobrimdo os mesmos, pois fomos programados, mais para aprender e por consequência para ensinar, intervir e conhecer. É por este caminho que discutimos a práticas educativas desenvolvidas pela escola “José Rocha Cirne”, a partir das ações desenvolvidas pelo projeto de extensão.

Neste sentido, a escola do campo e as práticas educativas desenvolvidas em seu espaço, devem refletir elementos socioculturais, buscando por meio das atividades desenvolvidas, tanto as escolares como as não-escolares, a ampliação de possibilidades de vida e trabalho no campo. Para tanto, faz-se necessário novas formas de pensar as ações que ali serão desenvolvidas, “privilegiando uma compreensão de educação e desenvolvimento que inclua os sujeitos como protagonistas do seu processo de vida e trabalho” (MOLINA, 2004, p. 25).

A busca por novas práticas, imbricadas neste espaço, perpassa questões mais amplas, provocando a construção de novas concepções a cerca do processo de construção do

conhecimento e inserção social. Assim, a transformação da educação do campo requer mais do que melhorias físicas das escolas ou a qualificação dos professores; ela implica necessariamente, um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento deste espaço (INEP, 2007). Nesta perspectiva, faz-se necessário que entendamos que este espaço, ou seja, o espaço do campo no Brasil está em movimento.

Como nos diz Caldart (2004, p.41) “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”. E essa mudança precisa está inserida, nos processos educativos desenvolvidos na escola. Para tanto, devemos entender o campo como um espaço de vida, que se constrói e reconstrói à medida que seus sujeitos vivenciam novas experiências e realidades. Assim, a educação que deve ser oferecida a esses sujeitos, deve ter um caráter universal, porém contextualizado de acordo com as especificidades do meio, na perspectiva de sua valorização cultural. Os encaminhamentos metodológicos na educação do campo devem acontecer no plano individual ou coletivo por meio do diálogo, da indagação, do registro e a sistematização das informações como aspectos primordiais da mesma.

Refletir e repensar, como estão sendo desenvolvidas, as práticas educativas nas escolas do campo, são uma forma de proporcionar novas possibilidades de ensino e aprendizagem. O que ocorre, muitas vezes, é que nessas escolas são desenvolvidos projetos, como horta escolar, alimentação saudável, remédios caseiros etc., porém muitos deles são desenvolvidos de maneira desarticulada e isolada, centrada no professor. Esses projetos são importantes, todavia precisam inserir-se no contexto maior da escola e envolver toda a comunidade escolar, evitando que os alunos fiquem na mera descrição dos acontecimentos dos quais participam e vivem todos os dias.

Seguindo esta ótica, vale ressaltar que a construção do PPP, apesar de ser fruto de decisões coletivas, os alunos não participavam diretamente dos encontros, as bolsistas realizavam com os alunos uma vez que os mesmos não participavam dos encontros diretamente, pois a secretaria de educação não permitiu que os mesmos ficassem sem aula, nos dias que o projeto de extensão estava na escola, apresentando assim uma concepção distorcida a respeito do que é o processo de construção coletiva do PPP, a presença dos alunos em meio às discussões com os pais, a comunidade e docentes, era de extrema relevância, pois os alunos são provavelmente, os sujeitos que mais vivem no dia-a-dia da escola.

Esse fato foi considerado como negativo, revelando uma limitação do projeto de extensão:

Uma das limitações para mim enquanto educadora é não ter os alunos nas formações e reuniões junto conosco, por que acho que seria muito mais produtivo para eles, por que vemos nas discussões que os alunos também precisam está inserido (Docente 1).

Diante dessa evidência, o grupo de extensão pensou em uma forma de ouvir os alunos no processo de ressignificação do PPP e assim desenvolveu uma atividade com as bolsistas, nos momentos em que estavam sendo realizadas as reuniões às alunas extensionistas do projeto estavam realizando nas salas de aula atividades e ouvindo os alunos com relação à ressignificação do PPP.

Para estarem em sala, as bolsistas vão anteriormente à escola, buscam com os docentes quais conteúdos estão sendo abordados em sala e junto com a discussão no grupo de estudo planejam as atividades que irão desenvolver com as crianças, procurando desenvolver atividades que tragam já a perspectiva de contextualização discutida no grupo de estudo.

A imagem abaixo retrata esse momento dos alunos, realizando atividades direcionadas pelas bolsistas.

Figura 9: Atividade desenvolvida na sala de aula



Fonte: Arquivos do projeto de extensão- UFPB

Vejamos a fala de uma bolsista, quando se refere a esse momento:

Eu acho que as principais ações que fizemos foi quando fomos para sala de aula que realmente agente ver a contextualização, agente estuda a contextualização mais quando vai para sala de aula. Por que quando agente estuda no grupo é assim, as formações com o grupo de pesquisa, uma parte fica com a professora (coordenadora do projeto) na construção do PPP, e as outras ficam na sala de aula substituindo as professoras para que os alunos

não percam aula. Meu maior prazer é quando vou para sala de aula e posso colocar em prática tudo o que estudei, contextualizando aqueles conteúdos, lógico não é fácil por causa que é uma vez, que agente vai para cada turma, não tem ter uma continuidade dos conteúdos mais agente tenta contextualizar da melhor forma, tipo aproximando aquela realidade a eles (Bolsista 1).

Percebemos na fala acima que para a bolsista uma das ações do projeto que contribui para a construção de caminhos para uma educação do campo foi à inserção nas salas de aula e o desenvolvimento das atividades. Entendendo esse momento como uma parte relevante nesse processo tentando aproximar cada vez os alunos do contexto existente, mais também proporcionando a eles a compreensão desse processo.

Essas atividades desenvolvidas pelas extensionistas refletiam diretamente na prática educativa da escola, contribuindo para a valorização do aluno e de sua realidade. Vale ressaltar que essa ação começou a acontecer desde o início das ações desenvolvidas pelo projeto de extensão e acontece paralelo aos encontros com docentes, gestores e membros da comunidade. Ainda, voltando o nosso olhar para o processo de consolidação das práticas educativas, iniciou-se uma nova ação do projeto de extensão na escola, as formações conduzidas pelos professores da Universidade Federal da Paraíba que estão vinculados ao projeto de extensão, os mesmos, deram formações das áreas de conhecimentos e componentes curriculares ensinados na escola, vale ressaltar que até o momento que estávamos realizando a pesquisa, a escola passou por três formações sendo elas duas na área de educação infantil e uma na área de geografia. Esta ação está programada para ser uma ação contínua na escola, portanto outras formações serão desenvolvidas.

A primeira formação aconteceu no dia 26 de agosto de 2014, estavam presentes as docentes, alguns pais, entre eles os nossos sujeitos da pesquisa, a gestora e as bolsistas, a mesma foi conduzida por uma professora do CCHSA/UFPB, que é colaboradora no projeto de extensão. A formação iniciou-se com a simulação de uma sala de aula, os participantes, levados por uma música instrumental suave, foram convidados a adentrarem o salão, imaginando que fosse uma sala de aula. Levando os mesmos, a vivenciarem cada momento, a professora que estava conduzindo a formação, construiu uma caracterização da ambientação da sala da educação infantil, frisando que a mesma, necessita ser um ambiente alfabetizador, de forma que os alunos identifiquem na sala a presença constante da escrita.

Figura 10: Formação de Educação Infantil



Arquivo: Projeto de extensão/2014.

Dando continuidade à formação, após ser apresentado às características de uma sala de educação infantil, foi realizada uma oficina, como possibilidade de as docentes desenvolverem posteriormente a mesma, em sua sala de aula. A oficina iniciou-se com uma contação de histórias, intitulada: “Tem minhoca no caminho”, em meio à contação os participantes foram conduzidos, a reproduzirem os gestos que a história revelava. Em seguida, foi pedido que os mesmos construíssem o seu caminho, por meio da recontação da história, agora cada um podia dar um sentido novo a história colocando suas impressões e foi sugerido que os participantes saíssem para o lado de fora da escola e fossem em busca de materiais que o espaço do campo oferecia para construir esse caminho, foi trazido por eles galhos, areia, folhas, pedras, como nos mostra a imagem abaixo:

Figura 11: realização da oficina de recontação da história



Fonte: Arquivo: Projeto de extensão/2014.

Ao retornarem com os materiais os participantes puderam recontar a história, ressaltando a valorização dos materiais que constituem o caminho por onde eles passam todos os dias, e que muitas vezes esse espaço está neutralizado, por não perceberem que o que tem nele pode ser inserido a prática educativa. A oficina também revelou as docentes que a escola e suas mediações apresentam características que favorecem o desenvolvimento de aulas que buscam o rumo da contextualização, valorizando os materiais que estão próximos dos alunos, pois os mesmos têm acesso a estes materiais e os conhecem.

Dando continuidade as suas ações o projeto de extensão, marcou a formação seguinte com a mesma professora, pois ainda queriam trabalhar a Educação infantil, porém essa formação em forma de oficina, não aconteceu na escola e sim no Laboratório de Pesquisa Grãozinho que fica localizado na UFPB- Campus III, aproximando cada vez mais, a comunidade escolar, do ambiente da universidade. Desta vez a formação foi voltada só para as docentes, os membros da comunidade não participaram, os alunos por sua vez também foram a Universidade, eles ficaram na brinquedoteca da Universidade com atividades mediadas pelas brinquedistas da instituição. Como mostra a imagem a seguir:

Figura 12: Atividades desenvolvidas com os alunos na brinquedoteca



Fonte- Arquivo- Projeto de extensão/2014.

Enquanto os alunos estavam participando das atividades na brinquedoteca suas professoras estavam recebendo formações com os conteúdos de arte e a continuação de educação infantil. Na formação foram privilegiadas atividades mais práticas, demonstrando

que simples materiais podem ser utilizados em atividades de arte nas turmas. Vejamos a imagem a seguir, ela retrata esse momento, acima citado:

Figura 13: Formação de professores realizada no Laboratório de Pesquisa Grãozinho.



Fonte- Arquivo- Projeto de extensão/2014.

A formação na área curricular da Educação Infantil e Artes foram as primeiras formações iniciadas pelo grupo, devido o mesmo, entender que é a partir desta fase inicial, que se poderão construir as bases, pois são essas crianças que irão permear o processo educativo da escola, por um tempo maior, podendo ser agentes multiplicadores de uma prática emancipatória, crítica e consciente. Para tanto, outra formação aconteceu, desta vez sobre o Ensino de Geografia, esta foi realizada na escola por um professor do Campus III da UFPB. Nesta formação o professor falou sobre como inserir o ensino de geografia nas aulas da escola, uma vez que a instituição apresenta uma paisagem que possui vários elementos que possibilitam aulas de geografia que não se distanciam da realidade dos alunos, como contextualizar esses elementos naturais com o processo de ensino e aprendizagem, fazendo o aluno enxergar para além do que está posto.

Figura 14: Formação sobre Ensino de Geografia nas séries iniciais



Fonte- Arquivo- Projeto de Extensão 2014.

Nesta formação foi apresentado um breve resumo do PCN de Geografia, podendo entender os objetivos da mesma no ensino fundamental, para, assim, poder refletir sobre as práticas que irão desenvolver esse componente curricular. Após esse momento, o professor apresentou aos sujeitos, mapas espontâneos criados por alunos e professores de outra instituição, como uma alternativa metodológica.

No mapa espontâneo é realizado um passeio, por um determinado caminho dentro do espaço de vivência desses sujeitos, os mesmos a medida que vão realizando o passeio, vão construindo o mapa espontâneo, ao retornarem ao ambiente inicial, cada sujeito explica seu mapa, fazendo uma releitura do ambiente que o cerca, destacando os elementos que fazem parte da sua vida cotidiana e que são relevantes para a compreensão dos aspectos geográficos. E assim podemos analisar que a intenção do grupo de extensão é promover a contextualização das suas práticas com a realidade do campo, mais permitindo a esse sujeito o enlace entre as áreas de conhecimento já existentes e necessárias para sua formação.

Figura 15: Apresentação do espaço geográfico que fica no entorno da escola.:



Fonte: Arquivo: Projeto de extensão 2014.

Esta atividade, de reconhecimento do seu espaço, desemboca em uma das categorias de análise discutidas anteriormente: o Território. Esta é uma maneira prática de se trabalhar, este espaço dentro da dimensão territorial, mas, também, de termos uma compreensão dos aspectos geográficos, presentes nesse contexto. As formações estão dentro das discussões das bases teóricas metodológicas, buscando a contextualização dos conteúdos curriculares, com a realidade do espaço do campo, em especial, o espaço que a escola José Rocha Cirne está inserida, esse processo não acontecesse de forma instantânea, as mudanças e compreensões demandam tempo e também existem alguns desafios a serem vencidos, como a questão da própria formação dos docentes que conduzem esse processo. Sendo assim, identificamos que por meio das formações os docentes, se sentirão mais seguros e com mais autonomia para desenvolverem suas práticas, entendendo o que de fato devem aplicar em relação às atividades curriculares, contextualizando o espaço social com o espaço escolar. Essa formação que busca trazer autonomia para esse educador, poderá trazer inovações nas relações pedagógicas, levando esse educador do campo a buscar referências para seu trabalho em outros setores sociais, como os movimentos sociais do campo, que muitas vezes a escola não interage. Essa interação poderá se constituir em um rico espaço de formação.

Indo nesta direção, Silva (2011, p. 43) nos diz que:

A análise do próprio modo de vida e trabalho e as práticas sociais transformadoras aí engendradas são elementos indispensáveis no contexto de formação dos professores. Assim, formação é conhecimento desenvolvido a partir da apreensão da realidade social analisada no processo de

aprendizagem. Aponta para a mudança do indivíduo e da sociedade para que este sujeito, organizado, passe a dialogar e agir para contribuir com a transformação da realidade.

Na fala do autor, evidencia-se o entendimento que a educação se constrói a partir dos saberes e experiências calcadas em suas trajetórias de vida.

Como expressa Freire (2002, p. 43), “o saber envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” A reflexão crítica sobre a prática, o olhar para o vivido, produz conhecimento e contribui para as reais transformações que podem partir do seu processo de formação. Sendo assim, o projeto partiu para mais uma ação que foi a definição dos temas geradores, os mesmos foram pensados e definidos com base nas discussões da escola, comunidade e grupo de extensão. Os temas além de, terem sido refletidos com base na realidade do espaço do campo, também tiveram ligação direta, com as discussões que os sujeitos vinham apresentando nas reuniões e ficou definido como meta. Portanto os temas definidos foram:

Memória: A escola é um lugar próprio para recuperar e trabalhar com a história do povo camponês é um momento para construir e transmitir, especialmente as novas gerações a memória coletiva.

Valores: São os valores que movem a coletividade, que fortalece os laços humanos, são eles que permitem cada pessoa crescer em dignidade e humanidade.

Cultura camponesa: O campesinato constitui-se a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que construíram uma íntima relação familiar e comunitária. Implica-se em um processo migratório existente no campo onde impõem-se aos camponeses a exigência de conhecimentos amplos para assegurar as necessidades vitais e a reprodução social.

Conflitos do campo: Vários foram e são os conflitos existentes no campo, com relação à situação socioeconômica dos trabalhadores rurais e as posses territoriais. Hoje os camponeses são protagonistas desses conflitos, onde também destacam temas ligados à terra, a água, o trabalho, a violência.

Campesinato: Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território, onde as relações sociais se expressam em regras de uso das disponibilidades naturais e culturais de um dado espaço geográfico politicamente delimitado.

Terra: A terra se configura nas discussões da educação campo um espaço de lutas e conquistas, sendo uma matriz cultural, social e política relevante nesse processo.

Territórios: Os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o seu desenvolvimento. É um espaço de liberdade, dominação expropriação e resistência.

Território camponês: É um espaço de vida do camponês, onde se encontra uma enorme diversidade de culturas camponesas que constroem sua existência. É uma unidade que residem famílias, consequentemente a produção é familiar.

Agricultura camponesa: Agricultura camponesa é o modo de fazer agricultura e de viver das famílias. Ressalta-se que o campesinato se confronta ideologicamente com as concepções das empresas capitalistas onde a agricultura camponesa apresenta: a agricultura de subsistência que é uma modalidade que objetiva a produção de alimentos para garantir a sobrevivência do agricultor, da sua família e da comunidade em que está inserido e a agricultura familiar corresponde ao cultivo da terra realizado por proprietários rurais, tendo como mão-de-obra essencialmente o núcleo familiar.

Saúde no campo: Falar de saúde no campo implica um processo histórico de lutas individuais e coletivas que buscam uma promoção, atenção a fim de uma perspectiva de vida mais justa. Assim a saúde no campo deve ser entendida como uma conquista social dos povos envolvidos neste processo.

Meio ambiente: Discutir aspectos ligados ao meio ambiente e sua preservação nas escolas do campo, é proporcionar uma compreensão a cerca dos elementos que compõe esse espaço e também possibilitar que se enxerguem as fragilidades desse lugar.

Os temas geradores se configuram como um processo metodológico que evidencia uma concepção de currículo contextualizado, proporcionando aos docentes, inserir em suas aulas, questões significativas ao contexto que a escola faz parte. Com isso, passamos a enxergar a prática educativa, como uma ação flexível, pois a comunidade passa a contribuir opinando no que pode ser estudado nas salas de aula, tornando-se assim um elemento impulsionador da prática educativa.

O projeto de extensão procurou por meio da resignificação do PPP, direcionar as práticas que já estavam sendo desenvolvidas e as que ainda iam ser, incorporando em seus planejamentos o direcionamento para o desenvolvimento de atividades pedagógicas contextualizadas, tendo como possibilidade metodológica os temas geradores.

Vejamos a fala desta docente, quando se refere às práticas de educação do campo que ela vem desenvolvendo com seus alunos:

As discussões nos encontros do projeto me fez pensar, no que eu estava desenvolvendo com meus alunos. Hoje estou podendo colocar em prática atividades com temas como: Sustentabilidade, a terra, paisagem, a história da comunidade, espaço geográfico, cultura e demais (Docente 2).

A fala da docente leva-nos a percebermos, que a mesma está refletindo, sobre o modo de condução da sua prática, buscando por meio dos temas apresentados a consolidação de ações que sejam contextualizadas com o modo de vida do campo. Os temas geradores focam na vivência dos alunos, promovendo a problematização das questões locais.

Conforme coloca Freire (1997, p.102)

Deve ser buscado na realidade mediatizadora, na consciência de educadores e povo. O momento de buscar os temas geradores se inaugura o diálogo. A metodologia deve ser conscientizadora, que proporcione ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada dos indivíduos em torno dos mesmos.

Os temas geradores levam a tomada de consciência, ampliando a visão de mundo, possibilitando a compreensão de questões, que são intrínsecas à realidade permeada pela ideologia e cultura dominante. Na perspectiva pedagógica do MST (2005, P. 84), os temas geradores são concebidos como: “assuntos, problemas da realidade que ao serem estudadas geram conhecimentos, saber sobre a realidade”.

O trabalho com os temas geradores evidencia a reflexão da prática educativa pautada em um novo pensar e fazer educativo. Para tanto, apresentaremos agora, algumas práticas educativas que as docentes vêm desenvolvendo na escola, a partir das discussões no projeto, relacionando-as, aos temas geradores. Muitas foram às práticas mencionadas pelas docentes quando as indagamos sobre quais práticas de educação contextualizada, elas já vinham desenvolvendo com seus alunos, porém decidimos elencarmos algumas delas, para ilustrar nossa pesquisa e ser instrumento da nossa análise.

Uma das práticas desenvolvidas foi à aula de reconhecimento do espaço em que vivo, essa aula está relacionada com o tema gerador Território, pois procurou levar os alunos a refletirem sobre seu espaço de vida, explorando situações que levem a compreensão da legitimidade desse espaço.

Nesta prática os alunos, junto as docentes foram levados a darem um passeio no entorno da sua comunidade, reconhecendo seu espaço e compreendendo suas composições, ao passo que iam fazendo a observação, iam também surgindo indagações e possibilidades de se enxergar aquele espaço como elemento condutor do seu processo de aprendizagem.

Figura 16: aula sobre meu espaço de vida



Fonte: arquivos da escola

Após o passeio, os alunos foram construir seu mapa espontâneo, em um momento coletivo eles traçaram as peculiaridades daquele lugar, destacando junto as docentes suas compreensões a cerca do espaço em que vive.

Vejamos o que uma das docentes fala a respeito dessa discussão do espaço de vida do campo:

Mesmo sendo do campo e trabalhando no campo desde que comecei a lecionar, tudo é muito novo, as discussões que vejo na universidade e no projeto de extensão, estão me ajudando muito a desenvolver meu trabalho, porém é muito difícil ser escola do campo, por que do campo já somos estamos geograficamente nele, mais será que o vivenciamos? É essa indagação que tenho me feito sempre após minhas experiências nessas discussões, portanto a seleção dos meus conteúdos estão acontecendo de maneira diferente, escuto meu aluno, está sendo tudo muito novo, mais estou conseguindo. Nós ainda estamos caminhando, mais na experiência que tivemos com a aula passeio reconhecendo o espaço de vida foi possível problematizar aquela prática e proporcionar um momento de tomada de consciência (Docente 1).

Na fala da docente é possível perceber, que a mesma está preocupada em desenvolver uma prática que proporcione a seus alunos uma tomada de consciência e que eles tenham condição de problematizar sua realidade. Sendo assim, a prática de conhecer o espaço em que vive é muito mais, que a apresentação de uma paisagem, onde os alunos estão habituados, a ver todos os dias. Esse momento está para além de um simples reconhecimento de paisagens,

mais a compreensão da mesma, construindo uma visão mais digna do seu espaço, problematizando-o e tendo consciência dos elementos que o constitui e sua funcionalidade.

Não há como discutir compreensão da realidade, se não tomo consciência dessa realidade e dos elementos que a compõe. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo (FREIRE, 2001). Contudo, vale salientar, que ao refletirmos a fala da docente acima, percebemos que os docentes do campo vivem a riqueza e ao mesmo tempo a complexidade do seu cotidiano, face à diversidade de situações que vivenciam, porém esses pertencimentos trazem aprendizados que vão além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Portanto, outra prática foi mencionada na fala da docente 4.

Vejamos:

O projeto da universidade me fez repensar a minha prática pedagógica, o que facilitou adequar os conteúdos trabalhos em sala de aula com alunos, a realidade de vida desses alunos no campo. O aluno a partir, de seus conhecimentos do campo é levado a refletir como sujeito que traz consigo uma identidade cultural que tem contato com a terra, símbolo de seus sustento. Tínhamos até realizado umas atividades que antes não sabíamos fazer essa relação com educação contextualizada, realizamos aulas de conhecimento do modo de vida, fomos à casa de farinha aqui da localidade, para os alunos verem o que sua comunidade produz e também junto ao programa mais educação, fizemos uma manhã de encontro na escola sobre agricultura familiar, frisando a alimentação e o sustento vindo do campo.

Na fala da docente é possível vermos que a mesma, a partir do que tem vivenciado, dentro da relação com o grupo de extensão, está passando a refletir sua prática educativa, inserindo ações de uma educação contextualizada. A visita à casa de farinha foi conduzida pelas docentes, a gestora e alguns pais também acompanharam as professoras, como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 17: Gestora, docente, alunos e membros da comunidade na casa de farinha.



Fonte: Arquivos da escola

Nesta atividade, as professoras exploraram a questão do modo de produção, para que os alunos pudessem enxergar a forma como era conduzido o processo da farinha, foi possível aqui também trabalhar com a memória coletiva, outro tema gerador, pois os pais que estavam acompanhando foram falar do seu tempo, naquele modo de vida e assim é possível que os alunos consigam estabelecer as pontes entre os conhecimentos novos apresentados, com as tradições que organizam a vida do campo. Dessa maneira, é possível localizar no cotidiano um constante movimento: elementos novos sendo assimilados ao mesmo tempo em que as tradições permanecem como referência na organização da vida (ARROYO, 2005).

A outra atividade que surge na fala da docente foi o encontro que as mesmas, junto aos monitores do programa mais educação, proporcionaram a comunidade e aos alunos. Os pais, alunos e toda comunidade, foram convidados a participar desse momento. O tema trabalhado foi alimentação saudável, destacando à agricultura familiar, abordando a alimentação e o sustento vindo do campo.

Inicialmente, os alunos apresentaram produtos da colheita produzida no local, como milho, feijão, jerimum, banana. Em seguida, foi promovido um momento de conversa com um dos membros da comunidade um morador do assentamento sobre a importância da agricultura familiar para o contexto local. As atividades que marcaram esse momento foram sistematizadas em textos escritos pelos alunos. Também foram explorados em sala, textos como: receita culinária; lista de palavras, reescrita de textos a partir de história lida, identificação e diferenciação dos instrumentos de trabalho na agricultura; assuntos

relacionados aos meios de transportes utilizados na agricultura; etapas e tempos de plantios e colheitas.

Vejamos na imagem a seguir, docentes, gestora e membros da comunidade, na mesa onde foram expostos os produtos do cultivo local, a esquerda da foto. Um desses membros foi quem conduziu o próximo passo da atividade.

Figura 18: Docente, gestora e membros da comunidade, apresentação dos produtos do cultivo local.



Fonte: Arquivos da escola

Nesta outra imagem, é possível enxergarmos os alunos e demais participantes, no momento da conversação, onde o membro da comunidade estava explanando o tema agricultura familiar.

Figura 19: Alunos e demais participantes, no momento da conversa sobre agricultura familiar.



Fonte: Arquivos da escola

Podemos unir essa ação ao tema gerador: agricultura familiar, discutir a mesma no contexto escolar é muito mais que contextualizar e refletir sobre a realidade existente, é perceber, a relevância política que a mesma tem para a construção de um projeto de campo brasileiro, pautado na sustentabilidade. Este tema vem sendo discutido pelos movimentos sociais, em especial os do campo. Com isso, percebe-se que temos que incorporar no currículo do campo, que é quem orienta e direciona a prática educativa, “saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para emancipação, para justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano” (ARROYO, 2005, p. 32). Para isto, esses saberes precisam estar vinculados, as matrizes culturais do espaço do campo e uma dessas matrizes é o seu modo de produção, neste caso, representado pela agricultura familiar. Sendo assim, os saberes escolares precisam ser redefinidos, “têm que vincular-se às matrizes culturais do campo aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria” (ARROYO, 2005, p.33).

Destarte, apresentaremos mais uma prática, desenvolvida pela escola, que para a docente 3 é uma prática que trabalha a educação contextualizada.

O projeto de extensão está sendo bastante proveitoso, está contribuindo muito com minha prática pedagógica, trabalhos em grupo com relação à água, pesquisas e acima de tudo eu poder escolher uma atividade junto com eles e ver que essa atividade tem um direcionamento, às vezes, eu já até fazia atividades de contextualização mais não tinha a visão que tenho hoje. No dia do meio ambiente trabalhamos uma caminhada de conscientização e destacamos a água por que tem sido um dos maiores problemas da região (Docente 3).

Na fala da docente, vemos que a mesma destaca um momento de mobilização da escola, diretamente na comunidade, uma caminhada de conscientização com o tema do meio ambiente, ela coloca que hoje ela tem consciência que está trabalhando contextualização na Educação do Campo, e que até desenvolvia já algumas práticas, mais não tinha essa visão que tem hoje e que a deixa mais segura na condução desse processo e com mais possibilidades de conduzir seus alunos à aquisição do conhecimento. Indo de encontro ao pensamento de Freire (2009), quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos.

Essa prática foi conduzida da seguinte forma: Em sala, as docentes, junto aos alunos debateram a respeito do tema e decidiram fazer a caminhada, como uma maneira de sensibilizar a comunidade, assim iniciou-se o processo de confecção do material e à medida

que iam confeccionando, ia sendo trabalhados temas como desmatamento, poluição do meio ambiente e água.

Vejamos na figura o momento da caminhada pela comunidade.

Figura 20: Caminhada de conscientização sobre cuidados com o meio ambiente na comunidade.



Fonte: arquivos da escola

Na caminhada o tema água foi um dos temas centrais, pois a região está sofrendo com a falta das chuvas e a falta de água, tem se configurado como uma grande problemática. Essa ação representa uma preocupação política da escola de além de conhecer, problematizar um tema também provocar a comunidade e levar a ela a questão. A imagem abaixo reforça o que acabará de ser dito.

Figura 21: Trabalhando o tema água na caminhada do dia do meio ambiente.



Fonte: arquivos da escola

Essa mobilização representa um chamamento dos alunos e docentes para a importância de se discutir a preservação do ambiente em que vivem, levantando causas mais específicas da comunidade local. Além de marcar o momento em que os sujeitos que formam a escola, socializam, com a comunidade, questões desenvolvidas na contextualização do currículo da escola. Sendo assim, foi indagado aos membros da comunidade, como as ações desenvolvidas pelo projeto, que refletem na prática educativa da escola, estão repercutindo na comunidade?

Mia fia, por que nós antes só vinha para reuniões de pais e olha lá, agora nois veio para participar, não sou e tem outros ai, ai o povo diz vamos ouvir os pais ai agente fala, nós vem na escola agora participar das coisas e nós ver que os alunos tão saindo da escola para estudar. Indo pra noi entendeu? É isso mia fia (MC1).

É o seguinte né, se eu tô aqui me disseram que eu represento minha comunidade, ai se eu saio dizendo o que acontece aqui e fazendo as coisas que pede aqui, junto do meu menino, ai eu tô levando para comunidade né assim né. Eu nunca me imaginei dentro de uma escola participando nem muito menos em nome da min há comunidade, me sinto responsável né menina (MC2).

Nas falas acima é possível enxergarmos que os membros da comunidade, criaram um sentimento de pertença à escola, por meio de sua participação nas ações do projeto, para eles o momento que eles estão passando na escola de inserção, na resignificação do PPP e consequentemente nas práticas que a escola desenvolve, é de valorização. Sendo assim, os mesmos sentem a necessidade de passar para a comunidade o que estão vivenciando na escola de seus filhos, abrindo possibilidades para a mudança e reinvenção da escola. Tendo como ponto de partida para a realização pedagógica das escolas, o contexto de vida dos sujeitos, por meio da interpretação, problematização, intervenção e contextualização da sua realidade, no caso do nosso estudo, da realidade campesina. Contudo, vemos nesse processo uma troca de experiências valiosas, construindo uma relação conjunta entre universidade, por meio do projeto de extensão, escola e comunidade. As práticas acima apresentadas, por mais que sejam iniciais e frutos de um processo em construção, sinalizam caminhos de uma educação contextualizada para o espaço do campo, dialogando com o que está posto nas discussões e documentos oficiais a cerca da educação para as escolas deste espaço.

Destacando assim, a relevância de a escola conhecer e valorizar o modo de vida do campo, as práticas dos sujeitos que constitui este espaço. As práticas educativas devem incorporar as vivências sociais desenvolvidas no contexto, fazendo mediações com o conhecimento local e global.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão *A (re)significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para contextualização* e a repercussão das mesmas na construção de caminhos para uma educação contextualizada no campo. Neste sentido, procuramos analisar como as ações desenvolvidas pelo projeto em foco estão repercutindo na construção das propostas pedagógicas das escolas do campo envolvidas com o mesmo. No desenvolvimento da pesquisa foi possível identificarmos que a ressignificação do PPP, se configura como um caminho na construção de uma educação contextualizada nas escolas do campo. Entender cada ação desenvolvida nesse processo e o que elas trouxeram de contribuição para a o entendimento e efetivação da educação do campo neste espaço foi uma das intenções desta pesquisa.

Para nortearmos a nossa pesquisa e construirmos a produção do texto dissertativo, consideramos alguns temas que entendemos por serem significativos, para arraigarmos a nossa discussão e respondermos a pergunta geradora da nossa problemática: Como um projeto de extensão pode contribuir para o processo de fortalecimento das relações universidade, escola e comunidade, especialmente no que se refere à construção de uma proposta pedagógica para a Educação do Campo? Portanto, direcionamos nossas reflexões procurando contemplar os objetivos postos inicialmente na introdução desta pesquisa e assim irmos estruturando nossos capítulos. O segundo capítulo trouxe reflexões voltadas para a concepção teórico-metodológica e histórica da Educação do Campo, discutindo desde educação rural até a concepção de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais. Também discutimos as compreensões a cerca de um currículo contextualizado para a Educação do Campo, objetivando a compreensão de como deve ser pensada e construída uma Educação Contextualizada para este espaço de vida.

Com isso é possível percebemos que não podemos dissociar a discussão de Educação do Campo, dos movimentos sociais, pois os dois estão interligados e configuram os caminhos traçados até hoje pela mesma. No terceiro capítulo é possível identificarmos o desdobramento dos nossos objetivos, discutimos nele a questão da extensão universitária, para que possamos entender como a mesma pode contribuir nesse processo, de aproximação entre a Universidade, a Escola e a Comunidade.

Para tanto, tomamos como base os documentos do projeto de extensão e os resultados das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, com o intuito, de identificar

cada ação desenvolvida pelo mesmo, na construção da ressignificação do PPP, evidenciando os caminhos que apontam para uma educação contextualizada. Procuramos também apresentar como se deu a participação dos sujeitos envolvidos nesse processo de construção do PPP, apontando assim os resultados obtidos com relação à prática educativa, resultando nas conquistas desse projeto.

Ao acompanharmos todo esse processo de respostas aos nossos objetivos, a pesquisa nos aproxima cada vez mais, do compromisso que firmamos em discutir a Educação do Campo. Incluir a universidade por meio da extensão, nesse debate faz com o que, enxerguemos novas possibilidades para efetivação desta modalidade de ensino. Com isso, concentramos nossos estudos na ânsia de demonstrarmos através do texto que o nosso trabalho teve como princípio evidenciar as ações desenvolvidas pelo projeto, ações essas que foram apresentadas ao longo das nossas análises. Procurando, assim entender como as mesmas contribuíram para a construção dos caminhos que buscam efetivar uma educação contextualizada no campo.

Após a sistematização dos dados, por meio da análise de conteúdo, é possível destacarmos que novos caminhos foram construídos a partir do envolvimento da universidade com a escola e também com a comunidade local. Sendo assim, as mesmas passaram a ter uma relação de aproximação e participação, resultando na ressignificação do PPP da escola pesquisada e em práticas educativas contextualizadas na educação do campo, por meio das ações desenvolvidas pelo projeto de extensão.

Ao iniciarmos o processo de pesquisa percebemos, em conjunto com os demais sujeitos daquele espaço que a escola tinha um PPP, sendo o mesmo, enviado pela secretaria de educação, apresentando uma incoerência do documento com a realidade do campo. O PPP presente na escola estava engavetado e foi elaborado dissociado das reais necessidades daqueles sujeitos, marcando assim a necessidade de se manter novas posturas, frente a esse documento, que dá movimento as ações da escola, constituindo-se como um meio de legitimar a Educação do Campo.

Gostaríamos de destacar, também, que as ações desenvolvidas pelo projeto, contribuíram para a construção da concepção de Educação do Campo dos sujeitos envolvidos e para a concepção de currículo por meio do PPP. Esse processo de construção refletiu diretamente nas práticas educativas da escola, onde as docentes tiveram a oportunidade de repensarem o seu fazer pedagógico.

Vale ressaltar, que a repercussão dessas ações desenvolvidas pelo projeto de extensão, por meio da ressignificação do PPP, não se limitou apenas ao espaço escolar, mais perpassou

para o cotidiano dessas sujeitos, proporcionando a cada um significados diferentes, porém unidos por um objetivo que é o de entender e por em prática os princípios que norteiam a Educação do Campo.

As bolsistas da extensão tiveram a oportunidade de desenvolverem uma realização estudantil, mais também construírem encaminhamentos para sua profissionalização, em especial, no tocante ao seu papel como educadora no espaço do campo. As docentes e a escola tiveram a oportunidade de re significar suas práticas, entendendo os caminhos traçados para efetivação da Educação do Campo, promovendo assim uma ação educativa consciente. E a comunidade local foi inserida nesse processo, como um dos principais elementos para compreensão daquela realidade, haja vista, o que é construído no espaço escolar irá refletir diretamente na comunidade e a troca de saberes entre a universidade, a escola e a comunidade foram primordiais para a ressignificação das práticas educativas da escola pesquisada.

Vale salientar, que é um projeto que está em construção e que seus desafios, foram grandes, pois as ações partiram do zero, como já mencionado o PPP, existente não refletia concepções de Educação do Campo e não foi construído coletivamente, com a participação dos sujeitos. O projeto através desse diálogo com a universidade, escola e comunidade começa a traçar caminhos para a construção dessa concepção de educação contextualizada no campo.

A pesquisa evidencia que o projeto contribuiu de forma concreta fortalecendo e potencializando a relação de aproximação entre universidade, escola e comunidade. Permitindo a participação dos sujeitos no processo de construção coletiva do PPP, dando a eles condições para entender o processo e tomar consciência por meio do empoderamento que lhes foi dado. Levando em consideração o saber local, promovendo situações de troca de saberes e valorização.

Esse não é um processo fácil, pois por muito tempo a escola reproduziu em suas ações as ideias da classe dominante. Porém mesmo que possa parecer utópico, somos convidados a refletirmos que por meio dela é possível uma transformação da situação existente, enxergando-a como instrumento de formação de consciência, cuja intenção seja a construção de uma educação de qualidade buscando a participação de todos. Mesmo diante desses avanços, a escola em estudo não pode ser considerada uma escola do campo, muito ainda precisa ser desenvolvido. A mesma está em processo de construção que demanda tempo e tomada de consciência. Sendo assim, através do projeto e das ações que o mesmo desenvolveu a escola foi impulsionada a rever seus conceitos, suas bases metodológicas-

teóricas, epistemológicas, que hoje caminham na direção de uma escola do campo e na formação de um sujeito crítico.

Para tanto, esse não é um processo só de conquistas existem também limitações, dificuldades, tais como: o calendário da UFPB, que não coincide com os das escolas municipais, dificultando a organização e periodicidade das ações do projeto, a precarização do trabalho das docentes, onde as mesmas, não tem tempo suficiente para investirem em sua formação e também a ausência dos alunos nos encontros realizados pelo projeto, junto aos outros sujeitos, pois para cumprir as determinações da secretaria os mesmos tinham que permanecer na sala, a não participação efetiva dos alunos fragmentou e limitou o processo de construção coletiva. Todavia, apesar dos entraves não podemos negar os pontos positivos que sinalizam avanços significativos como um PPP ressignificado, sinalizando que passos iniciais foram dados, visando o fortalecimento da educação para o espaço do campo, surtindo um efeito positivo em meio às práticas educativas da escola, onde antes não se tinha nem a discussão sobre o que era uma Educação do Campo. A escola e a comunidade têm muito a desenvolver e firmar cada vez mais o que foi construído, em suas práticas cotidianas, pois o projeto é passageiro, ou seja, tem um período para ser executado e durante esse período, os que o fazem são responsáveis por despertar nos sujeitos a autonomia necessária para o fortalecimento e desenvolvimento das ações já existentes e das novas que surgirão posteriormente.

Não temos aqui a intenção de afirmarmos que o projeto foi o único que impulsionou mudanças neste espaço, esse foi um processo coletivo em que cada sujeito, pode contribuir com a disseminação do mesmo, os caminhos foram construídos na coletividade, por meio da escuta sensível dos que ali se faziam presente. A ação do projeto é pontual, ela tem um tempo para acontecer, porém temos que garantir a continuidade desse processo, acreditando no que foi construído ao longo desse tempo e acreditando também na força da escola e da comunidade unidas, formando a força de um povo organizado.

Queremos ressaltar, também que a nossa pretensão aqui não é de apresentarmos este trabalho como resultado final, verdade absoluta, pois um estudo dessa natureza sempre deixa lacunas para novas investigações e a nossa aspiração é justamente essa de deixarmos inquietações em todos que tiverem acesso a este trabalho, inclusive em nós enquanto pesquisadores e realizadores deste estudo.

Portanto, vale ressaltar que a pesquisa trouxe um amadurecimento com relação as compreensões a cerca da Educação do Campo, uma nova postura e acima de tudo, novos

caminhos de se efetivar uma prática educativa contextualizada, proporcionando novas posturas, enquanto pesquisadora e profissional da Educação.

Encaminhamentos futuros podem ser dados com relação a essa pesquisa, como refletir sobre a proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica; formas de avaliação do projeto; acompanhamento e desdobramentos dos temas geradores nas práticas educativas em longo prazo; a avaliação de como o PPP está sendo encaminhado; o monitoramento das metas estabelecidas no PPP, ressignificado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 39-57.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Ana Mirta Alves. **A experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso**. In: KUSTER, Angela.; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. Educação no Contexto do Semi-árido Brasileiro. (Org). Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer, 2007. p. 177-185.
- ARAÚJO, Ismael Xavier; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo – por uma educação básica do campo**. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2005. Disponível em: <<http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20Vol.2.pdf>>. Acesso em: 31 de julho de 2014.
- _____, Miguel Gonzalez. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. 85p. (Por uma Educação Básica do Campo; 2)
- _____, Miguel. **Movimentos Sociais e o Conhecimento: uma relação tensa**. In: II Seminário Nacional MST e a Pesquisa. Cadernos do Iterra, Veranópolis RS. Ano VII- 14 nov.2007.
- _____, Miguel Gonzalez. Apresentação do livro: **Educação do campo – propostas e práticas pedagógicas do MST**. Maria Antônia de Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROS, Oscar Ferreira. **Educação e Trabalho ribeirinho: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo**. Dissertação de Mestrado - UFPB, 2007.

BATISTA, M. S. X. Educação do Campo: resistência e afirmação da identidade camponesa. In: Anais 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Culturas e Diversidades, 2011, Manaus. Anais 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Culturas e Diversidades. Manaus: Valer, 2011.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos Sociais e Educação do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa**. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P. e BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular emovimentos sociais**. João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

_____, Maria do Socorro Xavier. **Os Movimentos Sociais cultivando uma Educação Popular do Campo**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes /29ra/trabalhos /trabalho/ GT06-1780--Int.pdf>>. Acesso em: 29 julho. 2013.

_____, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos Sociais e Educação do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa**. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P. e JEZINE, Edineide. (Orgs.). **Educação e Movimento Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1998.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1980.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Extensão universitária no Brasil: a administração de um equívoco. São Carlos, SP, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, **Lei da Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394, de 20 de Dezembro, 1996.

_____, **Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo - GPTEC: Caderno de Subsídios**. Ramos, Marise Nogueira, Moreira, Santos, Telma Maria Clarice Aparecida dos. (Coord.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Contém as emendas constitucionais posteriores**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. MEC/DAU/UFBA-ISP. **Reforma Universitária.** Salvador: UFBA, 1975.

_____. Ministério da Educação, **Informações sobre a educação no Brasil**, programas e projetos. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Confederação Nacional de Educação**, CONAE, Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Ministério da Educação. Cadernos Secad. Brasília, 2007.

BRUTSCHER, Volmir José. **Educação e conhecimento em Paulo Freire.** Passo Fundo: IFIBE/IPF, 2005.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória.** In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF, 2004. p. 13-52. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5).

_____, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Escola e mais do que escola. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2004.

_____, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do campo: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, p. 25-36, 2002.

_____, Roseli. *Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra.* Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/celiareginavendramini.rtf. Acesso em: 15 de março de 2014.

CAPRILES, René. Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989 (Pensamento e ação no magistério).

CARLOS, Erenildo João. **Fundamentos sócio-históricos da educação.** In: ALDRIGUE, Anã Cristina de S. e FARIA, Evangelina Maria B. (Org.). **Linguagens, usos e reflexões.** Vol. 2. João Pessoa. Editora Universitária/UFPB, 2008.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. **Agricultura Camponesa**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 26-32.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, v.2).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COMILO, Maria Edi da Silva. **A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História**. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). Educação do campo e formação continuada de professores. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008.

COSTA, José Jonas Duarte da. Impactos da participação dos movimentos sociais do campo em cursos superiores formais no Brasil. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 157-173.

DALBOSCO, Cláudio.Almir. **Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico**. Passo Fundo, 2006.

DAMASCENO, Maria. Nobre. **A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política**. In: **Educação e escola no campo**. Campinas: Papius, 1993.

DAVIS, Claudia e GATTI, Bernadete. **A dinâmica da Sala de Aula na Escola Rural**. São Paulo: Papius, 1993.

Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

EM Aberto/ **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Revista Pedagógica de Educação. Anísio Teixeira. Ministério da Educação e Cultura V.24, N.85, P.5-6, abr.2011.

FAGUNDES, José. Universidade e Compromisso Social: extensão, limites e perspectivas. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

FÁVERO, Altair Alberto, Org. **Filosofia e Racionalidade**. Passo Fundo: UPF, 2002.

FAZENDA, Ivani. Catarina. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Papius, 1994.

FERNANDES, Bernando Mançano. Educação do Campo: políticas públicas –educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

_____, Bernardo Mançano. **A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo.** Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR. Curitiba, 2005.

_____, Bernardo Mançano. **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: Molina, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. (orgs.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de Um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “ Por uma Educação do Campo, 2004 caderno 5. P. 53-89

_____, Bernardo Mançano. **Por Uma Educação Básica do Campo.** A Educação Básica e o Movimento Social no Campo. Vol.2. Brasília, 1999.

FLICK, Uwe, Introdução à pesquisa qualitativa, Porto Alegre: Artimed, 2009.

FREIRE, Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____, P. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. Conscientização: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____, Paulo. **Educação e Mudança.** 9a edição. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 1983.

_____, Paulo. **Educação e mudança.** Coleção Educação e Comunicação vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** 13a Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31ª ed, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 149p.

_____, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação – Diálogos - V. 1.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

_____, Paulo. Educação como prática da liberdade. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos.** RJ: Graal, 1992.

_____, Moacir. **Educação Cidadã.** 3ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo.** 12ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** 2.ed.Petrópolis: Vozes, 2010.

GRAMSCI, Antonio; SPÍNOLA, Noênio. **Cartas do Cárcere.** 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989. 244 p. (Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48).

GRYNSZPAN, Mário. **Movimentos Sociais do campo. In: GOVERNO de Juscelino Kubitschek.** Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/politica/MovimentosSociaisCampo>>. Acessado em: 26/07/2014.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, Danilo R.; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 6.ed. Rio de Janeiro:DP&A, 1998.

INEP. Censo da Educação Básica. Microdados. Brasília, DF. Ministério da Educação. 2007.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A Crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. 2006

_____, Edineide. (Orgs.). **Educação e Movimento Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge. CALDART, Roseli Salete. Orgs. **A Educação Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica do Campo**. Vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEITE, Sérgio Selani. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002- (Coleção questões da nossa época, vol. 70).

LIBÂNEO, José. Carlos. **Organização e gestão: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, Alice. Ribeiro. Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

_____. **Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração**. In: CANDAU, VLUEDEMANN, C. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Poema pedagógico**. s/d, sem mais referências. _____. **Problemas de la educación escolar soviética**. Moscou: Progreso, 1975.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira/ Ernandes Reis Marinho/ Brasília: Universa, 2008**.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e Tradicionalismo**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1975.

_____, José de Souza. **O poder do atraso: Ensaios de Sociologia da História Lenta**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MARTINS, Josemar, **Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido**. In: **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico-práticas**. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. vol. I. Apresentação de Jacob Gorender; Coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (os economistas).

MATTOS NETO, Antônio José de. **A questão agrária no Brasil: aspecto sócio jurídico**. Projeto História, São Paulo, n.33, p.97-118, dez. 2006. Disponível em: [http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume 33/artigo- 04.pdf](http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume%2033/artigo-04.pdf)

MEDEL, Cássia Raverna Mulin de Assis. Projeto Político- pedagógico: construção e implementação na escola. 2. Ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção educação contemporânea.

MELO NETO, José Francisco de. **“Extensão Universitária em Busca de outra Hegemonia”**. Revista de Extensão. João Pessoa, UFPB, nº 1, julho 1996.

_____, José Francisco de. **Extensão Universitária uma análise crítica**. Coleção Extensão Popular. João Pessoa: Extelar, 2001.

MELO NETO, José Francisco. Extensão Universitária: Bases ontológicas. Disponível em: www.ufpb.br/copac. Acessado em 20 de agosto de 2015.

MENEZES, Ana Célia.; ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, Contextualização e Complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. In: Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro: Currículo, Contextualização e Complexidade: elementos para se pensar a escola no Semi-Árido. V.1 – Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 33-47.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Monica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio. Secretaria de Educação Básica (Org.). **Currículo, Conhecimento e Cultura**: Documento em versão preliminar. 2006.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
MORISSAWA, Mitsue. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo. Expressão Popular. 2001.

MST. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Dossiê MST Escola: documentos e estudos: 1990 – 2001. São Paulo: Expressão Popular, 2005. (Caderno de Educação n. 13. Edição Especial).

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**, v. 33, n. 1, 2008.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG/FORUM, 2000.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual**. In: FÁRIA, Doris Santos de (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília. Editora UNB. 2001.

_____, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. AMORIM, Antonio Carlos. **Sentidos de currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas**. Campinas, SP: FE/UNICAMP: ANPED, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

_____, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo : Loyola, 2003.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais**. João Pessoa: Idéia, 2009.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **A Era das Escolas Rurais Primárias na Paraíba (1935 a 1960)**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso e MACHADO, Charliton José dos Santos (organizadores). **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura. Revista semestral de ciências sociais aplicadas ao estudo do mundo rural, n. 4, jul, 1995. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>> Acesso em: 26/07/2014.

PRIMEIRO ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-doFORPROEX.pdf>> Acesso em: novembro de 2014.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **A Questão Rural e os desacertos da educação: o caso de Ceará-Mirim**. 1984. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 1984.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa.** Juazeiro-BA. Gráfica e Editora Franciscana, 2005.

_____, Edmerson dos Santos. **Educação para a Convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades.** In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa e.; LIMA, Elmo de Souza.; CANTALICE, Maria Luíza de.; ALENCAR, Maria Tereza de.; SILVA, Waldirene Alves Lopes da. (Org). Semiárido Piauiense: educação e contexto. Campina Grande: INSA, 2010. p. 109-130.

ROCHA, Eliene Novaes; MACHADO, José da Cunha Paes. **Formação de Educadores Rurais: construindo uma política de educação contextualizada.** In: KUSTER, Angela.; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. Educação no contexto do Semi-árido Brasileiro. (Org). Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer, 2007. p. 187-200.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: extensão ou domesticação? São Paulo: Cortez: Autores Associados. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ce, 1986.

RODRIGUES, C. L.; AMARAL, M. B. **Problematizando o óbvio: ensinar a partir da realidade do aluno.** In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 19., Caxambu, 1996. **Anais...** Caxambu: Anped, 1996. p. 197.

ROMÃO, José Eustáquio. GADOTTI, Moacir, Projeto da escola Cidadã. São Paulo: IPF, 1994.

SACRISTÁN, J. Cimen. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SANTOS, Edilene da Silva; PORTO, Rita de Cácia Cavalcante e PEREIRA, Maria Zuleide da C. **As políticas de currículo e o poder no Brasil: a heterogeneidade dos contextos de produção do currículo.** 19 EPENN. João Pessoa: UFPB, 2009.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. Conceitos de extensão universitária: Um diálogo com Paulo Freire. Universidade Federal da Paraíba. Disponível: www.prac.ufpb.br/copac/.../conceitos_de_extensao_universitaria.pdf, acessado em 20 de janeiro de 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
SILVA, Severino B. da. Assentamentos rurais> território de conflito e sociabilidade camponesa: Um estudo de caso no município de Araruna. Tese de Doutorado. (Doutorado em Ciências Sociais), PUC, São Paulo, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____, Tomaz Tadeu. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUSA, José Vieira de. Avanços e recuos na construção do projeto político pedagógico em rede de ensino. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (org.). **Escola: espaço do projeto político – pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, Cadernos CEDES 2008.

_____, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Extensão universitária: novo paradigma de universidade? 1996. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

TEORIA DO CURRÍCULO - Revista Nova Escola
<<http://www.infoescola.com/educacao/teorias-do-curriculo/>>acessado: 03 de junho de 2014.

THIOLLENT, M. (org.) **Extensão Universitária e Metodologia Participativa**. Universidade Federal do Rio de Janeiro/COPPE, 1998.

TYLER.O, Souza. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: **Seminário Estadual de Educação e Diversidade do Campo**, I., 2005, Natal. Palestra... Natal: MEC/SECAD, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

_____, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

_____, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo da avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico: Uma construção possível**. 24ª e. Campinas-SP, Papirus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

APÊNDICES



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



Entrevista semi- estruturada – **DOCENTES**

Idade: _____

Escolaridade : _____

Quanto tempo trabalha na educação: _____

Quanto tempo trabalha na educação do campo: _____

- 1- Qual a sua experiência na educação do campo?
- 2- O que você entende por educação do campo?
- 3- Qual a sua concepção a cerca de um currículo/ppp para a educação do campo?
- 4- Qual a sua reflexão sobre como deve ser a proposta curricular desenvolvida nas escolas do campo?
- 5- A escola já tinha PPP antes d a chegada do projeto? Como ele era? Hoje quais as principais mudanças apresentadas no PPP da escola?
- 6- Como você percebe essa relação entre a escola, a universidade e a comunidade na construção de caminhos para uma educação do campo?
- 7- Quais ações desenvolvidas pelo projeto, você aponta como sendo ações que estão contribuindo para a construção de caminhos para uma educação contextualizada do campo?
- 8- Na sua concepção o projeto (da universidade) tem contribuído para a legitimação (valorização) dos sujeitos que compõem a escola?
- 9- As ações do projeto estão repercutindo na comunidade? De que forma?
- 10- Como tem sido a sua participação no processo desenvolvido pelo projeto de trabalhar a construção do PPP da escola? Você considera sua participação importante?
- 11- Cite algumas práticas de educação do campo contextualizada você vem desenvolvendo em sala de aula, desde a chegada do projeto, apontando as principais mudanças e como o mesmo influenciou em sua prática pedagógica.



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



Entrevista semi- estruturada – **BOLSISTAS DO PROJETO E PROFESSORA
COORDENADORA DO PROJETO.**

- 1- Qual a sua experiência com a Educação do Campo?
- 2- O que você entende por Educação do Campo?
- 3- Qual a sua concepção a cerca de um currículo/ppp para educação do campo?
- 4- Como você percebe essa aproximação entre a Universidade, escola e comunidade na construção de caminhos por uma educação do campo?
- 5- De onde surge essa necessidade de se pensar e construir um projeto de extensão com essa finalidade e temática específica?
- 6- Quais ações pensadas e desenvolvidas por vocês no projeto, você aponta como sendo ações que estão evidenciando caminhos para uma educação contextualizada no campo?
- 7- Como está se dando a participação dos sujeitos na construção das propostas curriculares? E essa participação está se dando em todos os momentos? Eles participam? Qual o papel desses sujeitos do pai , do aluno do professor?
- 8- Na sua concepção o projeto tem contribuído para a construção de uma compreensão a cerca da educação do campo e de um currículo contextualizado para a mesma?



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



Entrevista semi- estruturada – **GESTORA**

Idade: _____

Escolaridade : _____

Quanto tempo trabalha na educação: _____

Quanto tempo trabalha na educação do campo: _____

- 1- A quanto tempo trabalha na educação do campo?
- 2- Você sempre esteve como gestora ou já foi professora na educação do campo?
- 3- O que você entende por educação do campo?
- 4- Qual a sua concepção a cerca de currículo/ppp para educação do campo?
- 5- A escola já tinha PPP antes da chegada do projeto? Hoje quais as principais mudanças apresentadas na PPP da escola?
- 6- Como tem sido a sua participação no processo desenvolvido pelo projeto de trabalhar a construção do PPP da escola? Você considera sua participação importante?
- 7- Como gestora da instituição em estudo, como você enxerga essa aproximação entre a Universidade, escola e comunidade na construção de uma educação do campo?
- 8- Quais ações desenvolvidas pelo projeto, você aponta como sendo ações que estão evidenciando caminhos para uma educação contextualizada do campo?
- 9- Você enxerga novas práticas na escola depois da chegada do projeto? Quais?



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



Entrevista semi estruturada- **MEMBROS DA COMUNIDADE.**

- 1- O que você entende por educação do campo?
- 2- Na sua opinião como deve ser a escola do campo do seu filho?
- 3- Como Membro da comunidade como você tem enxergado o trabalho desenvolvido pela escola?
- 4- Qual a sua reflexão sobre como deve ser a proposta curricular desenvolvida nas escolas do campo?
- 5- Na sua concepção o projeto tem contribuído para a construção de uma compreensão a cerca da educação do campo e de um currículo contextualizado para a mesma?
- 6- Como se deu sua participação nas atividades desenvolvidas pelo grupo de extensão na construção da PPP da escola em estudo? Você considera importante essa participação?
- 7- Você enxerga novas práticas na escola depois da chegada do projeto? Quais?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) _____

Esta pesquisa intitulada **Universidade, Escola e Comunidade: Construindo Caminhos para uma educação contextualizada do campo** está sendo desenvolvida pela pesquisadora Jaqueline Poliane Costa de Sousa aluna do curso de pós graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Sob a orientação da professora Maria do Socorro Xavier Batista. O objetivo do estudo compreende em analisar como as ações desenvolvidas pelo projeto A (Re) significação do currículo nas Escolas do Campo: caminhos para contextualização estão repercutindo na construção das propostas pedagógicas curriculares das escolas do campo no município de Bananeiras. A finalidade deste trabalho é contribuir para ampliar o debate sobre Educação do Campo, refletindo sobre suas fragilidades, possibilidades e conquistas. Nesse espaço de vida camponês, se faz necessário que garanta-se um ensino que possibilite que os conhecimentos que os sujeitos do campo possuem, não sejam negados, mas ressignificados e ampliados construindo assim, sua identidade e capacidade de agir perante sua realidade e o mundo em que vive. A pesquisa permitirá aos sujeitos perceberem quais as ações estão sendo desenvolvidas em seu espaço para o fortalecimento da educação do campo, percebendo o campo como um espaço de vida. A mesma beneficiará a escola em estudo e os demais envolvidos pois permitirá que os mesmos construam uma compreensão mais ampla de como a Educação do Campo está se construindo e se materializando na prática. Solicitamos a sua colaboração para entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Nesta pesquisa os riscos são mínimos, tais como: riscos de natureza física, psíquica, moral, social, intelectual, cultural e espiritual, porém os mesmos são justificados pela relevância da mesma. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. A pesquisadora estará 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

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)

Jaqueline Poliane Costa de Sousa
Endereço (residencial) Rua: Cassiano Cícero nº 25- Bananeiras/PB OU (setor de trabalho) UFPB- Campus III- Sala 07- Fone: 33671200- Bananeiras- PB
Telefone: 83- 33671092 ou 91857251

Ou Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Projeto de extensão: A (re) significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para a contextualização

Questionário respondido na reunião do diagnóstico na Escola José Rocha Cirne

(Domingos Vieira)

- 1) Como vocês definem o local no qual a escola encontra-se inserida?
- 2) Em sua opinião a escola deveria trabalhar de acordo com a realidade dos alunos que estão inseridos no campo? De que forma seria essa adequação da escola?
- 3) Quais os objetivos dos pais ao colocarem os seus filhos na escola? Em sua opinião a escola deveria ter um calendário que se adequasse a realidade agrícola? Como seria esse calendário?
- 4) Quais as principais dificuldades encontradas na escola?
- 5) Quais as principais dificuldades encontradas durante o processo de escolarização?
- 6) Qual a participação dos pais na escola?
- 7) Quais os pontos positivos da escola?
- 8) Do PPC (Projeto Pedagógico Curricular) o que funcionou e o que está funcionando?
- 9) Existem projetos em andamento?

- 10) Que resultados a escola mostra para a sociedade? (dados do IDEB)
- 11) Como é a relação da comunidade com a escola?
- 12) Como a escola tem considerado os alunos na questão ensino-aprendizagem? O que está no projeto e o que acontece na prática?
- 13) Que tipo de sociedade a escola quer construir?



ESTADO DA PARAÍBA

PREFEITURA MUNICIPAL DE BANANEIRAS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

E. M. E. F. JOSÉ ROCHA CIRNE

PROJETO PEDAGÓGICO

CURRICULAR

PPC

Bananeiras – PB

2014

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	195
2.	JUSTIFICATIVA	197
3.	CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	197
___	3.1 Aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos.	198
___	3.2 Condições físicas e materiais.	198
___	3.3 Caracterização dos elementos humanos.	198
___	3.4 Breve história da escola (como surgiu, como vem funcionando, administração, gestão, participação dos professores, visão que os alunos têm da escola, pais, escola e comunidade).	198
4.	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE PRÁTICAS ESCOLARES	199
___	4.1 Concepção de escola e de perfil de formação dos alunos	199
___	4.2 Princípios norteadores da ação pedagógico-didática	199
5.	DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO ATUAL	200
___	5.1 Levantamento e identificação de problemas e necessidades a atender	200
___	5.2 Definição de prioridades	200
___	5.3 Estratégias de ação, escolha de soluções	200
6.	OBJETIVOS	201
___	6.1 Objetivo geral	201
___	6.2 Objetivos específicos	201
7.	ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO	201
___	7.1 Aspectos organizacionais	201
___	7.2 Aspectos administrativos	201
___	7.3 Aspectos financeiros	202
8.	PROPOSTA CURRICULAR	202
___	8.1 Fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos.	202
___	8.2 Organização curricular (da escola, das séries ou ciclos, plano de ensino da disciplina): objetivos, conteúdos, desenvolvimento metodológico, avaliação da aprendizagem.	211
9.	PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	221 3
10.	PROPOSTA DE TRABALHO COM PAIS, COMUNIDADE E OUTRAS ESCOLAS DE UMA MESMA ÁREA GEOGRÁFICA	172 3
11.	FORMAS DE AVALIAÇÃO DO PROJETO	172 3
12.	REFERÊNCIAS	222 4

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico Curricular norteia as práticas educativas da escola e deve ser construído coletivamente com a participação de todos que a compõem, este documento deve conter os objetivos e interesses dos que estão na escola e em seu entorno, por isso a Escola Municipal do Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” decidiu (re) construir (re) significando o seu PPC para que o mesmo atenda as demandas da escola.

Para alcançar este objetivo a escola conta com a participação de um projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba, Campus III – Bananeiras/PB, intitulado “Formação de profissionais da educação no/do campo da região do brejo paraibano: contribuições do núcleo de extensão multidisciplinar para o desenvolvimento rural”.

Para a construção deste Projeto Pedagógico Curricular foram realizadas algumas reuniões em que, inicialmente realizou-se um diagnóstico que foi efetivado com a participação de gestores, professores, funcionários, pais de alunos, alunos extensionistas e a coordenadora do projeto de extensão mencionado acima. Tal diagnóstico continha questões a respeito da realidade da escola e quais os objetivos que a escola possui.

Depois do diagnóstico foi realizada uma comparação do diagnóstico da escola com o Projeto Pedagógico Curricular que a escola já possuía. Após esta reunião foram discutidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Foram discutidas as leis que são especificamente direcionadas para a melhoria da educação nas escolas do campo.

Em seguida realizou-se uma reunião para que gestores, professores, funcionários e pais dos alunos decidissem que teoria iria nortear as práticas educativas da escola, foram apresentadas de forma sintetizada as três teorias de currículo – Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós Crítica – para que após uma reflexão fosse decidida que Teoria iria está presente no PPC da escola.

Após decidir a teoria que iria nortear as praticas educativas do PPC, vale ressaltar que a teoria escolhida foi a teoria critica, a partir desta reunião iniciou-se um estudo sobre tal teoria, essa teoria foi apresentada e discutida para que se esclarecesse as características da escola que desenvolve em suas práticas a teoria crítica.

Depois de discutir a Teoria Crítica foi discutido na escola a metodologia trabalhada de acordo com a teoria, tal metodologia foi discutida pelos professores e gestores que concordaram com a metodologia dialético-libertadora, após apresentarem a metodologia que já era desenvolvida na escola. Outra etapa para a construção do PPC da escola foi a discussão

da avaliação em uma perspectiva crítica, esta avaliação discutida foi proposta para está presente no plano de ação que será desenvolvido na escola em todos os bimestres que serão trabalhados na instituição durante o ano letivo.

2. JUSTIFICATIVA

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Art. 4º “O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável”. Desta forma sabemos que a escola deve obter um PPC relacionado com a sua realidade.

Concordando com o que nos indica as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sabemos a importância de ter nas escolas do campo um Projeto Pedagógico Curricular que expresse as características, particularidades e especificidades do campo, por isso a Escola Municipal do Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” com seus profissionais e em parceria com um projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba decidiram (re) significar seu Projeto Pedagógico para que esteja explícito neste documento as características da escola e dos povos camponeses.

O PPC expressa a identidade da escola e de todos aqueles que fazem parte dela, por isso os profissionais e a comunidade escolar da Escola “José Rocha Cirne” se empenharam em (re) construir este documento para a escola de forma que possam utilizá-lo para nortear suas práticas educativas, uma vez que este projeto terá as características dos profissionais, dos alunos e da comunidade escolar que expressará seus desejos e vontades no Projeto Pedagógico da Escola.

“O PPP da escola retrata a sua identidade. Sua construção e (re) construção exige a participação de todos: equipe administrativa, diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente administrativo; equipe técnico-pedagógica, coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionários, serventes, merendeiras, inspetores de alunos; alunos, responsáveis pelos alunos e membros da comunidade local.” (MEDEL, 2012, p. 03)

Assim percebemos a importância da participação de toda a escola para a construção do Projeto Pedagógico da escola, vê-se que o PPC não é um simples documento que deve ficar engavetado, mas um documento que norteia as práticas educativas dos docentes da escola que visam o tempo todo alcançar os objetivos que são propostos neste documento.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

3.1 Aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” está localizada no Sítio Domingos Vieira, zona rural do Município de Bananeiras/PB. As principais atividades econômicas desta comunidade são a agricultura e pecuária.

Nas atividades culturais apresentam-se eventos desenvolvidos pela escola como festas juninas, encontros religiosos e vaquejadas.

3.2 Condições físicas e materiais.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” apresenta uma estrutura que disponibiliza de: 04 salas de aulas, 01 sala de diretoria, 01 cozinha, 03 banheiros e 01 pátio para recreação que está sendo utilizado como sala de aula para o desenvolvimento das oficinas oferecidas pelo Programa “Mais Educação” e é o ambiente onde são realizadas as formações de professores.

Para o desenvolvimento das atividades, a escola disponibiliza de alguns recursos materiais, como: 01 televisão, 01 aparelho de som, 01 mimeógrafo, 01 data show, 01 aparelho de DVD, 01 impressora e materiais de consumo diários (Papel, lápis, borracha, EVA, cartolina entre outros).

3.3 Caracterização dos elementos humanos.

A E.M.E.F. “José Rocha Cirne” conta com uma equipe de 5 docentes, 68 discentes, 4 oficinairos do programa “Mais Educação”, 3 funcionários de serviços gerais (merendeira, faxineira e porteiro), 3 profissionais que fazem parte da equipe pedagógica (gestora, gestora adjunta e uma orientadora pedagógica que é da secretaria de educação do município).

3.4 Breve história da escola (como surgiu, como vem funcionando, administração, gestão, participação dos professores, visão que os alunos têm da escola, pais, escola e comunidade).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” foi fundada no ano de 1982 por um grupo de moradores da comunidade que se reuniram, formaram grupos de crianças e começaram a dar aulas, pois na época não existia escola por perto.

As aulas foram iniciadas no Sítio Lagoa de Taboca em uma casa/salão que havia reunião e ali atendiam alunos de toda localidade. Dai somente três anos após este projeto que a referida escola foi construída, no Sítio Domingos Vieira, em um terreno doado pelo Senhor Genival Jerônimo, recebendo o nome de José Rocha Cirne. Nela seus trabalhos foram iniciados em turmas multisseriadas e teve como primeira professora a Sr. Maria de Fátima Gomes de Sousa que fazia tudo na escola.

4. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE PRÁTICAS ESCOLARES

4.1 Concepção de escola e de perfil de formação dos alunos

A Escola Municipal do Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” compromete-se em preparar o aluno para a vida em sociedade, pois a escola tem a função de sistematizar a aprendizagem do mesmo, não só em conteúdos, mas de uma forma ampla como cidadão crítico e participativo na sociedade.

Desta forma o aluno deve estar aberto a, interagir com o professor e com a sociedade, em busca da construção de sua própria identidade e suas habilidades. O aluno deve acima de tudo querer aprender e se interessar para assimilar novos conteúdos enriquecendo seus conhecimentos, está aberto, disposto a interagir com a escola e a sociedade.

Atendendo estes princípios acontecerá uma mediação do conhecimento entre professores e alunos. A Escola pretende contribuir na formação destes alunos para que atuem na sociedade de forma a participar da mesma dando contribuições para o desenvolvimento de seu meio.

4.2 Princípios norteadores da ação pedagógico-didática

A Escola compromete-se em formar cidadãos responsáveis, a partir de uma educação mais crítica, tornando o aluno capaz de atuar em uma sociedade participativa, pois, no momento que há uma interação, a busca para alcançar os objetivos se torna mais próximo.

“A pedagogia crítica sempre busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular ‘oficial’. Embora essa articulação possa fortalecer o poder do estudante e ao mesmo tempo constituir uma forma de crítica às relações que silenciam, ocorre que a experiência do aluno também não é uma forma não problemática de conhecimento. [...]” (GIROUX & SIMON, 2011, p. 133)

O professor terá a função de conduzir, o aluno em busca desse conhecimento e habilidade. Tem a função de mediar e orientar o processo ensino aprendizagem do aluno seja no âmbito escolar e em outras esferas.

Desta forma os conteúdos trabalhados na escola serão como ferramentas que o professor utiliza para trabalhar a aprendizagem. Conteúdos são todos os temas abordados de forma organizada para ser passado em sala de aula com significação específica, com objetivos determinados para serem alcançados.

5. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO ATUAL

5.1 Levantamento e identificação de problemas e necessidades a atender

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” recebe alunos de 09 (nove) comunidades circunvizinhas, por isso algumas crianças precisam caminhar muito para terem acesso a escola, sendo assim percebemos que a falta de transporte dificulta o acesso a escola. Outra dificuldade da Escola é a falta de água na escola.

Como dificuldade percebida na escola tem também a falta de equipamentos tecnológicos que impossibilita a impressão e o acesso a materiais para serem utilizados nas aulas.

A respeito da escolarização na escola, encontra-se a dificuldade no processo de leitura e escrita de alguns alunos.

5.2 Definição de prioridades

Percebemos que todas as dificuldades mencionadas no subitem anterior possuem sua prioridade e devem ser atendidos, mas damos importância a questão do processo de leitura e escrita dos alunos, tal necessidade deve ser trabalhada de maneira que todos os alunos sejam alfabetizados de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

5.3 Estratégias de ação, escolha de soluções

6. OBJETIVOS

6.1 Objetivo geral

- Promover uma educação em que esteja contextualizada de acordo com a realidade do aluno propondo uma educação que oportunize a formação de cidadãos ativos, críticos e reflexivos, que valorizem o espaço do qual fazem parte.

6.2 Objetivos específicos

- Desenvolver atividades que contribuam para o processo de leitura e escrita dos alunos;
- Buscar a participação da comunidade em relação com a escola e o processo educativo dos alunos;
- Formar os alunos para a cidadania de forma que tenham um futuro melhor;
- Contribuir para a construção da identidade dos alunos.

7. ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO

7.1 Aspectos organizacionais

Os aspectos organizacionais da Escola José Rocha Cirne estão organizados da seguinte forma:

- Gestora;
- Gestora adjunta;
- Coordenadora pedagógica;
- Corpo docente.

A gestão está organizada de maneira democrática de forma que todas as decisões são tomadas coletivamente de acordo com os desejos e vontades de todos que formam a escola.

7.2 Aspectos administrativos

A entidade mantenedora da escola é a Secretaria Municipal da Educação que dispõe uma coordenadora pedagógica para acompanhar as atividades desenvolvidas. Esta

coordenadora acompanha a escola em reuniões de formação e departamentais em que se organiza o planejamento a ser desenvolvido na escola.

7.3 Aspectos financeiros

A Escola é financiada pelo PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), este programa é acompanhado pelos membros do Conselho Escolar que é formado pelos pais dos alunos, direção, funcionários e professores da escola, os recursos que a escola possui é com a utilização deste financiamento e o planejamento para a utilização das verbas do programa são decididos de acordo com as necessidades apontadas pelos conselheiros e de todos que fazem parte da escola.

8. PROPOSTA CURRICULAR

8.1 Fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos.

➤ Fundamentos sociológicos

O currículo se dá a partir das práticas sociais e culturais de determinada sociedade, deve-se considerar as práticas sociais desenvolvidas no meio em que a escola e os sujeitos – sendo este, os alunos, professores, e toda a comunidade escolar – estão inseridos. As práticas educativas da escola devem está relacionadas de acordo com as práticas sociais e está constantemente se adequando a tais práticas e as relações sociais que acontecem.

“O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.” (MOREIRA & TADEU, 2011, p. 13 e 14)

É importante a escola enfatizar as práticas e relações sociais que acontecem para que se saiba para quem trabalha e desenvolver suas práticas se adequando a realidade em que está inserida, concordamos com MOREIRA & TADEU, 2011 quando afirmam que: “a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como

fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos.” (p. 23). Com isto, percebemos que é muito importante contribuir para que os educandos construam seu conhecimento fazendo relações com os acontecimentos de suas vidas e não se deixar levar por ideologias dominantes.

O currículo da escola enfatiza as experiências sociais dos discentes, pois, sabemos que nessas experiências sociais se produz um conhecimento que vai além do senso comum, é importante que os docentes percebam a importância de fazer da curiosidade ingênua das crianças um conhecimento epistemológico. Percebe-se nas experiências sociais grandes oportunidades para se construir conhecimento. Segundo ARROYO, 2011:

“[...] Trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indignação. Os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação. Logo criar estratégias para trazer aos processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e seu viver.” (p. 115)

Percebemos a importância das experiências sociais que devem ser enfatizadas na escola, é importante que as práticas educativas partam da realidade dos alunos levando em consideração suas vivências que trazem grandes contribuições para as práticas de construção do conhecimento na escola. Concordamos ainda com ARROYO quando ele afirma que: “Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento.” (p. 117) Partindo desta afirmação percebemos que nossa escola mantém um processo de conhecimento que se faz significativa para os educandos, pois suas vivências estarão também inseridas no currículo da escola.

É importante salientar que todas as práticas educativas nas escolas partem das vivências sociais para que os educandos possam atuar de maneira significativa e crítica sobre as vivências enfatizadas na escola, desta tanto conhecimento como experiências sociais terão significado na vida dos educandos.

“O significado dos conhecimentos não vem apenas principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana. O conhecimento tem sentido quando tenta responder, interpretar essas indagações mais radicais do ser humano vivenciadas por mestres e educandos.” (ARROYO, 2011, p. 121)

Desta forma não é possível negar o direito que os educandos tem ao conhecimento, a partir deste conhecimento que parte das vivências sociais os educandos poderão indagar sobre seu viver enquanto explicitam seus significados, atuando assim de maneira crítica sobre a sociedade. “O direito ao conhecimento implica partir das indagações mais desestabilizadoras

do viver com as crianças-adolescentes que já se defrontam e explicitam seus significados.” (ARROYO, 2011, p. 121)

➤ Fundamentos psicológicos

O ser humano desenvolve sua inteligência a medida em que participa das ações sociais que o rodeia. Os sujeitos passam por fases na vida em que a cada uma dessas fases eles descobrem e desenvolvem conhecimentos que lhe são propícios a atuação no mundo. A escola contribui para que o aluno seja crítico ensinando de acordo com a fase de desenvolvimento de cada sujeito.

Os sujeitos desenvolvem seus aspectos psicológicos ao longo de sua história social, os educadores trabalham tendo a perspectiva de que a mente humana assim como o conhecimento não são imutáveis e sim se desenvolvem a medida em que participam do mundo e estão em todo tempo descobrindo conhecimentos a respeito do mundo e de si mesmo.

“As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso. Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.” (OLIVEIRA, 1992, p. 24)

Os educadores mediam o conhecimento dos educandos que chegam a escola com um conhecimento denominado de curiosidade ingênua que é mediado pelo professor que contribui para que o que é ingênuo passe a ser um conhecimento epistemológico pronto para sofrer ações propostas pelos educandos que podem atuar com estes conhecimentos de forma a desenvolver suas ações com um conhecimento significativo. Tais conhecimentos são trabalhados de acordo com o desenvolvimento psicológico dos alunos.

“[...] Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetivos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental. [...] Se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se

interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social.” (OLIVEIRA, 1992, p. 26 E 27)

Os sujeitos desenvolvem-se psicologicamente de acordo com as fases que vive, o que percebe no mundo e assim o entende, sendo assim a escola possui papel importante para mediar o conhecimento do aluno contribuindo para que ele não apenas perceba e sim participe das práticas sociais que acontecem durante a suas vivências. Educadores e educandos se descobrem e descobrem o mundo neste processo de mediação dos conhecimentos.

➤ Fundamentos culturais

Cultura é tudo o que o homem cria e recria a medida que transforma o mundo. A cultura se diversifica a partir do momento em que o homem através do trabalho e das relações que mantem em seu meio vai transformando a natureza e se transformando entre os seus pares. Segundo Tardin, 2011:

“Trata-se da criação e da recriação que emergem daquelas relações em que os humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios. Essas transformações se dão na ordem material, quando a criação e a recriação como ato humano tomam materiais da natureza, dando a eles formas que não possuíam até então.” (p. 180)

A cultura campesina se caracteriza pelos diversos sujeitos históricos e sociais que formaram sua cultura através de relações familiares, humanitárias e com a natureza, que possuem suas particularidades nas relações que estabelecem. Cada campo estabelece relações diferentes e possuem suas singularidades entre outros campos, sendo assim vemos que o campesinato possui características diversificadas.

“Nesses termos, o campesinato confirma e exige tomar o tratamento da cultura em sua pluralidade; trata-se, portanto, de culturas do modo de ser de cada sociedade, nas quais se supera a pretensão de que haja “a cultura” e, fora dela, a “não cultura”, como, na particularidade no campo, tem-se as culturas camponesas.” (TARDIN, 2011, p. 181)

Uma das características da educação do campo é a agricultura que é uma das atividades mais importantes que os camponeses desenvolvem para sobreviver. Agricultura significa cuidar/cultivar o campo, no caso dos camponeses existe uma reciprocidade desse cuidar, pois, os camponeses cuidam da terra que lhes dar o seu sustento. As escolas campesinas não podem pensar suas práticas educativas sem considerar a agricultura desenvolvida pelos sujeitos que estão no campo.

Desta forma, percebe-se que a agricultura contribui para a formação da identidade campesina o que deve ser considerado na escola, através da agricultura os educandos estabelecem relações que contribuem também para a sua aprendizagem. Sendo assim é possível notar que agricultura campesina é construtora de conhecimento que valoriza sempre mais a cultura camponesa. Concordamos com Tardin, 2011 quando afirma que: “A agricultura traduz, sem equívoco, uma relação humano–natureza marcada pelo sentido de forte conexão, de pertencimento, de ato transformador e criador, uma relação fundada no cuidado, como assinalado anteriormente. É, portanto, identidade humano/natureza.” (p. 81)

Através da agricultura nota-se as relações que os sujeitos campesinos estabelecem com a natureza e que os professores que atuam nas escolas devem enfatizar em suas práticas, é necessário que o entendimento que os educandos trazem da natureza sejam considerados para contribuição do conhecimento para que todos que estão na escola.

“Em sua generalidade, o ser camponês está imbricado à natureza numa relação cotidiana, e essa interação se dá por um contínuo conhecer, pelas descobertas, por uma práxis empírica ampla e, preponderantemente, pela experimentação durante largo lapso de tempo, efetivando tentativas que levam a acertos e erros, e, com isso, orientam as escolhas.” (TARDIN, 2011, p. 182)

A cultura dos alunos deve ser enfatizada nas práticas educativas dos docentes, dessa forma as aulas despertarão a curiosidade dos alunos para se tornarem autores de seus próprios conhecimentos. Concordamos com Arroyo, 2011 quando afirma que “Quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade.”. (p. 119)

Com isto percebemos a importância de dar voz e vez para o conhecimento cultural dos alunos que trazem para as aulas grandes contribuições de aprendizagem. A valorização da cultura campesina é importante tanto para a aprendizagem como para o conhecimento da identidade desses sujeitos.

➤ Fundamentos epistemológicos

O conhecimento é entendido como algo que deve ser construído e apropriado por todos. As práticas educativas da escola são desenvolvidas de forma que o conhecimento seja adquirido por meio de investigações para que o aluno possa se apropriar do conhecimento descobrindo enquanto se apropria deste, para assim entender que se aprende em comunhão com outros alunos para que aconteça uma apropriação de maneira particular. É importante a investigação, pois, o conhecimento é adquirido através dos sentidos humanos.

“Através dos sentidos humanos, os determinantes essenciais do processo histórico *penetram* o conhecimento em seu núcleo mais íntimo, moldando-o segundo as características de uma dada formação social. Por isso, o conhecimento que temos do real não é propriamente de coisas, entidades, seres etc., mas sim de relações que a investigação trata de descobrir, determinar, apreender no plano do pensamento.” (ROLO & RAMOS, 2012, p. 154).

Conhecimento é todo o processo de construção do ser humano, ele cria, (re) cria e transforma esse conhecimento constantemente. O conhecimento é condicionado por denominações de cunho científicos, éticos e culturais, por meio destes, tudo aquilo que tem relação sujeito-objeto é adquirido como metamorfose na construção do mesmo que não é acabado. Tal conhecimento é construído coletivamente e apropriado individualmente por cada um.

É importante trabalhar de acordo com os ensinamentos que os alunos trazem de sua convivência, pois, entende-se que todo senso comum é qualificado na construção do conhecimento, o contado que o homem tem com o processo social é inteiramente modificador, quando não alienado, ele torna-se compositor de sua vida e o conhecimento é o maestro desse processo, é importante que o conhecimento não seja alienado para que não se torne uma ameaça para o próprio sujeito. “O conhecimento produzido pelo homem contemporâneo é também um conhecimento alienado, ele *se volta contra o homem*.” (ROLO & RAMOS, 2012, p. 156. Grifos do autor). Nossa escola trabalha para que os alunos não se deixem alienar pelo conhecimento passado pelas ideologias da classe dominante.

É importante que os alunos respeitem a origem do campo que no sentido da escola José rocha Cirne os povos que ali se encontram passaram por luta pela terra, isto pode ser passado para os alunos de forma que os mesmos sempre valorizem a luta pela qual seus antepassados passaram para que a terra em que vivem e a escola em que estudam existam.

É necessário que o assentamento seja entendido como:

Ponto de chegada enquanto um momento que distingue fundamentalmente a experiência anterior de vida daquela vivenciada após a entrada no projeto (muitas vezes representada pela ideia de liberdade comparada às situações de sujeição às quais estavam presos os trabalhadores); ponto de partida como conquista de um novo patamar do qual se pode acessar um conjunto importante de políticas (de crédito, por exemplo), mercados e bens, inacessíveis na situação anterior. (LEITE, 2012, p. 112)

Concorda-se com o autor que afirma que o assentamento é ponto de partida e de chegada na educação do campo, por isso, é necessário que a história da conquista pela terra seja enfatizada na escola para que não se perca a valorização das lutas e principalmente das conquistadas alcançadas.

Neste mesmo sentido a escola ensina procurando atender ao conceito de homem do campo, assim sendo entende-se que:

Uma das questões obrigatórias para a organização de agrupamentos, tempos, didáticas, aprendizados e do trabalho dos mestres-educadores e dos educandos será tentar entender como os diversos sujeitos do campo – crianças, adolescentes, jovens, adultos – vivem essas experiências de trabalho, de sobrevivência, de socialização, de aprendizagens; como esses tempos, enquanto processos formadores, são experimentados na especificidade da inserção no trabalho, na produção camponesa, na inserção nos movimentos sociais. (ARROYO, 2012, p. 738)

É importante que a escola entenda como os sujeitos do campo se consideram e como constantemente as novas gerações vão se atualizando. A escola trabalha com os conceitos que o contexto apresenta para a instituição, o campo possui sujeitos que tem sua forma de viver tirando do campo seu sustento e por isso a aprendizagem discutida na escola está relacionada com a definição de sujeito do campo que os mesmos defendem.

O conhecimento discutido nas escolas do campo defende uma concepção de valorização para as especificidades do campo, a educação do campo possui suas próprias características e daí pode-se afirmar que é possível pensar e desenvolver um projeto próprio que defendam os interesses campesinos.

Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259)

É importante que escola enfatize a importância do trabalho nas aulas, a escola tem a função de valorizar sempre a realidade do contexto em que a escola está inserida, no caso da educação do campo o trabalho com a terra deve ter um princípio educativo. As atividades desenvolvidas no campo fazem parte da formação da identidade dos sujeitos, pois, fazem parte de sua vida.

A escola José Rocha Cirne enfatiza em seus princípios que os alunos tenham contato com a terra valorizando a forma de sustento desenvolvida pelos seus pais que trabalham com a agricultura.

[...] Todavia, ao mesmo tempo, é crucial que, desde a infância, se internalize a compreensão de que cada ser humano tem o dever de, em colaboração e solidariedade com os demais, buscar os meios de vida e responder às múltiplas necessidades humanas. Daí ser importante que mesmo as crianças, de acordo com a sua possibilidade, participem de pequenas atividades ligadas ao cuidado e à produção da vida. [...]. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012, p. 755)

Esta valorização do trabalho enfatizada pela escola contribui para que os sujeitos possam dar valor a sua identidade e que não se deixem levar por vontades opressoras, a Identidade que se pretende valorizar nas escolas do campo precisa dar ênfase a características próprias do campo.

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e /ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo oposto a estes últimos, [...]. (CASTELLS, 2010, p. 24)

Essa forma de construção de identidade resistem as formas insuportáveis de opressão, a escola José Rocha Cirne percebe defende que os autores resistem a opressão e a identidade que lhes é imposta, os sujeitos formam comunidades que resistem as formas insuportáveis de opressão.

A teoria crítica contribui para que os sujeitos sejam críticos e assim atuem na sociedade enfatizando seus princípios e ideias que valorizem o campo e faz parte de seu contexto pessoal e que contribui para a sua formação enquanto sujeitos de direitos e deveres. A educação do campo deve ser pensada com os sujeitos do campo e não apenas para eles.

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido. (CALDART, 2012, p. 263)

A escola concorda com esta autora que afirma a importância da valorização da realidade e das particularidades do campo, é necessário que se pense em uma educação juntamente com os sujeitos a quem a educação se destina, desta forma a educação atenderá aos objetivos dos próprios sujeitos que formam a escola campesina.

O conhecimento que se discute na Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” é propício para que os sujeitos desenvolvam seus sentidos através de formas sociais de seu convívio fora e dentro da escola, desta forma todos os acontecimentos possuirão um significado real e proveitoso para os alunos da escola.

Todo esse processo de conhecimento é desenvolvido em um processo de ação/reflexão/ação que contribui para que o sujeito se torne um ser crítico, não permitindo ser alienado, os meios que condicionam ele devem favorecer essa construção, não permitindo um afogamento de ideias e a impossibilidade de continuação para aprender e (re)construir seu conhecimento.

A escola pretende tornar seus alunos sujeitos críticos, pois, “compreendem-se os papéis que os diversos modos de conhecimento – a ciência, a arte e a filosofia – devem desempenhar num projeto coletivo de libertação do homem.” (ROLO & RAMOS, 2012, p. 158), sendo seres críticos serão também sujeitos libertados que não se deixarão alienar pelos opressores da sociedade capitalista em que vivemos.

➤ Fundamentos pedagógicos

A pedagogia trabalhada na Escola “José Rocha Cirne” fundamenta-se em um posicionamento crítico, os professores possuem como propósito tornar os alunos críticos e reflexivos para atuarem sobre sua prática. A pedagogia possui papel fundamental na vida dos sujeitos, com o auxílio de profissionais críticos da pedagogia é possível contribuir para que a curiosidade ingênua dos sujeitos torne-se curiosidade epistemológica.

“Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia.” (GIROUX & SIMON, 2011, p. 109)

As práticas educativas nas escolas devem partir de uma pedagogia que contribua significativamente para a vida em sociedade de maneira democrática, é importante que os sujeitos sejam conhecedores de direitos e que possam atuar de acordo com seus direitos de cidadãos.

“Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano que fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política de diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.” (GIROUX e SIMON, 2011, p. 109 e 110)

A pedagogia que ressaltamos nas entrelinhas deste documento favorece este reconhecimento das experiências, é importante partir do conhecimento que os educandos possuem e que levam para a escola, com a valorização destes conhecimentos prévios os

educandos podem ver que são sujeitos construtores de seu conhecimento. A intervenção de uma pedagogia crítica é de suma importância para despertar este sentimento no educando.

A pedagogia crítica que enfatizamos aqui está sempre sujeita a mudanças que são necessárias na escola, uma vez que os professores críticos estão sempre atentos as mudanças dos sujeitos que sejam na escola, tais educadores sabem que as práticas educativas e pedagógicas da escola devem estar sempre se adequando as mudanças dos educandos e de toda a comunidade da qual a escola faz parte.

“A educação baseada em uma pedagogia crítica procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana. Que noções de saber e que formas de aprender são necessárias para tal projeto. Faz-se indispensável uma educação baseada na visão de que a liberdade humana envolve a compreensão da necessidade e a transformação dessa necessidade. Precisamos de uma pedagogia cujos padrões e objetivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais.” (GIROUX & SIMON, 2011, p. 113)

De acordo com a pedagogia crítica percebemos que o aprendizado não acontece de forma singular e sim de maneira conjunta, alunos e professores aprendem em conjunto para interiorizar assimilar seu conhecimento de forma singular, na aprendizagem crítica em conjunto percebemos o quanto é importante ensinar e aprender de maneira crítica para que todos possam provocar transformações nas necessidades de sua realidade.

8.2 Organização curricular (da escola, das séries ou ciclos, plano de ensino da disciplina): objetivos, conteúdos, desenvolvimento metodológico, avaliação da aprendizagem.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” atende alunos nos turnos manhã e tarde. No turno da manhã funciona o ensino infantil com crianças de quatro a seis anos em uma turma multisseriada, 1º e 2º anos do ensino fundamental em uma turma multisseriada e 3º ano do ensino fundamental. No turno da tarde a escola atende aos 4º e 5º anos em turmas separadas.

➤ Desenvolvimento metodológico

A Escola Municipal do Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” ensina de acordo com a metodologia dialética em que o conhecimento é construído pelo sujeito (aluno) na sua

relação com os outros e com o mundo, desta forma os conteúdos são trabalhados, refletidos, reelaborados pelo aluno para que o conhecimento tenha significado.

A escola atende a sequência de:

- Síncrese;
- Análise;
- Síntese.

Esta sequência proporciona o movimento de ação/reflexão/ação do conhecimento que é imutável e inacabado. Os alunos possuem a oportunidade de construir seu próprio conhecimento na medida em que refletem sobre o mesmo enquanto o constroem.

Os educadores partem de três grandes dimensões no desenvolvimento da aula:

- Mobilização para o conhecimento;
- Construção do conhecimento;
- Elaboração da síntese do conhecimento.

➤ **Mobilização para o conhecimento**

Nesta dimensão o educador deve provocar no educando o interesse pelo conhecimento/assunto a ser estudado.

➤ **Construção do conhecimento**

O educando vai compreender o conhecimento através de relações que serão estabelecidas pelo educador.

➤ **Elaboração da síntese do conhecimento**

O educador deve ajudar o educando a expressar o conhecimento que está sendo construído.

Desenvolvendo o movimento destas três dimensões

Abaixo está a apresentação de cada momento da metodologia desenvolvida na escola:

➤ **Mobilização para o Conhecimento:**

Na mobilização para o conhecimento os educadores apresentam o conteúdo/conhecimento a ser ensinado de forma que desperte no educando o interesse pelo objeto de conhecimento, sendo um conhecimento que seja significativo para os educandos, a função dos educadores é mobilizar a inteligência dos educandos.

Os docentes desenvolvem a articulação da realidade-objetivos-mediação. Conhecem a realidade dos educandos, tendo clareza dos objetivos a serem alcançados pela escola e em sala de aula e propiciando uma prática significativa para os educandos de forma que articulem os objetivos com a realidade deles.

Ainda neste momento os professores apresentam o assunto a ser tratado, de que forma será trabalhado e as relações interpessoais do tema. O educador ajuda o aluno a conhecer as suas necessidades facilitando as relações e problematizações das situações sempre favorecendo um clima favorável na turma.

Os educadores da escola provocam, mantem e mobilizam a mobilização de maneira que os alunos tenham autonomia para construir o conhecimento e assim se ajudar, ajudar o professor e o coletivo.

➤ **Construção do Conhecimento**

Nesta etapa o educador orienta o aluno para que este aborde melhor o conhecimento.

Os critérios para a construção do conhecimento são:

- ✓ **Significação:** Atividade significativa para professores e alunos que esteja associada a alguma necessidade do educando.
- ✓ **Práxis:** o conhecimento que mantém relação social com o que lhe deu origem.
- ✓ **Problematização:** O aluno é problematizado e levado a entender a algo.
- ✓ **Continuidade-ruptura:** O educador possibilita que o educando estabeleça relações entre o conhecimento que ele tinha antes da mediação do conteúdo e o que ele adquiriu após a mediação.
- ✓ **Criticidade:** os alunos são levados a buscarem as verdadeiras causas que acontecem em sua realidade de acordo com o conhecimento que estão adquirindo.
- ✓ **Historicidade:** Os educadores falam da origem dos conteúdos (re) significando o assunto.

- ✓ **Totalidade:** o conteúdo é ensinado levando em consideração todas as suas características.

Neste processo o educador estar a todo o tempo mediando o conhecimento que o aluno estará construindo, realizando assim uma interação entre o professor e alunos.

➤ **Elaboração da Síntese do Conhecimento**

Nesta etapa o aluno expressará o que aprendeu de forma oral, gestual, gráfica/escrita ou prática. O educador proporciona momentos para que o aluno expresse as relações que estabeleceu com o conhecimento e sua realidade.

A metodologia segue a sequência:

Metodologia Dialética em Sala de Aula		
Três Dimensões para o Educador		
Mobilização para o conhecimento	Construção do conhecimento	Elaboração da síntese do conhecimento
1.1 Articulação Realidade-Objetivo-mediação a) Conhecer (e atuar a partir da) a realidade. b) Ter Clareza dos Objetivos. c) Propiciar uma	2.1 Categorias/ Critérios para a Construção do conhecimento. a) Significação. b) Práxis. c) Problematização. d) Continuidade-Ruptura.	- Expressão do conhecimento adquirido. - Elaboração sintética do conhecimento.

prática Significativa.	e) Criticidade.	- materialização e
1.2 Motivação	f) Historicidade.	objetivação do
- Relação com as	g) Totalidade.	conhecimento.
necessidades.	2.2 Forma de Trabalho.	- Interação social.
- papel do educador.	a) Exposição posicionada e	
1.3 Apresentação	estimulante do	
Sincrética do Objeto de	educando.	- Assimilação, de
Conhecimento.	b) Reflexão de confronto e	educação das
	problematização por	consciências.
	parte dos educandos.	
	c) Confronto educador-	
	educando.	

Fonte: Arquivo, Grupo de Pesquisa: Currículo e Práticas Educativas.

➤ Avaliação da aprendizagem

A avaliação da Escola Municipal do Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” acontece de maneira que tanto professores como alunos possuem como finalidade se preocupar mais com a aprendizagem e menos com a nota.

Os professores atuam como educadores que fazem de tudo para que os alunos aprendam mais e melhor, esses profissionais consideram a avaliação como acompanhamento e ajuda para contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos alunos. O corpo docente preocupa-se com as necessidades dos alunos proporcionando um ensinamento em que estes sujeitos façam relações do que aprendem com o que vive, o compromisso dos professores é com a aprendizagem dos alunos.

Os professores da Escola consideram a avaliação partindo de uma autocrítica seguindo as seguintes observações:

- Abre mão do uso autoritário da avaliação dando mais importância a aprendizagem e desenvolvendo avaliação de forma contínua;
- Rever a metodologia de trabalho em sala de aula, quando percebe que é necessário;

- Redimensiona o uso da avaliação;
- Altera a postura diante dos resultados da avaliação, considerando os resultados como diagnóstico para mudar sua metodologia e procurar outros caminhos se necessário para contribuir para a aprendizagem dos alunos;
- Cria uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais a respeito da avaliação para que todos entendam como a escola desenvolve a avaliação sem o pressuposto da autoridade.

O corpo docente na Escola Municipal do Ensino Fundamental “José Rocha Cirne” planeja a avaliação das aulas seguindo as 5 (cinco) propostas que se seguem:

1ª Proposta: alterar a metodologia de trabalho em sala de aula

Nesta proposta o professor rever a sua prática pedagógica realizando a avaliação tendo:

a) Sentido para o conhecimento

Deve-se encontrar-se na tríplice articulação entre:

- ❖ Compreender o mundo que vivemos;
- ❖ Usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade;
- ❖ Transformar este mundo.

Desta forma o aluno adquire sentido para o conhecimento e para a vida.

b) Agindo para conhecer

O professor propicia uma metodologia que leva a participação ativa dos alunos.

c) Tendo direito à dúvida

O professor garante a prática de perguntar em sala de aula, proporcionando um clima de respeito.

2ª Proposta: Diminuir a ênfase na avaliação.

a) Avaliação no processo

O professor avalia o produto no processo, não avalia o aluno apenas em um determinado momento. A avaliação está relacionada ao processo de construção do conhecimento, que se dá através em três momentos: Síncrise, análise e síntese.

b) Crítica à “Prova”

- ❖ Ruptura com o processo de ensino-aprendizagem;
- ❖ Ênfase demasiada á nota;

- ❖ Classificação dos alunos.
- c) Não se trata de abolir a avaliação
 - ❖ Os elementos de avaliação devem ser tirados do próprio processo de ensino-aprendizagem.
- d) Aprender x tirar nota

Enquanto nota reprovar os alunos continuarão se preocupando mais com nota do que com o que aprende. A preocupação é com a aprendizagem dos discentes e não com a nota da avaliação.

- e) Educação infantil

A avaliação realizada na escola na educação infantil é contínua para que as crianças possam se auto avaliar desde o ensino infantil;

A educação é acompanhada da seguinte forma:

- ❖ Observação da criança fundamentada no conhecimento de suas etapas de conhecimento;
- ❖ Oportunização de novos desafios com base na observação e reflexão teórica;
- ❖ Registro das manifestações das crianças e de aspectos significativos de seu desenvolvimento;
- ❖ Diálogo frequente e sistemático entre os adultos que lidam com a criança e os pais ou responsáveis;

O professor deve fazer registros para ajudar a criança em suas necessidades.

- f) 1º e 2º graus

1º ciclo: (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental)

A escola não marca semana de prova realiza a avaliação de forma contínua levando em consideração os trabalhos do cotidiano. A escola realiza mudanças de acordo com a sua realidade.

2º nível: (4º e 5º anos do ensino fundamental)

A mudança acontece com práticas concretas:

- ❖ Não é realizada semana de prova;
- ❖ Avalia o aluno em diferentes oportunidades;
- ❖ Diversifica as formas de avaliação;
- ❖ Diversifica os tipos de questões;
- ❖ Contextualiza as questões;
- ❖ Coloca questões a mais, dando opção de escolha aos alunos;
- ❖ Propicia tempo adequado para a resolução dos trabalhos;

- ❖ Muda o termo “Prova” para “Atividade”, mas não apenas o nome;
- ❖ Explica para pais e alunos os critérios de avaliação;
- ❖ Não envolve os pais na avaliação pois deve ser em todo o processo;
- ❖ Não entrega as notas aos pais, as notas são entregue aos alunos;
- ❖ Realiza avaliação individual, em dupla e em grupo;
- ❖ Realiza avaliação pesquisada;
- ❖ Realiza avaliações interdisciplinares;
- ❖ Pedi para os alunos elaborarem questões e proporem trabalhos;
- ❖ Considera as melhores notas dos alunos;
- ❖ Não cria competições e não classifica os alunos;
- ❖ O próprio professor elabora as provas;
- ❖ Os alunos ajudam na correção das provas;
- ❖ O professor conversa com os alunos sobre as mudanças que acontecem em sala de aula, por exemplo, quando muda a metodologia para se adequar ao ritmo de desenvolvimento deles.

3ª Proposta: redimensionar o conteúdo da avaliação

A escola não faz decoreba e tenta superar esta ação.

- a) Ortografia: saber escrever x adquirir sistema de escrita

O professor leva os alunos a lerem.

- b) Continuidade dia-a-dia e avaliação

A avaliação tem o mesmo grau de complexidade que as atividades do dia-a-dia, os professores não dificultam a avaliação com atividades mais complexas do que as atividades do cotidiano.

- c) Dificuldade artificial

Não fazem pegadinhas;

- d) Sobre o “Questionário”

A escola procura romper com o ciclo de questionário para não incentivar a ação do decoreba. Trabalhar com os pais para colaborarem com a aprendizagem dos filhos.

- e) Avaliação Sócio afetiva

Esta avaliação é feita sem caráter de aprovação ou reprovação, são observados os comportamentos de:

- ❖ Desenvolvimento intelectual
 - Presta atenção, é participativo, independente, esforçado;

- ❖ Relacionamento com os colegas e com o professor;
 - Tem bom relacionamento com todos.
- ❖ Desenvolvimento afetivo
 - Disposto para estudar, responsável, alegre e espontâneo.
- ❖ Organização e hábitos pessoais
 - Tem cortesia, organizado, tem boa postura, é higiênico.

f) Questão da indisciplina

No caso dos alunos indisciplinados os professores procuram saber a causa de seu comportamento, jamais tirar-se a nota do aluno por causa do comportamento, se o diálogo não resolve o problema da indisciplina os professores privam a convivência com o grupo orientando os alunos para o bom comportamento.

g) Auto avaliação

A auto avaliação não tem vínculo com a nota sendo considerado como importante instrumento para a formação dos educandos.

h) Nota de participação

A nota pela participação é considerada de acordo com objetivos como: frequência/presença, entrega de atividades, não considera-se para a nota de participação se o aluno for considerado como sendo “bonzinho”.

i) “Trabalhinho”

Não fazem trabalhos para melhorar a nota do aluno, pois a avaliação é considerada como um todo.

j) Trabalho de grupo

Nas atividades em grupo o professor dar uma quantidade de pontos para os alunos dividirem a pontuação entre eles.

4ª Proposta: Alterar a postura diante dos resultados da avaliação

- ❖ O educador percebe a necessidade do aluno e elabora uma intervenção de acordo com a realidade para superá-la;
- ❖ A avaliação muda a forma de trabalho do professor, do aluno e da escola;
- ❖ O professor preocupa-se com a aprendizagem, é interessante que o aluno participe do processo de avaliação:
 - Analisa com os alunos os resultados;
 - Discuti o processo de avaliação;

- Fazem conselho de classe.

a) Importância do erro

- ❖ O professor reconhece seus erros para aprender a valorizar o erro dos alunos;
- ❖ O professor percebe o erro do aluno para saber como o aluno estar pensando;
- ❖ O erro é trabalhado como forma de interação entre professor e aluno para superação de hipóteses.

b) Profecia Auto-Realizantes

O educador não desmerece os alunos considerando como se não tivessem jeito, pois atua tendo sempre o espírito de mudança.

c) Conselhos de Classe

- ❖ Os conselhos de classe são:
 - Feitos durante o ano e não no final;
 - Com todos que formam a escola;
 - Discutem principalmente o processo educativo e não as notas;
 - Apontam as necessidade de mudança em toda a escola;
 - A cada conselho é discutido o que já mudou e o que ainda precisa mudar.
 - No conselho de final de ano: preparam com antecedência; estabelecem critérios para melhorar ou não a nota; destinam um tempo significativo para a realização.

d) Recuperação

A recuperação nas escolas acontece de forma instantânea, ou seja, a partir do erro dos alunos e de suas necessidades. Os professores realizam diagnósticos para perceber as reais necessidades dos alunos.

e) Questão da Reprovação

É feito de tudo para que a reprovação não aconteça e se acontecer é de maneira democrática.

5ª Proposta: Trabalhar na conscientização da comunidade educativa

a) Construção de critérios comuns

A escola deixa claro para os pais e alunos os critérios de avaliação para ser superado o senso comum que se tem a respeito da avaliação.

b) Aproveitamento coletivo

Incentiva-se o caráter comunitário entre os educandos.

c) Trabalho com a família

A escola incentiva a família, para que ela perceba seu papel importantíssimo na aprendizagem das crianças.

Os pais devem:

- ❖ Despertar a curiosidade da criança;
- ❖ Acompanhar o estudo do filho;
- ❖ Não comparar notas;
- ❖ Não ameaçar o filho ou incentivar que se interesse em troca de presentes;
- ❖ Apoiar as mudanças da escola;
- ❖ Ajudar no estudo quando solicitado.

d) Questão das transferências

No caso da transferência a escola deve superar as diferenças existentes entre as escolas.

e) Não se trata de “afrouxar”

Existirão as exigências nas aulas e não nas provas.

f) Mudança da avaliação nos cursos de formação de professores

Os professores são avaliados também de maneira diferente.

g) Avaliar não só o aluno

São avaliados também aqueles que disponibilizam: material, formação, verbas e tudo o que envolve a escola.

h) Democratização da sociedade

Os objetivos de democratização são para a escola e a sociedade.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

OBS: Proposta a ser pensada no planejamento anual a ser realizado antes do início do ano letivo de 2016.

9. PROPOSTA DE TRABALHO COM PAIS, COMUNIDADE E OUTRAS ESCOLAS DE UMA MESMA ÁREA GEOGRÁFICA

OBS: Proposta a ser pensada no planejamento anual a ser realizado antes do início do ano letivo de 2016.

10. FORMAS DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

OBS: Formas a serem pensadas após a discussão das propostas de formação com professores e comunidade escolar.

11. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **As experiências sociais disputam a vez no conhecimento**. In: **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Tempos Humanos de Formação**. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: TADEU, Tomaz. & MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl. & DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Pereira. **Assentamento rural**. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. & TADEU, Tomaz. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: TADEU, Tomaz. & MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLO, Márcio & RAMOS, Marise. **Conhecimento**. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TARDIN, José Maria. **Cultura Camponesa**. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo da avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS III
Projeto de extensão A contextualização curricular para escolas do campo: o pensar e o fazer da ação pedagógica	

PROPOSTA DOS TEMAS GERADORES

- **Memória**

A escola é um lugar próprio para recuperar e trabalhar com a história do povo campestre. É um momento para construir e transmitir, especialmente as novas gerações a memória coletiva.

- **Valores**

São os valores que movem a coletividade, que fortalece os laços humanos, são aqueles que permitem cada pessoa crescer em dignidade e humanidade.

- **Cultura camponesa**

O campesinato constitui-se a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que construíram uma íntima relação familiar e comunitária. Implica-se em um processo migratório existente no campo onde impõem-se aos camponeses a exigência de conhecimentos amplos para assegurar as necessidades vitais e a reprodução social.

- **Conflitos do campo**

Vários foram e são os conflitos existentes no campo, com relação à situação socioeconômica dos trabalhadores rurais e as posses territoriais. Hoje os camponeses são protagonistas desses conflitos, onde também destacam temas ligados à terra, à água, ao trabalho, à violência.

- **Campesinato**

Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território, onde as relações sociais se expressam em regras de uso das disponibilidades naturais e culturais de um dado espaço geográfico politicamente delimitado.

- **Terra**

Na história da sociedade “terra” é sinônimo de poder e riqueza no Brasil e foi motivo de várias disputas e lutas para o seu controle (ALENTEJANO, 2012, p. 740).

No Brasil, atualmente observa-se uma complexa relação com à terra que envolve formas múltiplas de ter acesso a elas, acabando por reafirmar que a terra continua sendo sinônimo de riqueza e poder estando concentrada nas mãos de poucos.

- **Territórios,**

Os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o seu desenvolvimento. É um espaço de liberdade, dominação expropriação e resistência.

- **Território camponês**

É um espaço de vida do camponês, onde se encontra uma enorme diversidade de culturas camponesas que constroem sua existência. É uma unidade que residem famílias, consequentemente a produção é familiar.

- **Agricultura camponesa**

Agricultura camponesa é o modo de fazer agricultura e de viver das famílias.

Ressalta-se que o campesinato se confronta ideologicamente com as concepções das empresas capitalistas onde a agricultura camponesa apresenta:

- Agricultura de subsistência é uma modalidade que objetiva a produção de alimentos para garantir a sobrevivência do agricultor, da sua família e da comunidade em que está inserido.
- Agricultura familiar corresponde ao cultivo da terra realizado por proprietários rurais, tendo como mão-de-obra essencialmente o núcleo familiar.

- **Saúde no campo**

Falar de saúde no campo implica um processo histórico de lutas individuais e coletivas que buscam de uma promoção, atenção a fim de uma perspectiva de vida mais justa. Assim a saúde no campo deve ser entendida como uma conquista social dos povos envolvidos neste processo.

Referências

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 788.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UNIVERSIDADE, ESCOLA E COMUNIDADE: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO.

Pesquisador: JAQUELINE POLIANE COSTA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30649814.0.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 732.749

Data da Relatoria: 24/07/2014

Apresentação do Projeto:

A apresentação do Projeto é clara e bem desenvolvida pela pesquisadora proponente. Trata-se de uma pesquisa que focaliza a análise das "ações desenvolvidas pelo projeto A (Re) Significação do Currículo nas Escolas do Campo: Caminhos para a Contextualização estão repercutindo na construção das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas, evidenciando a experiência de uma escola localizada na zona rural do referido município." Conforme afirmado pela proponente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as ações desenvolvidas pelo projeto A (Re) significação do Currículo nas Escolas do Campo: Caminhos para a contextualização estão repercutindo na construção das propostas pedagógicas curriculares das escolas no município de

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

UF: PB

Telefone: (83)3216-7791

Município: JOAO PESSOA

Fax: (83)3216-7791

CEP: 58.051-900

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 732.749

Bananeiras.

Objetivo Secundário:

* Compreender como se deu o processo de aproximação entre a Universidade, Escolas e Comunidade, na construção de caminhos para uma educação do campo. * Verificar as ações e atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão, na construção da PPC das escolas, evidenciando os caminhos para uma educação contextualizada. * Conhecer como se deu a participação dos sujeitos envolvidos no processo de construção das propostas curriculares. * Identificar os resultados obtidos, e as possíveis limitações/dificuldades e ou conquistas apresentadas pelo projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios estão bem evidenciados e são claramente superiores aos possíveis riscos que essa pesquisa pode trazer, o que justifica sua realização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de qualidade e de relevância para nosso contexto atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação exigida no último parecer foi enviada corretamente nessa ocasião.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

CEP: 58.051-900

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 732.749

JOAO PESSOA, 30 de Julho de 2014

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N **CEP:** 58.051-900
Bairro: CASTELO BRANCO
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA **E-mail:** eticaccs@ccs.ufpb.br
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791

Universidade Federal da Paraíba
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
Coordenação de Programa de Ação Comunitária
FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA - SIGProj
EDITAL PROBEX 2013

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:

SIGProj N°: 145317.654.73564.06032013

PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO: CAMINHOS PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO

TIPO DA PROPOSTA:

☒ Projeto

ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL:

☐ Comunicação	☐ Cultura	☐ Direitos Humanos e Justiça	☒ Educação
☐ Meio Ambiente	☐ Saúde	☐ Tecnologia e Produção	☐ Trabalho
☐ Desporto			

COORDENADOR: Ana Cláudia da Silva Rodrigues

E-MAIL: claudiacavn@yahoo.com.br

FONE/CONTATO: 83-33632785 / 83-9167-3621

Universidade Federal da Paraíba
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
Coordenação de Programa de Ação Comunitária

FORMULÁRIO DE CADASTRO DE PROJETO DE EXTENSÃO

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:
SIGProj N°: 145317.654.73564.06032013

1. Introdução

1.1 Identificação da Ação

Título:	A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO: CAMINHOS PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO
Coordenador:	Ana Cláudia da Silva Rodrigues / Docente
Tipo da Ação:	Projeto
Editais:	PROBEX 2013
Faixa de Valor:	
Vinculada à Programa de Extensão?	Sim
Nome do Programa de Extensão:	AGROECOLOGIA: UMA PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO E PARA O FORTALECIMENTO DOS SABERES DA AGRICULTURA FAMILIAR NO TERRITÓRIO DA BORBOREMA
Instituição:	UFPB - Universidade Federal da Paraíba
Unidade Geral:	CCHSA - Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias
Unidade de Origem:	DCBS - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS E SOCIAIS
Início Previsto:	02/05/2013
Término Previsto:	02/01/2014
Possui Recurso Financeiro:	Sim
Gestor:	Ana Cláudia da Silva Rodrigues / Docente
Órgão Financeiro:	Conta Única

1.2 Detalhes da Proposta

Carga Horária Total da Ação:	640 horas
-------------------------------------	-----------

Justificativa da Carga Horária:

A carga horária será utilizada para estudos em grupo, preparação das formações continuadas, reuniões com a equipe das escolas envolvidas no projeto. Visitas às escolas; reuniões para organização dos cursos de formação continuada; organização dos encontros para organização do projeto pedagógico curricular; reunião com os docentes, discentes e pais de alunos das escolas envolvidas; Organização da formação dos professores e dos representantes da comunidade; Produção do material didático; Enfatizamos que a Universidade Federal da Paraíba tem Resolução que assegura o aproveitamento de créditos pela realização de projetos de extensão. Ainda, a Resolução para elaboração dos PPC indica a definição de linhas prioritárias de extensão em cada curso de graduação. No caso específico do curso de Pedagogia do campus III, Bananeiras, a educação do campo se configura como área de aprofundamento. Detalhadamente a carga horária será distribuída em 20 horas semanais, com 80 horas mensais, totalizando 640 horas pelo período de oito meses.

Periodicidade:

Permanente/Semanal

A Ação é Curricular?

Sim

Abrangência:

Micro regional

Tem Limite de Vagas?

Não

Local de Realização:

As escolas serão indicadas após reunião com os gestores para definição das ações.

Período de Realização:

Início em Maio de 2013 e término em janeiro de 2014.

Tem Inscrição?

Não

1.3 Público-Alvo

Docentes, discentes, equipe pedagógica e pais membros da comunidade onde as escolas estão inseridas.

Nº Estimado de Público:

100

Discriminar Público-Alvo:

	A	B	C	D	E	Total
Público Interno da Universidade/Instituto	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Federais	3	12	2	0	0	17
Instituições Governamentais Estaduais	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Municipais	40	0	0	6	12	58
Organizações de Iniciativa Privada	0	0	0	0	0	0
Movimentos Sociais	0	0	0	0	0	0
Organizações Não-Governamentais (ONGs/OSCIPs)	0	0	0	0	7	7
Organizações Sindicais	0	0	0	0	0	0
Grupos Comunitários	0	0	0	0	18	18
Outros	0	0	0	0	0	0
Total	43	12	2	6	37	100

Legenda:

- (A) Docente
 (B) Discentes de Graduação
 (C) Discentes de Pós-Graduação
 (D) Técnico Administrativo
 (E) Outro

1.4 Parcerias

Nome	Sigla	Parceria	Tipo de Instituição/IPES	Participação
Prefeitura Municipal de Bananeiras	PMB	Externa à IES	Instituição Governamental Municipal	Ceder o local para realização do Evento; Disponibilizar o lanche para os participantes e materiais pedagógicos.
Prefeitura Municipal de Solânea	PMS	Externa à IES	Instituição Governamental Municipal	Ceder o local para realização do Evento; Disponibilizar o lanche para os participantes.
Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural	Nemdr	Interna à IES	UFPB - CCSA - DIRC	Organizar as formações de educadores.

1.5 Caracterização da Ação

Área de Conhecimento:	Ciências Humanas » Educação » Currículo » Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação
Área Temática Principal:	Educação
Área Temática Secundária:	Direitos Humanos e Justiça
Linha de Extensão:	Formação Docente

1.6 Descrição da Ação**Resumo da Proposta:**

As escolas do campo, atualmente, passam por grandes dificuldades, uma vez que faz parte das políticas governamentais o transporte dos alunos da zona rural para a zona urbana, alegando a não viabilidade da manutenção de escolas localizadas distantes da cidade. No entanto, tal política, proporciona o fechamento de muitas escolas e as que resistem sofrem com salas multisseriadas, falta de professores e alunos, que muitas vezes preferem estudar na cidade por acreditar encontrar uma escola com condições de oferecer um ensino de melhor qualidade. Porém, a escola da cidade não está adequada para compreender a realidade dos povos do campo, oportunizando ao aluno situação de negação de sua cultura e de sua identidade campesina. Nosso objetivo consiste em organizar coletivamente projetos pedagógicos curriculares (PPC) que (re)signifique a realidade dos povos do campesinato a partir da perspectiva da multireferencialidade e contextualização. Os sujeitos envolvidos serão docentes e discentes da UFPB e docentes, discentes, equipe pedagógica, gestores, representação de pais e líderes comunitários. Os docentes e discentes da UFPB fazem parte do grupo de estudo e pesquisa Currículo e Práticas

Educativas. A metodologia utilizada partirá da seleção junto aos gestores escolares dos municípios de Bananeiras e Solânea de 6 escolas, sendo 3 para cada município, para realização do projeto. Em seguida realizaremos formações continuadas para a equipe para construirmos juntos um Projeto Pedagógico Curricular (PPC). Com isso, esperamos que as escolas envolvidas possam ministrar uma educação voltada para os interesses campestres contribuindo para o desenvolvimento social e local.

Palavras-Chave:

Currículo, Formação de Professores, Contextualização, Educação do Campo.

Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

Iniciamos nossas atividades de extensão no município de Solânea e Bananeiras desde 2010 com a avaliação do currículo ofertados para as escolas do campo, a partir da formação continuada com professores. No entanto, tendo em vista o grande número de docentes e a falta de pais de alunos e representantes das comunidades escolares nas reuniões tivemos dificuldade de organizar coletivamente o projeto pedagógico curricular. Por isso, neste projeto escolhemos trabalhar com 3 escolas de cada município para contribuir com as discussões curriculares e a contextualização.

1.6.1 Justificativa

As discussões em torno do currículo da educação no Brasil, enquanto espaço de produção do conhecimento contextualizado, em contrapartida a proposição de uma educação escolar ofertada considerando as mesmas realidades, dentro dos mesmos contextos, com os mesmos problemas e as mesmas potencialidades independentes dos espaços geográfico, cultural, social e familiar, tem assumido grande importância no ambiente das pesquisas e das políticas para a educação do campo.

Destacamos que os sistemas de ensino formal desde seu início tem proposto uma educação que gera processos massivos de formação humana descontextualizada, ou seja, a partir de um único contexto se pensa o livro didático, a alimentação escolar, o currículo, a infraestrutura e por aí são construídas políticas públicas generalistas e consequentemente incapazes de contribuir na resolução dos problemas locais.

Em sua maioria, as escolas têm se mantido isoladas, sem diálogo com os espaços de produção das chamadas tecnologias sociais como, por exemplo, o manejo da água (a captação e armazenamento) bem como com as possibilidades e necessidades de identificação da riqueza como fonte de produção da vida nesse lugar. Como consequência, estas escolas encontram-se alheias às relações que vêm sendo coletivamente construídas nos espaços da sociedade civil organizada e/ou em parcerias ou alianças com o poder público governamental, criando e recriando saídas de sustentabilidade da vida, num esforço de construção do desenvolvimento sustentável.

A escola, isolada das discussões locais, deixa de trabalhar a partir das culturas, dos valores construídos historicamente, que são elementos da própria identidade dos sujeitos, identidade essa produzida na diversidade. Ao mesmo tempo em que se apresenta como causa e efeito dessa realidade educacional, o currículo escolar se mantém descontextualizado, geralmente reproduzindo imagens e narrativas estereotipadas da região, desenhando-a como lugar de impossibilidade de produção da vida e caracterizando as pessoas como ignorantes, desconsiderando as inúmeras potencialidades que o campo brasileiro comporta.

A descontextualização dos currículos está presente na maioria das escolas, seja no campo ou na cidade. O mesmo material produzido na e para a realidade urbana referenciado em outras regiões do país é destinado às escolas do campo brasileiro, provocando estranhamento às crianças que não se identificam nem com o discurso nem com as imagens veiculadas nos livros didáticos carentes de uma abordagem problematizadora.

Este projeto privilegia a contextualização do currículo e da prática pedagógica, tomando por referencial o contexto no campo, observando-se a relação de interdependência campo/cidade/campo. Exige-se, como consequência, que a relação do local com o global seja objeto de conhecimento, de forma a contribuir na formação de sujeitos capazes de intervir na realidade (social, cultural, ambiental, política, econômica etc.) para transformá-la; ao mesmo tempo em que pretende potencializar a escola para contribuir, de forma qualificada, no processo de desenvolvimento sustentável da região na qual ela se insere.

Também se justifica a concretização desse projeto por residir na formação dos docentes, um dos maiores desafios historicamente enfrentados na contextualização do currículo escolar na região. Mesmo aqueles com habilitação em Cursos de Licenciatura Plena enfrentam sérias dificuldades na contextualização dos componentes da Base Comum Nacional do currículo. É possível compreender esse fenômeno pela forma como se dá a sua Formação Inicial, mediante currículos fragmentados e igualmente descontextualizados. Esta é uma dificuldade que pode ser minimizada quando são construídos espaços que propiciem a troca de práticas pedagógicas, metodologias e experiências entre pessoas que vivenciam essa realidade. Outra justificativa para a realização do projeto é a possibilidade de tornar o ambiente educativo um espaço de construção de conhecimentos a partir das diversificadas experiências vivenciada pelos docentes, discentes e representantes das comunidades.

1.6.2 Fundamentação Teórica

A complexidade das relações sociais e interculturais vivenciadas em nossa sociedade requer novas formas de se pensar a formação de professores. Neste sentido, entendemos a pertinência dos conflitos sociais na busca de desenvolver a interação e a reciprocidade entre diferentes grupos, relevantes na construção de crescimento cultural, mas, reconhecemos a identidade cultural de cada grupo social, por entendermos que há especificidade na cultura dos povos do campo.

Nessa perspectiva, o foco central das práticas educativas deixa de ser a transmissão de uma cultura hegemônica e coesa. Colocando-se em cena a perspectiva intercultural dentro de um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes [...] É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação de educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimedias" (Nanini apud Fleuri, 2001).

Pensar por esse prisma é entender a educação dentro de um processo de criação e recriação de contextos, pois ela deve acontecer no universo das condições históricas e materiais da sociedade.

Não podemos mais aceitar referências curriculares subsidiadas por discussões monoculturais, que permitem a sujeição e a exclusão de sujeitos do campo durante seu processo de formação. Por isso, fazem-se necessárias novas concepções com o intuito de construir respostas consistentes aos novos desafios que se colocam na sociedade atual. Estas propostas pressupõem a renovação dos paradigmas científicos e metodológicos, baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade dos direitos.

Para Padilha (2004), é preciso resignificar o currículo a partir da possibilidade de "reconhecer as diferenças e de integrá-las em unidades que não as anulem, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre os respectivos contextos (p.16)". Com isso, possibilitaremos superar a visão monocultural do currículo e de entendê-lo em sua multirreferencialidade, em sua fluidez e transversalidade, de modo a potencializar as relações dialógicas entre as pessoas e os grupos socioculturais que interagem no contexto escolar.

Compreendemos, ainda, que a educação deve acontecer no contexto de um Projeto de Nação Brasileira onde se explicita, por exemplo, que tipo de cidadão queremos atuando em nossa sociedade.

Durante várias décadas convivemos com propostas curriculares que privilegiavam os currículos descontextualizados, que segundo Martins (2004) são caracterizados como espaços onde, Não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e beleza. A educação que continua sendo enviada por uma narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais perguntas e não outras, porque tais conceitos e não outros,, porque tais autores e tais obras e não outras... O que está por traz do currículo contextualizado é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos (p.31-32).

Entendemos que toda educação deve ser contextualizada uma vez que sua neutralidade não é possível. No entanto, nos resta saber como essa contextualização é construída. A educação nas escolas do campo, em sua maioria, parece acontecer dentro de concepções generalistas, provocando a alienação na

produção da existência de homens, mulheres e crianças que ali vivem. Pois, quase sempre, é desenvolvida no contexto do mundo das elites políticas e econômicas do país, construindo realidades locais sob um olhar das perspectivas do centro-sul do Brasil. Tais propostas tem colocado o campo como o "lugar do atraso", da seca que assola o nordeste, da fome. Essa perspectiva nega as possibilidades existentes, o que, possivelmente, tem afastado muitos jovens de suas origens, capazes de construir novas alternativas quando (re)pensadas a partir de sua vivências.

Quando pensamos numa proposta de formação de um currículo, através da sua materialização no Projeto Pedagógico Curricular para as escolas do campo não estamos nos desconectando da totalidade que envolve a sociedade, mas, sobretudo, destacamos a reconfiguração dos saberes local e global, onde se anulam os primeiros. Negamos a ideia de sociedade hegemônica, historicamente existente que minimiza as possibilidades do lugar e da vida social.

A Escola não pode deixar de considerar que o campo brasileiro é uma produção da natureza, mas, também, um espaço de construção de culturas. O clima, o solo, os aspectos biogeográficos têm uma história natural que mantém íntimas relações com a história humana, em especial, a ocupação dessa região e as relações sociais que por aqui se estabeleceram. Por isso, cabe a Escola, aos educadores a sistematização desse contexto, que constitui o âmbito no qual os conhecimentos se materializam. Vale explicitar que a extrapolação desse contexto é essencial.

Para Menezes e Araújo (2007), devemos por isso, discutir o currículo, a partir do entendimento deste como tempo/espaço escolar "como campo político-pedagógico no qual as diversas relações – entre sujeitos, conhecimento e realidade – constroem novos saberes e reconstroem-se a partir de saberes produzidos (p.35)", entendendo-o como espaço pedagógico significativo e contextualizado.

Neste sentido, O trabalho escolar que decididamente pretenda contemplar a educação do campo deve, em primeiro lugar, problematizar as questões mais relevantes do conhecimento cotidiano, seus horizontes e construir um caminho para a objetivação, mediante planejamento curricular. Para Sacristán (2000)

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (p.15-16)

Isso implica o questionamento das realidades; rever o currículo (o "contextus", no caminho do "complexus" de Edgar Morin) e aprender a aprender, entendendo o passado, em comunhão com o presente, na perspectiva de compreender e desenvolver o campo.

Uma educação contextualizada, portanto, busca entender que as pessoas constroem e (re)constroem seu conhecimento a partir do seu contexto, de suas relações mais amplas. Ou seja, a relação, ou a construção dos saberes, se dá na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Contextualizar implica, portanto, estabelecer relações dinâmicas, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural na construção curricular que se faz e se refaz.

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões "locais" e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de questões pertinentes não por serem elas "locais" ou "marginais", mas por serem elas "pertinentes" e por representarem a devolução da "voz" aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente (MARTINS, 2002, p. 31)

Com a finalidade de sinalizar essa perspectiva de currículo contextualizado, baseados em alguns autores como Freire, por exemplo, entendemos que a relação campo/cidade/campo nos movimentos dos povos do campo e da cidade, nos seus diversos modos de vida para a produção, provoca o envolvimento das pessoas no desenvolvimento de nosso país.

Desse modo, a formação continuada de professores para a produção de uma prática pedagógica que contemple a educação contextualizada implica, sobretudo, em mudanças capazes de reconfigurar os saberes e reorganizar a relação teoria prática. Isso porque as concepções construídas dentro da visão do campo ocorrem concomitantemente com a produção da cultura.

Existem dificuldades para se contextualizar o ensino dos conteúdos tradicionalmente ensinados na Educação Básica, por exemplo, quando se refere à construção do conhecimento: em que condições históricas e materiais tal conhecimento foi construído; qual foi o problema (ou problemas) que sua construção propôs resolver? Assim, é possível, com relativa facilidade, entender as imensas dificuldades que se têm assistido professores e professoras enfrentarem quando se deparam com a necessidade de uma educação para o campo.

Um projeto de formação que pretenda enfrentar os desafios postos para favorecer essas mudanças não pode prescindir de uma adequada fundamentação teórica que dê conta de um processo de resignificação do mundo campesino como local que mantém múltiplas relações com a sociedade como um todo e com o Planeta. Parece adequado adotar uma perspectiva do pensamento complexo segundo abordagem de Edgar Morin, presente numa prática pedagógica também informada pela Pedagogia de Paulo Freire. Dessa forma, evitando os reducionismos comuns às análises clássicas do mundo (em analogia com o reducionismo clássico promovido pela ciência clássica segundo Morin), essa abordagem teórica, no universo freireano, exige um compromisso com a curiosidade epistemológica e com formas explícitas de compromissos políticos e sociais.

Pensar dentro dessa perspectiva requer inovações pedagógicas, pois amenizar os problemas das comunidades educativas é uma necessidade pensada a partir da pesquisa, em busca de novas possibilidades. Trata-se, portanto, de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração de propostas contextualizadas, condizentes com a prática educativa na região.

Por isso, este projeto de extensão que propõe a (re)significação do currículo através da formação continuada de docentes, equipe pedagógica, pais e líderes comunitários, se constituir de fundamental importância para o desenvolvimento e para melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que vivem no campo, contribuindo para formação de profissionais que compreendam e auxiliem na melhoria da relação dos homens e mulheres com o ambiente em que vivem.

1.6.3 Objetivos

Objetivo Geral

1. (Re)significar o currículo das escolas do campo, envolvidas no projeto, a partir da formação continuada de docentes, discentes e comunidade baseado nos referenciais da multireferencialidade e contextualização nos municípios de Solânea e Bananeiras.

Objetivos Específicos

1. Fazer um diagnóstico das escolas do campo do município de Solânea e Bananeiras envolvidas no projeto;
2. Analisar o Projeto Pedagógico Curricular existente nas escolas;
3. Organizar encontros de Formação Continuada para discutir os limites e possibilidades do Projeto Pedagógico Curricular existente;
4. Construir, a partir das experiências dos sujeitos das escolas do campo, uma proposta de projeto pedagógico curricular que contemple as demandas dos povos do campo;
5. Implementar a proposta de um currículo contextualizado nas escolas do campo envolvidas no projeto.

1.6.4 Metodologia e Avaliação

A proposta apresentada está organizada em dois momentos:

O primeiro momento diz respeito às atividades realizadas com bolsistas e voluntários para organização, formação e preparação das ações necessárias à construção da proposta pedagógica curricular para as escolas do campo dos municípios de Solânea e Bananeiras.

Para isto, o grupo formado por bolsistas e voluntários se reunirão quinzenalmente para estudos das matrizes epistemológicas que subsidiam a construção de um currículo contextualizada para as escolas do campo nas instalações do campus III – Bananeiras. Os estudos ocorrerão uma semana antes da formação continuada com a equipe de trabalho das escolas envolvidas. Durante os estudos organizaremos as reuniões pedagógicas e planejaremos as ações desenvolvidas na próxima quinzena. Estas reuniões

ocorrerão durante todo o período do projeto.

O segundo momento se refere as ações realizadas com a equipe pedagógica das escolas envolvidas nas ações do projeto e constarão de:

Reunião com os diretores das escolas do campo do município de Solânea e Bananeiras para adesão ao projeto;

Organização de um diagnóstico das escolas e da comunidade que irão participar do projeto;

Formação continuada com os docentes, equipe pedagógica e representantes das comunidades onde as escolas estão inseridas, para refletirmos sobre a contribuição da escola para a formação de sujeitos camponeses. As formações realizar-se-ão uma vez por mês durante 6 meses;

Reuniões quinzenais, durante o horário departamental, para organizar a proposta pedagógica curricular que contemple os pressupostos da educação contextualizada;

Organização do documento formal com a proposta pedagógica curricular para as escolas do campo do município de Solânea e Bananeiras.

A cada reunião com a equipe de executores das ações e de participantes realizaremos avaliações conjuntas sobre o desenvolvimento das ações do projeto para, quando necessário uma reorganização das ações e estabelecimento de novas metas.

1.6.5 Relação Ensino, Pesquisa e Extensão

Sabemos da impossibilidade de uma projeto, específico, resolver os problemas estruturais das referidas escolas do campo. No entanto, é a partir da união de instituições, em parceria, que algumas ações poderão ser efetivadas e com isso contribuímos para uma sociedade mais justa e menos desigual. O ideal é que pudéssemos atender a um maior número de escolas, porém, as ações planejadas e realizadas poderão ser ampliadas em outros projetos e com outras demandas.

Neste sentido, nos propomos trabalhar cursos de formação para professores das escolas do campo, pais de alunos e representantes da sociedade civil, para juntos construirmos um currículo escolar, que se viabiliza na forma de Projeto Pedagógico Curricular, que respeite a realidade dos povos do campo, porém que não se resigne a ela, e sim desenvolva ações para que as comunidades saibam conviver neste território.

O processo de construção de uma Projeto Pedagógico Curricular é conteúdo do componente curricular 'Currículo e Trabalho Pedagógico', neste sentido, ressaltamos a importância da relação espaço escolar de aprendizagem em sala de aula da graduação e o espaço escolar de aplicação, construção e reconstrução das ações nas escolas onde o conhecimento apreendido vai ser efetivado.

Este processo de participação dos alunos da graduação, na construção do projeto pedagógico curricular das escolas do campo selecionadas, será essencial para um repensar acadêmico e pessoal dos referidos alunos da graduação que se constituirão enquanto participe do processo, contribuindo para sua formação, para a formação dos colegas, uma vez que as ações serão objetos de discussão em sala de aula e como atividade de pesquisa, pois durante a realização das atividades, as problemáticas enfrentadas serão objetos de reflexão a luz da teoria.

Salientamos que no próximo período 2013.1 estaremos ministrando a disciplina Currículo e Trabalho Pedagógico para duas turmas do curso de Licenciatura em Pedagogia e duas turmas para o curso de Ciências Agrárias sendo uma turma presencial e outra na UAB. Portanto, este projeto poderá envolver alunos dos dois cursos superiores, como das duas modalidades presencial e a distância e assim contribuir para a ação, reflexão, ação, componente essencial para uma realização plena do ato pedagógico.

Outro aspecto que devemos considerar é a qualificação dos nossos alunos da graduação. A Resolução do Conselho N.24 de 2006 que aprova o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia, em seu art. 5 estabelece que as modalidades dos componentes curriculares serão organizadas em 'disciplinas, atividades, estágios e outras atividades relevantes para a formação do aluno, mediante aprovação no colegiado'. Nas atividades, a resolução elenca várias alternativas para que os alunos possam integralizar seus créditos, sendo a primeira 'atividades de iniciação à pesquisa e ou extensão'. Por isso, ressaltamos que a participação de nossos alunos em projetos desta natureza proporcionará, além do cumprimento da Resolução que aprova o curso, também a inserção deste aluno na realidade da comunidade do campo.

A visão interdisciplinar propicia o diálogo possível entre as diversas áreas do conhecimento, rompendo com o saber fragmentado e com o modelo de visão absoluta. Trabalhar sob esta perspectiva, a qual observa as ações e a produção do saber de forma articulada, configura-se como desafiadora para professores e pesquisadores de diversas áreas. Ainda, a perspectiva de ação interdisciplinar rompe com o modelo de ciência que dialoga com si mesma e abrange os demais saberes, atribuindo a devida importância e contribuição para a construção do saber científico.

Assim sendo, este programa espera que os resultados da articulação entre pesquisa e ensino possam contribuir para uma valorização da atividade extensionista, para o reconhecimento do papel formador da extensão, para a possibilidade de fomento em relação à produção de conhecimento através de projetos de extensão e para a oferta de atividades práticas de aprendizado significativo para os alunos dos cursos de Graduação de: Ciências Agrárias, Agroecologia e Pedagogia e também na vivência com os docentes, discentes, equipe pedagógica e comunidade rural onde as escolas estão inseridas, na Região de Borborema do Estado da Paraíba.

1.6.6 Referências Bibliográficas

ANDRADE, Manoel Correia (1995). A questão do território no Brasil. São Paulo-Recife, IPESP/HUCITEC.

ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo: Educandos e Educadores seus direitos e o currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro Nascimento. Brasília Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.p 52.

CORDIOLLI, Marcos. A relação entre as disciplinas em sala de aula: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade. Curitiba: A casa de Astérion, 2002.

_____. A legislação curricular brasileira. Curitiba: a casa de Astérion, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: políticas curriculares. In: LOPES, Alice Elizabeth Macedo (org.) Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. (série cultura, memória e currículo; v. 7)

DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos e NUNES, Maria Lúcia da Silva. Educação, Direitos humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2009.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo, Paulus, 2003.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos. Indagações sobre currículo: Currículo e avaliação. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro Nascimento. Brasília Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.p 44.

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flávio. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flávio (org.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBANEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Elizabeth Macedo (org.) Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. (série cultura, memória e currículo; v. 7)

LIMA, Elmo de Souza. O currículo como espaço de diálogo entre as diversidades socioculturais do semiárido. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Tereza de

Alencar e SILVA, Waldirene Alves Lopes. Semiárido Piauiense: Educação e contexto. INSA. Campina Grande, 2010.

LIMA, Elvira Souza. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro Nascimento. Brasília Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.p 56.

MEC Ministério da Educação e Cultura, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº. 9.394 1996.

MENEZES, Ana Célia e ARAÚJO, Lucineide Martins. Currículo, contextualização e Complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In, Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-árido Brasileiro: Currículo, Contextualização e Complexidade: Elementos para se pensar a escola no seminário. V. 1 Juazeiro BA: Selo Editorial RESAB, 2007.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 4.ed, Porto Alegre: Sulina 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro Nascimento. Brasília Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.p 48.

MOREIRA, Roberto J., (2002). Mundo rural e cultura. Rio de Janeiro: Mauad.

MOREIRA, Roberto J., (2002d). Ruralidades e globalizações: Ensaando uma interpretação. CP-DA, Rio de Janeiro: , v.nº 1, p.1 - 24, e In: VI Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia Rural, Porto Alegre: Alasru.

OLIVEIRA, Maria Ines Barbosa e PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In. ESTEBAN Maria Teresa(org). Escola Currículo e Avaliação. São Paulo, Cortez, 2003 (série Cultura, memória e currículo, v. 5)

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (ORGS). Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

PEREIRA. Antonio A., (2008). Pedagogia camponesa na Paraíba: Das ligas camponesas aos assentamentos rurais. Tese de doutorado. Pós-graduação em Educação da UFPB.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gomes, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTAN, Gimeno. O Currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOMMERMAN, Américo. A Inter e a transdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. Interdisciplinaridade na

Formação de Professores. Editora da ULBRA, 2007.

TEIXEIRA, Luciana Martins. Educação Infantil e direitos humanos: uma perspectiva para a formação de futuros cidadãos. In. CARVALHO, Maria Elizete Guimarães (org). João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico: Uma construção possível. 24ª e. Campinas-SP, Papirus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Trad. Emani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

1.6.7 Observações

1.7 Divulgação/Certificados

Meios de Divulgação: Cartaz, Folder, Internet
Contato: Ambiente de Professores - Sala 7
 CCHSA/UFPB
 TEL: 83-33671200
 Ramal: 2209

Emissão de Certificados: Participantes, Equipe de Execução

Qtde Estimada de Certificados para Participantes: 80

Qtde Estimada de Certificados para Equipe de Execução: 20

Total de Certificados: 100

Menção Mínima: MS

Frequência Mínima (%): 75

Justificativa de Certificados: Os certificados serão emitidos para todos da equipe de execução para contar com atividade que será aproveitada pelas coordenações de curso e para os participantes para justificarem a liberação do horário de departamento.

1.8 Outros Produtos Acadêmicos

Gera Produtos: Não

1.9 Anexos

Nome	Tipo
declaracao_da_prefei	Declaração de Parceria
declaracao_solanea	Declaração de Parceria
dec_parceria_nemdr_p	Declaração de Parceria
declaracao_coordenac	Certidão do Curso de Graduação
declaracao_secretari	Declaração de Parceria

documento_do_departa	Declaração de aprovação pelo departamento
----------------------	---

2. Equipe de Execução

2.1 Membros da Equipe de Execução

Docentes da UFPB

Nome	Regime - Contrato	Instituição	CH Total	Funções
Ana Cláudia da Silva Rodrigues	Dedicação exclusiva	UFPB	956 hrs	Coordenador da Ação, Gestor
Eduardo Jorge Lopes da Silva	Dedicação exclusiva	UFPB	284 hrs	Colaborador
Gabriel de Medeiros Lima	Dedicação exclusiva	UFPB	200 hrs	Colaborador
Jalmira Linhares Damasceno	Dedicação exclusiva	UFPB	216 hrs	Colaborador
Nilvania dos Santos Silva	Dedicação exclusiva	UFPB	168 hrs	Colaborador

Discentes da UFPB

Não existem Discentes na sua atividade

Técnico-administrativo da UFPB

Não existem Técnicos na sua atividade

Outros membros externos a UFPB

Não existem Membros externos na sua atividade

Coordenador:

Nome: Ana Cláudia da Silva Rodrigues
 Nº de Matrícula: 21175213
 CPF: 82690413434
 Email: claudiacavn@yahoo.com.br
 Categoria: Professor de Ensino Superior
 Fone/Contato: 83-33632785 / 83-9167-3621

Gestor:

Nome: Ana Cláudia da Silva Rodrigues
 Nº de Matrícula: 21175213
 CPF: 82690413434
 Email: claudiacavn@yahoo.com.br
 Categoria: Professor de Ensino Superior
 Fone/Contato: 83-33632785 / 83-9167-3621

2.2 Cronograma de Atividades

Atividade: Acompanhar todas as ações do projeto.

Início: Mai/2013 **Duração:** 9 Meses
Somatório da carga horária dos membros: 80 Horas/Mês
Responsável: Ana Cláudia da Silva Rodrigues (C.H. 80 horas/Mês)

Atividade: Avaliação do projeto pelos parceiros envolvidos.
Início: Mai/2013 **Duração:** 1 Mês
Somatório da carga horária dos membros: 40 Horas/Mês
Responsável: Ana Cláudia da Silva Rodrigues (C.H. 8 horas/Mês)
Membros Vinculados: Jalmira Linhares Damasceno (C.H. 8 horas/Mês)
 Nilvania dos Santos Silva (C.H. 8 horas/Mês)
 Gabriel de Medeiros Lima (C.H. 8 horas/Mês)
 Eduardo Jorge Lopes da Silva (C.H. 8 horas/Mês)

Atividade: Avaliação do projeto pelos participantes das ações.
Início: Dez/2013 **Duração:** 2 Semanas
Somatório da carga horária dos membros: 8 Horas Total
Responsável: Jalmira Linhares Damasceno (C.H. 8 horas Total)

Atividade: Construção do projeto pedagógico curricular pela equipe de execução e participação do projeto.
Início: Set/2013 **Duração:** 4 Meses
Somatório da carga horária dos membros: 32 Horas/Mês
Responsável: Ana Cláudia da Silva Rodrigues (C.H. 8 horas/Mês)
Membros Vinculados: Jalmira Linhares Damasceno (C.H. 8 horas/Mês)
 Gabriel de Medeiros Lima (C.H. 8 horas/Mês)
 Eduardo Jorge Lopes da Silva (C.H. 8 horas/Mês)

Atividade: Desenvolvimento das atividades do Projeto:
 Organização das formações para os professores junto com a coordenadora do projeto
Início: Jun/2013 **Duração:** 3 Meses
Somatório da carga horária dos membros: 52 Horas/Mês
Responsável: Ana Cláudia da Silva Rodrigues (C.H. 20 horas/Mês)
Membros Vinculados: Jalmira Linhares Damasceno (C.H. 8 horas/Mês)
 Nilvania dos Santos Silva (C.H. 8 horas/Mês)
 Gabriel de Medeiros Lima (C.H. 8 horas/Mês)
 Eduardo Jorge Lopes da Silva (C.H. 8 horas/Mês)

Atividade: Desenvolvimento das atividades do Projeto:
 Organização das formações para os professores junto com a coordenadora do

projeto

Início: Jun/2013 **Duração:** 7 Meses
Somatório da carga horária dos membros: 52 Horas/Mês
Responsável: Eduardo Jorge Lopes da Silva (C.H. 20 horas/Mês)
Membros Vinculados: Ana Cláudia da Silva Rodrigues (C.H. 8 horas/Mês)
 Jalmira Linhares Damasceno (C.H. 8 horas/Mês)
 Nilvania dos Santos Silva (C.H. 8 horas/Mês)
 Gabriel de Medeiros Lima (C.H. 8 horas/Mês)

Atividade: Formações continuadas para a construção do currículo contextualizado.
Início: Jun/2013 **Duração:** 6 Meses
Somatório da carga horária dos membros: 40 Horas/Mês
Responsável: Gabriel de Medeiros Lima (C.H. 8 horas/Mês)
Membros Vinculados: Ana Cláudia da Silva Rodrigues (C.H. 8 horas/Mês)
 Jalmira Linhares Damasceno (C.H. 8 horas/Mês)
 Nilvania dos Santos Silva (C.H. 8 horas/Mês)
 Eduardo Jorge Lopes da Silva (C.H. 8 horas/Mês)

Atividade: Organização das formações para os professores que farão parte do projeto.
Início: Jun/2013 **Duração:** 4 Semanas
Somatório da carga horária dos membros: 40 Horas Total
Responsável: Jalmira Linhares Damasceno (C.H. 8 horas Total)
Membros Vinculados: Ana Cláudia da Silva Rodrigues (C.H. 8 horas Total)
 Nilvania dos Santos Silva (C.H. 8 horas Total)
 Gabriel de Medeiros Lima (C.H. 8 horas Total)
 Eduardo Jorge Lopes da Silva (C.H. 8 horas Total)

Responsável	Atividade	2013											
		Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Ana Cláudia da Silva Rodrigues	Acompanhar todas as ações do projeto.	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Ana Cláudia da Silva Rodrigues	Avaliação do projeto pelos parceiros envolv...	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Ana Cláudia da Silva Rodrigues	Desenvolvimento das atividades do Projeto: ...	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-
Eduardo Jorge Lopes da Silva	Desenvolvimento das atividades do Projeto: ...	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X
Gabriel de Medeiros Lima	Formações continuadas para a construção do c...	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	-
Jalmira Linhares Damasceno	Organização das formações para os professor...	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Ana Cláudia da Silva Rodrigues	Construção do projeto pedagógico curricular...	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X
Jalmira Linhares Damasceno	Avaliação do projeto pelos participantes da...	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X

Responsável	Atividade	2014											
		Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Ana Cláudia da Silva Rodrigues	Acompanhar todas as ações do projeto.	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

3. Receita

3.1 Arrecadação

Não há Arrecadação.

3.2 Recursos da IES (UFPB)

Bolsas	Valor(R\$)
Bolsa - Auxílio Financeiro a Estudantes (3390-18)	3.200,00
Bolsa - Auxílio Financeiro a Pesquisadores (3390-20)	0,00
Subtotal	R\$ 3.200,00

Rubricas	Valor(R\$)
Material de Consumo (3390-30)	0,00
Passagens e Despesas com Locomoção (3390-33)	0,00
Diárias - Pessoal Civil (3390-14)	0,00
Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Física (3390-36)	0,00
Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica (3390-39)	0,00
Equipamento e Material Permanente (4490-52)	0,00
Encargos Patronais (3390-47)	0,00
Subtotal	R\$ 0,00
Total:	R\$ 3.200,00

3.3 Recursos de Terceiros

Não há Recursos de Terceiros.

3.4 Receita Consolidada

Elementos da Receita (Com Bolsa)	R\$
Subtotal 1 (Arrecadação)	0,00
Subtotal 2 (Recursos da IES (UFPB): Bolsas + Outras Rubricas)	3.200,00
Subtotal 3 (Recursos de Terceiros)	0,00
Total	3.200,00

Elementos da Receita (Sem Bolsa)	R\$
Subtotal 1 (Arrecadação)	0,00
Subtotal 2 (Recursos da IES (UFPB): Rubricas)	0,00
Subtotal 3 (Recursos de Terceiros)	0,00
Total	0,00

4. Despesas

Elementos de Despesas	Arrecadação (R\$)	IES (UFPB)(R\$)	Terceiros (R\$)	Total (R\$)
-----------------------	-------------------	-----------------	-----------------	-------------

Bolsa - Auxílio Financeiro a Estudantes (3390-18)	0,00	3.200,00	0,00	3.200,00
Bolsa - Auxílio Financeiro a Pesquisadores (3390-20)	0,00	0,00	0,00	0,00
Subtotal 1	0,00	3.200,00	0,00	3.200,00
Diárias - Pessoal Civil (3390-14)	0,00	0,00	0,00	0,00
Material de Consumo (3390-30)	0,00	0,00	0,00	0,00
Passagens e Despesas com Locomoção (3390-33)	0,00	0,00	0,00	0,00
Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Física (3390-36)	0,00	0,00	0,00	0,00
Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica (3390-39)	0,00	0,00	0,00	0,00
Equipamento e Material Permanente (4490-52)	0,00	0,00	0,00	0,00
Outras Despesas	0,00	0,00	0,00	0,00
Outras Despesas (Impostos)	0,00	0,00	0,00	0,00
Subtotal	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	0,00	3.200,00	0,00	3.200,00

Valor total solicitado em Reais: R\$ 3.200,00

Três Mil e Duzentos Reais

A seguir são apresentadas as despesas em relação a cada elemento de despesa da atividade: Diárias - Pessoal Civil, Material de Consumo, Passagens e Despesas com Locomoção, Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Física, Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica, Equipamento e Material Permanente, Bolsistas e Outras Despesas. Nos respectivos quadros de despesas são apresentados itens específicos, sendo relevante destacar o campo “Fonte”. O campo “Fonte” refere-se à origem do recurso financeiro, podendo ser Arrecadação, Instituição e Terceiros.

4.1 Despesas - Diárias

Não há Diárias.

4.2 Despesas - Material de Consumo

Não há Material de Consumo.

4.3 Despesas - Passagens

Não há Passagem.

4.4 Despesas - Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Física

Não há Serviço de Terceiros - Pessoa Física.

4.5 Despesas - Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica

Não há Serviço de Terceiros - Pessoa Jurídica.

4.6 Despesas - Equipamento e Material Permanente

Não há Equipamento ou Material Permanente

4.7 Despesas - Bolsistas

Nome do Bolsista	Início/Término	Fonte	Tipo Institucional	Remuneração/Mês	Custo Total
[!] A ser selecionado	02/05/2013 02/01/2014	IES (UFPB)	Discente de Graduação	R\$ 400,00	R\$ 3.200,00
Total					R\$3.200,00

Plano de Trabalho do(s) Bolsista(s)

[!] A ser selecionado

Carga Horária Semanal: 20 hora(s)

Objetivos:

Reunião com os diretores das escolas do campo do município de Solânea e Bananeiras para adesão ao projeto;
Organização de um diagnóstico das escolas e da comunidade que irão participar do projeto;
Formação continuada com os docentes, equipe pedagógica e representantes das comunidades onde as escolas estão inseridas, para refletirmos sobre a contribuição da escola para a formação de sujeitos camponeses. As formações realizar-se-ão uma vez por mês durante 6 meses;
Reuniões quinzenais, durante o horário departamental, para organizar a proposta pedagógica curricular que contemple os pressupostos da educação contextualizada;
Organização do documento formal com a proposta pedagógica curricular para as escolas do campo do município de Solânea e Bananeiras.

Atividades a serem desenvolvidas/Mês:

Formação continuada com os docentes, equipe pedagógica e representantes das comunidades onde as escolas estão inseridas, para refletirmos sobre a contribuição da escola para a formação de sujeitos camponeses.
Reuniões quinzenais, durante o horário departamental, para organizar a proposta pedagógica curricular que contemple os pressupostos da educação contextualizada;
Auxiliar na construção do documento formal com a proposta pedagógica curricular para as escolas do campo do município de Solânea e Bananeiras.

4.8 Despesas - Outras Despesas

Descrição	Fonte	Custo Total
INSS - 11%	Arrecadação	R\$ 0,00
ISS - 5%	Arrecadação	R\$ 0,00
PATRONAL - 20%	Arrecadação	R\$ 0,00
SubTotal 1		R\$ 0,00
INSS - 11%	IES (UFPB)	R\$ 0,00
ISS - 5%	IES (UFPB)	R\$ 0,00
PATRONAL - 20%	IES (UFPB)	R\$ 0,00
SubTotal 2		R\$ 0,00
INSS - 11%	Terceiros	R\$ 0,00
ISS - 5%	Terceiros	R\$ 0,00
PATRONAL - 20%	Terceiros	R\$ 0,00
SubTotal 3		R\$ 0,00
Total		R\$0,00

4.6 Despesas - Equipamento e Material Permanente

Não há Equipamento ou Material Permanente

4.7 Despesas - Bolsistas

Nome do Bolsista	Início/Término	Fonte	Tipo Institucional	Remuneração/Mês	Custo Total
[!] A ser selecionado	02/05/2013 02/01/2014	IES (UFPB)	Discente de Graduação	R\$ 400,00	R\$ 3.200,00
Total					R\$3.200,00

Plano de Trabalho do(s) Bolsista(s)

[!] A ser selecionado

Carga Horária Semanal: 20 hora(s)

Objetivos:

Reunião com os diretores das escolas do campo do município de Solânea e Bananeiras para adesão ao projeto;
Organização de um diagnóstico das escolas e da comunidade que irão participar do projeto;
Formação continuada com os docentes, equipe pedagógica e representantes das comunidades onde as escolas estão inseridas, para refletirmos sobre a contribuição da escola para a formação de sujeitos camponeses. As formações realizar-se-ão uma vez por mês durante 6 meses;
Reuniões quinzenais, durante o horário departamental, para organizar a proposta pedagógica curricular que contemple os pressupostos da educação contextualizada;
Organização do documento formal com a proposta pedagógica curricular para as escolas do campo do município de Solânea e Bananeiras.

Atividades a serem desenvolvidas/Mês:

Formação continuada com os docentes, equipe pedagógica e representantes das comunidades onde as escolas estão inseridas, para refletirmos sobre a contribuição da escola para a formação de sujeitos camponeses.
Reuniões quinzenais, durante o horário departamental, para organizar a proposta pedagógica curricular que contemple os pressupostos da educação contextualizada;
Auxiliar na construção do documento formal com a proposta pedagógica curricular para as escolas do campo do município de Solânea e Bananeiras.

4.8 Despesas - Outras Despesas

Descrição	Fonte	Custo Total
INSS - 11%	Arrecadação	R\$ 0,00
ISS - 5%	Arrecadação	R\$ 0,00
PATRONAL - 20%	Arrecadação	R\$ 0,00
SubTotal 1		R\$ 0,00
INSS - 11%	IES (UFPB)	R\$ 0,00
ISS - 5%	IES (UFPB)	R\$ 0,00
PATRONAL - 20%	IES (UFPB)	R\$ 0,00
SubTotal 2		R\$ 0,00
INSS - 11%	Terceiros	R\$ 0,00
ISS - 5%	Terceiros	R\$ 0,00
PATRONAL - 20%	Terceiros	R\$ 0,00
SubTotal 3		R\$ 0,00
Total		R\$0,00