



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CFP  
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Uma  
reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do  
Amaral**

**ÂNGELO CUSTÓDIO NERI DE OLIVEIRA**

Amargosa, Bahia  
Abril, 2016

**Ângelo Custódio Neri de Oliveira**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação do Campo Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Linha de Pesquisa em Formação de Professores e Organização do Trabalho pedagógico nas Escolas do Campo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria Nalva Rodrigues de Araújo  
Bogo

AMARGOSA, BAHIA  
2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB  
**Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5º / 1515**

O48f

Oliveira, Ângelo Custódio Neri de.

A Formação de professores na educação do campo: uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral. / Ângelo Custódio Neri de Oliveira. – Amargosa, BA, 2016.  
151f.; il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2016.

Bibliografia: fls. 141-150.

Inclui Anexo

1. Educação do Campo. 2. Formação de professores. 3. Educação. I. Bogo, Maria Nalva Rodrigues de Araújo. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

Ângelo Custódio Neri de Oliveira


**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA  
REFLEXÃO A PARTIR DO PROCESSO FORMATIVO NA ESCOLA NÚCLEO  
SERÁFICO PALHA DO AMARAL**

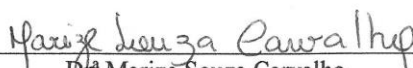
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, na Linha de Pesquisa Formação  
de Professores e Organização do Trabalho pedagógico nas Escolas do Campo como  
requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

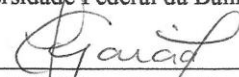
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dissertação aprovada em 01 de abril de 2016

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Dr<sup>a</sup> Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo (Orientadora)  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

  
\_\_\_\_\_  
Dr<sup>a</sup> Marizé Souza Carvalho  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

  
\_\_\_\_\_  
Dr<sup>a</sup> Fátima Garcia Moraes  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

## EPÍGRAFE

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceite o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”.

(Bertold Brecht)

## DEDICATÓRIA

- A Maria Tânia Silva Neri, companheira de todas as horas, de todas as lutas.
  
- As minhas filhas, Lara Sophia e Júlia Angelli, que enchem minha vida de alegria e me faz acreditar a cada dia mais no amor infinito.
  
- Aos meus pais, Laudenor Oliveira e Maria Garcia pelo exemplo de vida, honestidade e dignidade, pelos ensinamentos e princípios que me permitiram continuar na luta apesar das dificuldades.
  
- Aos meus irmãos e irmãs, Dedé, Preto, João, Carminha, Glória, Cássia, Tê, Lúcia (Maria das Neves e Pedro – in memoriam) os quais me revelaram o quão é importante a família que existe dentro de cada um nós.

## **AGRAECIMENTOS**

- A Deus, pelo dom da vida, por ter oportunizado este desafio de pensar em uma educação que dá possibilidade de lutar pela emancipação dos seres humanos
- Aos colegas do mestrado, companheiros de travessia, por compartilhar momentos de crescimento intelectual, pelas lições de vida, convivência, participação, carinho, força, amizade, companheirismo e motivação, o meu sincero agradecimento.
- A Robson Andrade e seu Raimundo pelas tantas vezes que me acolheu em sua casa como se fosse alguém da família e, principalmente a amizade que construímos;
- Aos professores do Mestrado pelos ensinamentos;
- Ao IRPAA, pelas oportunidades de aprendizagem, pela grande escola que foi durante os anos que estive como colaborador, pela oportunidade de ter conhecido pessoas e lugares que talvez nunca tivesse conhecido sem a minha passagem por lá.
- Aos agricultores familiares do Semiárido que provam a cada dia que é possível viver dignamente nesta terra;
- A minha orientadora, Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo, exemplo de vida dedicada ao saber e a luta dos povos do campo.
- A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ CFP – Centro de Formação de professores por ter a coragem de criar um Mestrado que se dispõe a discutir os fundamentos de uma educação para a classe trabalhadora do campo;
- A Ivânia Paula, pela amizade verdadeira
- A Núbia Silva, colega de mestrado, companheira das idas vindas para universidade, nos trabalhos de grupos e leituras, obrigado pela amizade sincera.
- A toda comunidade do Brejo da Brazida pela disponibilidade das informações, por não desistir da luta por um mundo melhor;
- A Mariluze Amaral, guerreira na defesa de uma educação de qualidade, na preservação dos recursos naturais da comunidade e na melhoria da qualidade de vida da população do Brejo da Brázida;
- Às professoras e a coordenadora que gentilmente se dispuseram a participar das entrevistas e responder os questionários durante o trabalho de campo e, principalmente, por acreditarem que é possível fazer uma educação que contribua para que todos vivam melhor.

Ângelo Custódio Neri de Oliveira.

## **RESUMO**

Este trabalho se propõe a investigar os fundamentos filosóficos e pedagógicos do processo de formação continuada dos professores da Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral, analisando em medida estes contribuíram para a qualificação das práticas educativas capazes de provocar mudanças na organização pedagógica da escola e da comunidade. No referencial teórico aprofundamos concepções de educação rural, educação do campo, formação de professores e outros; no enfoque metodológico procuramos aproximar do método dialético, por facilitar conhecer concretamente a realidade do fenômeno estudado, estabelecendo uma visão crítica sobre os fatos, uma contextualização e um aprofundamento para chegar às raízes do problema, tendo como técnicas de construção de informações as entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental. Os sujeitos envolvidos foram os professores, a coordenação pedagógica e lideranças da comunidade, tendo como outras fontes, os relatórios elaborados pelos professores, o Projeto Político-Pedagógico, o projeto didático, a matriz formativa e as pautas dos encontros de formação realizadas com os professores. O trabalho foi norteado por uma pedagogia crítica, procurando dialogar com as idéias defendidas por CALDART (2004), DUARTE (2010), FRIGOTTO (2011), FERNANDES (2005), MARTINS (2010), MOLINA (2011), SAVIANI (2007), KOSIK (1976) e outros. As reflexões conceituais foram elaboradas a partir da pesquisa bibliográfica sobre educação rural, educação do campo, formação de professores e as questões agrárias no Brasil, com um recorte específico do Semiárido Brasileiro. A análise dos dados permitiu identificar que a base de sustentação da proposta é bastante eclética, tentando unir concepções teóricas da Escola Nova, como a pedagogia de projetos, com concepções socialistas como os complexos temáticos de Pistrak. Embora apresente algumas contradições, a experiência traz a perspectiva educativa de formação de sujeitos críticos, com uma visão de mundo ampliada e uma educação centrada na ideia do coletivo com participação dos sujeitos.

**.Palavras-Chave:** Formação de Professores, Educação do Campo, Práticas Educativas, Convivência com o Semiárido.



Ângelo Custódio Neri de Oliveira.

## **ABSTRACT**

This study aims to investigate the philosophical and pedagogical foundations of the process of continuing education of teachers of the School Core Seraphic Amaral straw, analyzing in as these contributed to the qualification of educational practices that can cause changes in the educational organization of the school and the community. In theoretical deepen conceptions of rural education, rural education, teacher training and other; the methodological approach we try to approach the dialectical method for facilitating know concretely the reality of the phenomenon studied, establishing a critical view of the facts, a contextualization and a deepening to reach the problem of roots, with the information building techniques the semiestructuras interviews, questionnaires and document analysis. The subjects involved were the teachers, the pedagogical coordination and community leaders, with the other sources, the reports prepared by teachers, the political-pedagogical project, the didactic project, the training matrix and the guidelines of training meetings held with teachers . The work was guided by a critical pedagogy, seeking dialogue with the ideas defended by CALDART (2004), DUARTE (2010), Frigotto (2011), FERNANDES (2005), Martins (2010), MOLINA (2011), Saviani (2007) , Kosik (1976) and others. The conceptual reflections were drawn from the literature on rural education, rural education, teacher training and land issues in Brazil, with a specific focus of the Brazilian semiarid region. The data analysis has identified that the support base of the proposal is quite eclectic, trying to unite theoretical concepts of the New School, as the project pedagogy, with socialist ideas as thematic complexes Pistak. Although there are some contradictions, experience brings the educational perspective of formation of critical subjects, with a vision of expanded world and an education centered on the idea of the collective with participation of subjects

**Keywords: Teacher Education, Rural Education, Educational Practices, Living with the Semi-Arid.**

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Concentração da terra no Brasil.....	39
Tabela 2: Temáticas de formação dos professores.....	106/107
Tabela 3: Projetos didáticos desenvolvido na escola.....	118/119

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ASA – Articulação do Semiárido

BM – Banco Mundial

CEB - Câmara de Educação Básica

CEBs – Comunidades Eclesiais de base

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância

CF – Constituição Federal

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEC - Conferência Nacional por Uma Educação do Campo

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRAD - Centro de Referência para Recuperação de Áreas Degradadas da Caatinga

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EFA - Escola Família Agrícola

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ETFAB - Escola Técnica das famílias Agrícola das Bahia

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDESCOLA - Fundo de Desenvolvimento da Escola

GPT - Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organização Não-Governamental

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PEA - Programa Escola Ativa

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNCF - Programa Nacional de Crédito Fundiário

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SUDENE - Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL – Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Vale do São Francisco

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNB - Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Infância

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
Objeto, problemática, hipóteses.....	16
Objetivos.....	24
O pesquisador e o objeto da pesquisa.....	25
Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados na coleta de dados.....	28
<b>1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL NO BRASIL...</b> .....	38
1.1 A questão agrária no campo brasileiro.....	39
1.1.1 A questão agrária e o desenvolvimento do Semiárido Brasileiro.....	42
1.2 Educação Rural: traços de uma trajetória.....	49
1.3 Um breve histórico da educação do campo no Brasil: um olhar da realidade concreta.....	55
1.3.1 Educação do Campo: Perspectivas e desafios teórico, práticos.....	62
1.3.2 Educação do campo como política pública.....	70
<b>2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	74
2.1 Um olhar sobre a formação de professores no Brasil.....	74
2.2 A formação de professores do campo.....	85
<b>3. O CONTEXTO E A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA SERÁFICO PALHA DO AMARAL</b> .....	94
3.1 A Comunidade do Brejo da Brázida.....	94
3.2 Educação para Convivência com o Semiárido como prática educativa.....	96
3.2.1 O fortalecimento da proposta da Educação para a Convivência com o Semiárido a partir da formação dos professores. ....	107
3.2.1.1 As temáticas de formação de professores e sua base teórica.....	109
3.2.2 O desenvolvimento da proposta na Escola Seráfico Palha do Amaral.....	118
3.2.3 Os Complexos Temáticos: Desafios e contradições.....	124
3.2.4 O fortalecimento da relação escola e comunidade.....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	141
<b>ANEXO</b> .....	151

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB com o objetivo de investigar os fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos do processo de formação continuada dos professores da Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral, analisando em que medida contribuíram para a qualificação de práticas educativas capazes de provocar mudanças na organização pedagógica da escola e da comunidade. Foi delimitado como problema da pesquisa: Qual foi a fundamentação teórica da formação dos professores e os resultados na organização do trabalho pedagógico da escola?

O processo formativo dos professores do qual a pesquisa se propõe a investigar foi realizado entre 2003 e 2010 numa parceria entre o IRPAA, a comunidade do Brejo da Brázida e a Secretaria de Educação do município de Sento Sé/BA.

A ideia de fazer uma formação diferenciada para os professores surgiu em função da ausência de vários elementos considerados indispensáveis a formação crítica das crianças e jovens do campo e na cidade. Esta formação se propôs a contribuir com conhecimentos sobre o Semiárido Brasileiro que ajudasse a romper com o paradigma de combate as secas e trouxesse conhecimentos sobre a Convivência como Semiárido, principalmente informações sobre clima, chuva, solo, produção agropecuária e tecnologias (as chamadas tecnologias sociais de Convivência com o Semiárido).

A intenção era que essas informações e conhecimentos sobre a realidade social, econômica, ambiental e política sobre o Semiárido se entrelaçassem com as diversas áreas do conhecimento e ajudassem a interpretar a realidade das comunidades e municípios e também as múltiplas relações destas com as questões globais. Com isto se pretendia incluir no currículo temas até então silenciados no âmbito da escola, que pudessem contribuir com um tipo de conhecimento que ajudassem a mobilizar a escola e as demais forças para intervir na construção de um novo projeto de campo e de sociedade.

Os momentos de formação foram organizados em temáticas com abordagens “técnico-pedagógicas”, abrangendo os aspectos ligados a produção agropecuária, as questões da terra, da água, da produção agropecuária, da preservação do patrimônio ambiental, da economia solidária, da organização e, as abordagens político-pedagógicas, ligadas às questões da

organização do trabalho pedagógico. A intenção era de que os professores desenvolvessem uma visão ampla e consistente da realidade local, regional e nacional, e que isto pudesse ser levado tanto para a sala de aula como para comunidade.

A formação partiu do princípio de que é necessário um aprofundamento teórico para a análise da realidade como elemento indispensável à construção da práxis docente. Esse aprofundamento é imprescindível para que os professores ultrapassem a fronteira do cotidiano, dos problemas surgidos na sala de aula, possibilitando a compreensão das relações sociais e o papel da escola como agente de transmissão de conhecimentos para interpretação da realidade.

Inicialmente a formação focou na discussão em torno da quebra de paradigma. Ou seja, romper com o paradigma do combate as secas, baseadas em ações clientelistas como as frentes de trabalho, as cestas básicas, oferta de água através dos carros-pipa, caracterizados pela emergência, assim como pelos grandes projetos de barragens, irrigação, construção de grandes açudes que fortaleceram ainda mais as oligarquias políticas que dominavam as terras e as águas.

Discutiu-se um novo modelo de desenvolvimento, baseado na conquista da terra pelos camponeses e na superação dos problemas sociais, políticos, econômicos e ecológicos. Para isto, além de pensar em novas orientações para as atividades humanas, novas tecnologias sociais de convivência relacionadas à produção da vida, ao abastecimento de água, a produção de alimento e cuidados com o ambiente natural, era indispensável pensar em políticas de reforma agrária que além de distribuir terra, oferecesse condições para os sujeitos viverem e produzirem nela.

Este processo formativo priorizou conteúdos e discussões historicamente silenciadas no âmbito da escola, como por exemplo, as questões ligadas às potenciais e vulnerabilidades da região, sobre as questões do acesso a terra e a água de qualidade para abastecimento humano, animal e produção agropecuária, ou seja, uma reflexão profunda sobre as questões sociais que sempre dificultaram o desenvolvimento da região. Esta “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 da direção de seu destino” (CALDART, 2004, p.16).

As organizações envolvidas no processo pretendiam com a formação dos professores

fornecerem elementos teóricos metodológicos para trabalharem com conhecimentos que além de melhorar as práticas pedagógicas na escola, contribuíssem para melhorar as condições de vida da comunidade. Portanto, a educação pretendida era na perspectiva de fazer contraponto a educação conservadora e urbanocêntrica, que historicamente orientou as propostas de educação rural no Brasil e que sempre defendeu a reprodução do capitalismo e levar conhecimentos que ajudem a melhorar a vida da comunidade.

Movido pelo desejo de transformar a forma de fazer educação e as condições de vida da comunidade, a formação procurou levar informações que pudessem ajudar os professores a compreender a região que vive: o movimento das chuvas, as secas, a vegetação, os animais nativos, o porquê de a região apresentar períodos longos de seca e período curto de chuvas, por que a chuva é tão irregular e os que se pode fazer para a população conviver com todas estas condições da natureza. Mas as formações não foram realizadas pensando apenas na resolução dos problemas imediatos da comunidade com saberes empíricos, esta disponibilizou informações e conhecimentos científicos para facilitar a análise da realidade, assim como a análise das relações de trabalho, de produção, de poder, o papel da escola e dos conteúdos a serem ensinados no contexto social do campo.

Naquele momento, este processo, que aconteceu em todo município, também com as escolas da cidade, procurou mobilizar as escolas, as comunidades, os gestores educacionais para implementar uma proposta que aproximasse os sujeitos da escola, trabalhando com conteúdos que tivessem vinculados com a realidade vivida pela população e discutindo os principais elementos socioculturais que constituem os modos de vida desta população.

Embora a proposta não proponha alterações radicais no campo objetivando uma nova sociabilidade no meio rural e na sociedade que afrente os interesses do capital, ela também não propõe ser um instrumento de fornecimento de mão de obra para o capital, de transmitir conhecimento para ajudar os alunos a competirem e se ajustarem a um mercado de trabalho marcado pelo desemprego estrutural. Ela se apresenta como uma proposta para contribuir com a compreensão socioambiental, econômica, política da região, e ao mesmo tempo disponibilizando informações “úteis” para melhoria da vida das pessoas no aqui e agora.

### **Objeto, problemática, hipóteses**

Os povos que vivem no meio rural, historicamente, tiveram seus direitos negados,



especialmente aqueles referentes à educação formal. Como o campo sempre foi visto como uma realidade a ser superada, não foram priorizadas políticas públicas específicas para essa população. Tardamente oferecida, a educação esteve centrada no fortalecimento do modelo de desenvolvimento econômico com base nos interesses do empresariado rural, no assistencialismo, no controle sobre os meios de produção e da população que vive no campo.

O currículo das escolas do meio rural sempre traduziu os ideais e interesses dos grupos economicamente dominantes e foi concebido como uma seleção, organização e transmissão dos conteúdos como atividades “neutras e desinteressadas”, de forma mecânica e burocrática para desenvolver habilidades que possibilitem o acesso ao mercado de trabalho. Embora se saiba que em qualquer visão de currículo está imbricado algum tipo de poder, pois não há neutralidade, ele sempre traz uma ideologia, uma intencionalidade e define que tipo de sociedade e de sujeito se quer construir. Para Apple (2002, p.59),

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo parece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam ou desorganizam um povo.

O currículo da escola rural se tornou o principal instrumento de disseminação da ideologia dos grupos dominantes, incorporando conteúdos e valores que vão repercutir em atitudes necessárias para o mercado de trabalho capitalista e a perpetuação da classe dominante. Assim, a vinculação entre currículo e a manutenção do pensamento hegemônico capitalista revela um caráter eminentemente político e ideológico do currículo. Mészáros (2008, 36), ressalta que,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos – no seu todo – aos propósitos de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão no sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...].

Isto mostra a grande influência do capital sobre a educação, pois é nítida a presença da teoria do capital orientando as políticas públicas educacionais, entre elas a formação de professores.

Mesmo com todo movimento em torno de outra visão de campo, de educação e de sociedade na perspectiva de educar os sujeitos do campo, para se organizarem e se assumirem

na condição de sujeitos da direção de seu destino, o currículo das escolas tem sido fortemente influenciado pelas políticas públicas para atender aos pressupostos do mercado. Essa condição tem deslocado a função primeira da educação - de formação humana - para a esfera de interesse do mercado. Caldart (2004, p.25/26) enfatiza que,

Para que a escola cumpra esta tarefa é necessário que a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana. E que se busque coerência entre teoria e prática; entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola. Um bom critério então para a escolha dos conteúdos pode ser este: analisar em que medida se relaciona ou se constituem como ferramentas para a construção de uma nova visão de mundo [...].

Nesta visão, a concepção de currículo não são atividades neutras e desinteressadas e sim mecanismos para ajudar os sujeitos entenderem melhor a sua história e o mundo que os cercam, pois “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p.15).

Mas o que tem prevalecido no meio rural é uma educação que “[...] sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária” (LEITE, 2002, p. 14).

Neste contexto de descaso e exclusão do meio rural surgem as classes multisseriadas, se constituindo de forma predominante na oferta de ensino, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental. Estas classes multisseriadas apresentam precariedades em sua infraestrutura física, professores com formação deficitária, desvalorização profissional, sem levar em consideração o contexto das salas de aulas, onde professores assumem outras funções, além da função de ensinar.

Embora se reconheça as dificuldades de trabalhar com esta forma de organização do ensino é preciso que esta seja levada em consideração pelos poderes públicos, principalmente nos momentos de definição das políticas educacionais para o campo, já que esta tem uma importância muito grande para as pequenas comunidades rurais. Para Barros, Hage, et al (2010, 26), “as situações que os sujeitos do campo vivenciam para assegurar o acesso e a qualidade da educação nas classes multisseriadas, em grande medida, estão diretamente relacionada à falta e/ou à ineficiência das políticas públicas”.

Portanto, é através das políticas públicas educacionais que se definem novas propostas educativas, investindo numa formação específica para os professores das classes multisseriadas, na melhoria das estruturas físicas das escolas, nas condições de trabalho dos professores, no acesso aos conhecimentos que embasem a ação pedagógica, no acesso dos alunos a biblioteca, merenda escolar de boa qualidade, laboratório e transporte escolar que facilite a chegada até as escolas.

Embora as classes multisseriadas tenham uma grande importância na formação dos sujeitos do campo, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, nos últimos anos o país tem assistido ao fechamento de forma arbitrária de milhares de escolas do campo em todo país. Segundos dados publicados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos últimos 15 anos, cerca de 37 mil escolas foram fechadas, sem contar aquelas fechadas não oficialmente, não computadas nos censos escolares. Isto ocorreu, mesmo com um aumento nos recursos repassados pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

Haje (2011, p.103), ressalta que,

Dados oficiais extraídos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam, no ano de 2006, a existência de 50.176 escolas exclusivamente multisseriadas no País, as quais atendiam um contingente de 1.875.318 estudantes, representando 32% da matrícula total no meio rural. Em 2009, apesar de os dados não estarem ainda totalmente consolidados, o Censo indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no Brasil e um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados.

Os dados revelam uma diminuição expressiva, tanto no número de escolas exclusivamente com classes multisseriadas, assim como no número de alunos matriculados. Isto tem ocorrido principalmente por causa da política de nucleação das escolas do campo implantadas pelos municípios após o processo de municipalização do ensino fundamental. A nucleação visa agrupar os alunos e professores em escolas maiores, onde o ensino pode acontecer numa escola núcleo e os alunos distribuídos em séries. Embora os gestores aleguem que isto vai proporcionar aos alunos melhores condições de aprendizagem, no entanto, esta justificativa oculta questões orçamentárias e busca, de fato, a redução de gasto.

O fechamento das escolas multisseriadas tem sido imposto à comunidade ou se cria no imaginário popular do campo, que estudar na escola-núcleo ou na cidade é mais proveitoso. Esse argumento tem sido fortemente questionado, já que na realidade isto não tem acontecido,

pois a nucleação, por si só não garante esta melhoria pretendida pelo Estado. Esse fechamento das classes multisseriadas tem gerado reflexos nada positivos, pois além de não atingir o objetivo de melhoria do ensino, tem provocado um distanciamento das escolas e dos alunos da sua comunidade

A ausência da oferta de educação nas comunidades rurais é, sem dúvida, uma negação dos direitos à educação e contribui para persistir as desigualdades educacionais entre campo e cidade. Na realidade, percebe-se que nos anos iniciais há uma predominância de educação através das classes multisseriadas nas comunidades de origem dos alunos, nos anos finais do ensino fundamental, predomina o ensino através das escolas-núcleos, onde os alunos se deslocam de suas comunidades para os povoados ou para as sedes dos municípios. Haje (2011) enfatiza que esse problema se agrava a partir do momento que os estudantes avançam para as séries mais elevadas, pois para cursar o ensino médio mais de 90% dos alunos precisam se deslocar para as sedes dos municípios.

Essa realidade mostra que há uma ausência de políticas estruturantes para campo. A permanência dos jovens depende da possibilidade de continuar a sua escolarização na sua comunidade, assim como de condições de trabalho que produza renda, acesso as novas tecnologias, oportunidade de lazer e acesso as atividades agrícolas e não agrícolas para jovens de ambos os sexos. Neste sentido, a permanência dos jovens no campo depende de um conjunto de políticas que envolvam todas as esferas governamentais.

Para Peripolli & Zoia, (2011, p. 194) “o desafio maior está em compreender que as questões das escolas do campo estão colocadas fora delas. Ou seja, são decorrentes de outros aspectos que dizem respeito ao campo”, portanto, o fechamento das escolas resulta da opção política. Os mesmos autores citam uma entrevista de Erivan Hilário, do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ao Jornal Brasil de Fato em 01 de abril de 2011, onde este ressalta que,

o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo. Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócios – agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar o campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola.

Desta forma o fechamento das escolas das comunidades rurais faz parte de uma política patrocinada pelo projeto do capital, em nome de um agronegócio, que expropria os meios de

produção e expulsa grande parte da população camponesa de suas terras.

Não há como tratarmos as muitas questões que envolvem as escolas do campo sem pensarmos, primeiro, as muitas questões que envolvem o campo. Mais especificamente, a falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalham a terra, os camponeses (PERIPOLLI & ZOIA, 2011 p.195).

O fechamento das escolas tem sido justificado pelo poder público em função do “alto” custo de manutenção das escolas com um número reduzido de alunos. Para Souza & Santos (2007, p.215), “esta atitude é muito questionável, pois ao mesmo tempo em que aumenta a possibilidade da administração escolar de receber mais verbas para aplicação na escola, acaba dificultando o acesso das crianças à escolarização”.

A nucleação da forma como vem sendo feita, violam os direitos e as garantias de crianças e adolescentes. O artigo 206 da Constituição Federal (CF) no seu inciso I diz que a educação precisa ser oferecida em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o art. 53, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz do “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. Na realidade, a nucleação tem dificultado o acesso e a permanência das crianças e adolescentes à escola, pois a falta de transporte e/ou as distâncias, o atraso para chegar da sala de aula tem dificultado tanto o acesso quanto a permanência e aprendizagem dos alunos.

Percebe-se com isto que municípios e Estados estão descumprindo as leis, no que se refere ao processo de nucleação. No art. 3º da Resolução nº 02, de 28 abril de 2008, no que se refere à educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, o texto diz: “serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Esta mesma resolução nos seus artigos 4º e 5º diz que:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Tudo isto mostra que apesar de estarem em vigor há bastante tempo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); a Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares as diretrizes operacionais e o Plano Nacional de Educação (2010) não têm servido como parâmetros para as políticas educação do campo, principalmente no que se refere à nucleação das escolas do campo e sobre transporte das crianças das comunidades rurais.

No que se refere à formação de professores no Brasil, nota-se que esta tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, sobretudo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Neste período ela foi embasada por várias concepções, mas tem prevalecido a hegemonia das pedagogias não-críticas, “onde o processo de aprendizagem passa pela ação e a escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo [...] (ARCE, 2001, p. 260), esta formação é geralmente, centrada no operacional, nos métodos e aspectos pedagógicos.

Os documentos oficiais do Estado, influenciados pelos organismos internacionais, têm priorizado uma formação em serviço e a distância como forma de diminuir os custos ou responsabilizar o professor pela sua própria capacitação. Esta tem acontecido principalmente nos diversos pólos dos Institutos Superiores de Educação para atender a crescente demanda pela formação superior.

Arce (2001), Martins (2010), Duarte (2010) denunciam que as políticas de formação de professores têm sido guiadas sob a égide da ideologia neoliberal e pós-moderna, vislumbrando um projeto de desenvolvimento para atender e solucionar os problemas do mercado capitalista, buscando conhecimento e informações necessárias para a ocupação dos postos de trabalho. Isto mostra que a formação de professores tem sido orientada por uma visão tecnicista e produtivista onde os conhecimentos precisam ser relevantes para a vida prática, úteis para melhorar a competitividade no mercado de trabalho e desprovidos de conteúdos críticos. Nas palavras de Souza & Fontana (2013, p. 17),

[...] as políticas para a formação dos professores buscam conciliar perspectivas pedagógicas hegemônicas com os interesses economicistas da classe dirigente do país. Os professores aprenderam nos cursos de formação e reproduziram os princípios, objetivos, conteúdos e métodos da “educação interessada, ou ideológica”, desarticulados as reais condições da escola pública e necessidades emancipatórias dos seus alunos, colaborando para a manutenção do sistema de desigualdade social.

Esta é uma situação preocupante, pois as concepções homogeneizadoras buscam a propagação da ideologia neoliberal enquanto corrente hegemônica. Parte do falso princípio da igualdade, da flexibilidade para justificar os processos formativos baseados neste novo ideário e leva esta concepção da organização capitalista para as políticas de Estado e para a escola, passando a exigir um novo arcabouço teórico para dar sustentabilidade a esta concepção de desenvolvimento. Este ideário tem influenciado fortemente a formação dos professores, as políticas públicas e a escola, pois determina os novos conteúdos que reforça a hegemonia das concepções não-crítica na educação.

Em vista disso, faz-se necessário a afirmação de um processo formativo de professores que forneça elementos que possibilitem aos sujeitos superar a visão produtivista da educação, formação de mão de obra para mercado de trabalho e a formação ideológica para a perpetuação da dominação e manutenção da hegemonia do capital. Desta forma comungo com as palavras de Molina & Antunes-Rocha (2014, p.227) que ressalta que,

Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo. (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 227)

O processo formativo na escola pesquisada procurou romper com a perspectiva tradicionalista de educação desenvolvida no campo e fez um recorte para as questões que envolvem o território Semiárido, focando inicialmente a discussão em torno do rompimento com as afirmações de que a região só se desenvolve através da implementação de grandes projetos como as mineradoras, grandes projetos de irrigação, energia eólica, construção de grandes açudes e outros.

Além da quebra do paradigma desenvolvimentista a partir dos grandes projetos e das ações assistencialistas, era necessário afirmar a necessidade de uma educação que mobilizasse conhecimentos que pudessem ajudar a compreender criticamente o jogo de forças políticas presentes na sociedade e colaborar na construção de práticas que contribuem para as mudanças na realidade dos sujeitos que vivem no campo.

Portanto, a formação dos professores foi realizada levando em consideração os conhecimentos científicos para facilitar uma compreensão da realidade do campo e em especial da comunidade. O fato da análise dos problemas partirem da realidade da

comunidade não significou restringir a resolução de problemas do cotidiano da sala de aula, ao local, ao particular, mas, procurou compreender o conjunto dos fatos presentes na comunidade em sua totalidade a partir do contexto histórico. Desta forma a pesquisa coloca-se como problema: Qual foi a fundamentação teórica da formação dos professores e os resultados na organização do trabalho pedagógico da escola?

Levando em consideração que o processo formativo priorizou uma formação que possibilitasse aos professores e coordenadores educacionais desenvolver a capacidade de refletir com profundidade sobre os problemas sociais que afeta a comunidade e a sociedade, disponibilizando um novo tipo de conhecimento que servisse de instrumento de análise do contexto na qual se efetiva a prática pedagógica, levantou-se como hipótese que a experiência de formação implementada resulta da necessidade em impor limites ao capitalismo que tende a reproduzir as suas condições de miserabilidade subjugando estes aos ditames da sua lógica de exploração.

## **Objetivos**

Portanto, o objetivo deste trabalho é investigar os fundamentos filosóficos e pedagógicos do processo de formação continuada dos professores da Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral, analisando em que medida contribui para a qualificação das práticas educativas capazes de provocar mudanças na organização pedagógica da escola e da comunidade.

Para materializar tal objetivo geral serão necessários objetivos específicos entre os quais se destacam: Sistematizar a experiência desenvolvida pela Escola a partir do processo de formação continuada dos professores e professoras no período do ano de 2002 a 2010; Analisar qual foi à principal base teórica que subsidiou o processo de formação dos professores; Investigar em que medida a formação de professores contribuiu para a qualificação das práticas educativas capazes de promover mudanças na organização pedagógica na escola e na comunidade; e Organizar conhecimentos e informações que possibilitam um aprofundamento sobre formação de professores na educação do campo, sobre questões agrárias, educação rural e educação do campo.



## **O pesquisador e o objeto da pesquisa**

O processo de construção do objeto de investigação permite promover uma reflexão sobre as experiências vivenciadas pelo pesquisador, ampliando os horizontes e os conhecimentos. Tudo isso através de um percurso que se deu entrelaçado entre a trajetória de vida pessoal e profissional.

Essa trajetória foi iniciada com a minha história de vida no campo como filho de agricultor familiar, alfabetizado numa escola rural, na qual estudei até a 4ª série do ensino primário. Após 4 anos parado, sem estudar por falta de escola no campo, ingressei na Escola Família Agrícola de Licínio de Almeida, onde estudei até a 8ª série e em seguida fui fazer o curso técnico de nível médio na Escola Técnica das Famílias Agrícolas das Bahia – ETFAB em Riacho de Santana – BA. Após a conclusão do curso técnico em agropecuária fui trabalhar como monitor/professor da Escola Família Agrícola (EFA) de Iuiu – BA.

No trabalho como professor/monitor da EFA de Iuiu, além das aulas e atividades práticas de agroecologia na propriedade (tempo escola) acompanhava os alunos e suas comunidades (tempo comunidade) orientando-os para que melhorassem as atividades produtivas na propriedade e a organização social na comunidade. Neste momento entendi a desigualdade agrária do país, um modelo de agrário extremamente excludente, pois muitas das famílias dos alunos não possuíam terra ou possuíam em quantidade insuficiente para uma produção capaz de sustentar a família, por outro lado nas mesmas comunidades, existiam grandes proprietários de terra.

Naquele momento já percebia a necessidade de uma proposta de formação do professores das escolas do campo, por meio de uma pedagogia articulada à transformação social. Trabalhávamos com filhos de pequenos agricultores, muitos nem terra possuíam, assim era necessário também, abordar a questão agrária enquanto processo histórico da formação do espaço brasileiro para ajudar os professores a compreender a dimensão da desigualdade na distribuição das terras, ajudando-os a preparar os sujeitos/alunos para a transformação social através da conquista de um pedaço de chão para viver e produzir.

Incomodava-me na formação continuada recebida a ausência de “ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem (Caldart, 2004, p.12). O principal foco das formações centrava-se nas questões pedagógicas, pensar em estratégias e tecnologias para dinamizar ou modernizar as atividades nos minifúndios que as famílias possuíam e nunca

fazer uma reflexão sobre o tamanho da propriedade e a necessidade das famílias conquistarem uma terra com tamanho suficiente para produzir e viver, sem depender de trabalhar nas fazendas da região.

A partir de 1995 continuei a minha trajetória de trabalho junto aos camponeses, mas agora ligada a educação não-formal de diversas famílias do Semiárido Brasileiro, com ações principalmente nas regiões do médio e sub-médio do Rio São Francisco. Passei a fazer parte da equipe de colaboradores do IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada desenvolvendo um trabalho de Convivência com o Semiárido junto aos diversos grupos de agricultores familiares.

O trabalho de organização e orientação das famílias pretendia dá uma formação que ajudasse os agricultores a compreender melhor a região, com seus períodos de secas e chuvas e implementar atividades e tecnologias capazes de trazer novas perspectivas de vida às famílias. Estas atividades e tecnologias pretendiam melhorar a produção agropecuária, o abastecimento de água, os cuidados com meio ambiente, mas também desencadear um movimento de luta pelo acesso a terra em quantidade suficiente para uma familiar viver bem na região.

O trabalho desenvolvido com as comunidades começou a mudar o modo de produzir alimento, de cuidar dos animais, de se relacionar com o ambiente natural, mas a escola como elemento constituinte da comunidade estava fora do processo e de certo modo, desfazia aquilo que as comunidades vinham construindo. Pois, enquanto as comunidades repensavam o seu desenvolvimento a partir das potencialidades e possibilidades que a região apresenta, a escola trabalhava no sentido da impossibilidade e de associar os problemas da região à falta de chuva e ao mesmo tempo reforçava o imaginário popular de que o Semiárido é uma região somente de seca, calamidade e miséria.

Pensando nisso, a partir de 1997 através de uma parceria do IRPAA com o UNICEF, UNEB Campus Juazeiro e a prefeitura municipal de Curaçá iniciou-se um processo de formação dos professores das escolas, principalmente aquelas localizadas no meio rural. A ideia de incluir os professores e a escola neste processo surgiu da necessidade do envolvimento de um coletivo maior com a proposta, ampliando o espaço de diálogo e discussões em torno de uma proposta de desenvolvimento, a partir de um novo paradigma e assim contribuir para superar as desigualdades sociais historicamente enraizadas na região.

Este trabalho culminou com construção da Proposta Político-Pedagógica para Convivência com o Semiárido para o município de Curaçá.

Nos anos seguintes participei no desenvolvimento da proposta de formação de professores nos municípios de Uauá e Canudos. A proposta se espalhou também para outros municípios, por causa dos bons resultados gerados no município de Curaçá. Assim, municípios como Filadélfia, Senhor do Bonfim e Sento Sé, todos na Bahia, passaram a receber as formações feitas pela IRPAA. Além dos professores participaram também das formações os coordenadores pedagógicos.

Entre 2004 e 2008 coordenei (como técnico/pedagogo do IRPAA) o “Projeto em Cada Saber um Jeito de Ser”. Um projeto de formação para professores de Educação de Jovens e Adultos das escolas dos três últimos municípios acima citados. Este trabalho culminou com a organização de dois cadernos pedagógicos, publicados pela Editora Peirópolis.

Atuando como colaborador do IRPAA coordenei entre 2010 a 2011 um projeto de educação ambiental, realizando a formação de professores de 27 escolas do campo em 7 municípios do Território Sertão do São Francisco. Este trabalho culminou com a produção do livro Educação Ambiental e a sistematização da experiência do projeto.

O processo formativo realizado com os professores se deu no sentido de desenvolver uma proposta de educação vinculada à realidade dos sujeitos do campo e que servisse de instrumento de transformação da escola e comunidade, a partir de um conhecimento aprofundado na realidade sociocultural, política e ambiental dos povos do campo, com prioridade para a região semiárida do Brasil.

De 2012 a 2013 realizei uma pós-graduação Lato Sensu em Educação do Campo pela UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco. No trabalho de conclusão do curso pesquisei a contribuição da formação dos professores para a melhoria da educação em uma comunidade rural do município de Sento Sé. A pesquisa mostrou que a formação recebida pelos professores através do processo formativo acima citado, conseguiu melhorar o trabalho pedagógico, a prática docente, a maior compreensão da realidade, mas não conseguiu influenciar muito na melhoria das condições de vida das famílias.

A entrada no mestrado proporcionou-me muitos questionamentos e reflexões acerca da educação, inclusive sobre a concepção de conhecimento, ensino, práticas educativas e formação de professores, formação humana, etc. Embora já viesse na discussão sobre a

Educação, a minha formação apoiada em bases filosóficas assentadas no pensamento idealista da realidade não permitia ver as várias dimensões da educação que o mestrado me proporcionou

Como a maioria das discussões provocadas pelo mestrado tem como base as pedagogias contra-hegemônicas que visam à transformação social por meio da socialização do conhecimento sistematizado, ou seja, a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, isto provocou uma transformação na minha forma de pensar a educação, o trabalho educativo, a escola como local de apropriação do conhecimento sistematizado, elaborado e não espontâneo.

Portanto, o objeto de pesquisa é resultado da minha história de vida, do meu envolvimento com a Educação popular, não-formal, com a educação do campo, mas também é o resultado da minha nova forma pensar a educação após a entrada no mestrado. Essa trajetória me fez perceber a importância da formação de professores para fornecer elementos teóricos e práticos que possibilitem repensar o ato educativo, no sentido de contribuir com um conhecimento capaz de transformar a vida dos alunos e seus familiares.

### **Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados na coleta de dados**

Considerando a identidade epistemológica e teórica da pesquisa, busco uma aproximação como o método de fundamentação dialética porque este possibilita uma interpretação com profundidade e rigorosidade sobre o fenômeno social investigado, buscando uma compreensão de realidade no seu conjunto. Para Mazzeu (2008, p.2) “o método dialético analisa, portanto, as contradições existentes entre a essência e a aparência, investigando as relações entre as partes, de forma a compreender o fenômeno em sua totalidade”. Portanto, a dialética sob o prisma do materialismo histórico parte do pressuposto de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, pois este se encontra em constante movimento.

Para contribuir na compreensão do método dialético recorro às palavras de Kosik para definir o que seja dialética. Segundo o autor, “a dialética é o pensamento crítico que propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade (KOSIK, 1976, p. 20). O autor enfatiza ainda que “o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas

abstratos da própria realidade ou com suas abstratas representações tem que destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia” (KOSIK, 1976, p. 20).

Isto fica claro que os diversos aspectos da realidade estão entrelaçados, onde uns dependem dos outros, de forma que os fatos não podem ser compreendidos isoladamente, portanto a análise deve ir além da imagem aparente do fenômeno, buscando superar o senso comum onde a reflexão esgota em si mesma.

A intenção de trabalhar com este método é que o mesmo facilita conhecer concretamente a realidade do fenômeno estudado, estabelecendo uma visão crítica sobre os fatos, uma contextualização e um aprofundamento para chegar às raízes do problema. Neste sentido, a pesquisa busca refletir com profundidade sobre a experiência desenvolvida pela escola, elucidando como vem se efetivando a prática pedagógica, considerando os objetivos da educação escolar e a formação dos sujeitos como humanos. Esta reflexão sobre a experiência tem requerido um aprofundamento teórico, por parte do pesquisador, para manter certo distanciamento no fenômeno social pesquisado e uma perspectiva de análise mais profunda a luz da ciência, pois,

Uma visão superficial, pautada em impressões imediatas, imprecisas e fragmentárias, não basta para analisar criticamente as situações e circunstâncias que se apresentam à dinâmica do trabalho educativo. É necessário que se vá ao fundamento, às bases que dão sustentação ao problema e que determinam sua manifestação como fenômeno na realidade (MAZZEU, 2008, p.2).

A pesquisa procurou realizar in loco, no espaço escolar e na comunidade, uma investigação levando em consideração o caráter dinâmico e histórico da realidade. Assim a pesquisa empírica desempenhou papel fundamental no levantamento de dados e informações sobre o objeto pesquisado, proporcionando uma maior concretude sobre as argumentações e análise do conjunto de fatos que cercam a experiência desenvolvida na escola e na comunidade.

A escolha do método de fundamentação dialética materialista foi importante para possibilitar uma interpretação teórica da realidade estudada, buscando explicações mais lógicas e coerentes. Para isto foi realizada uma pesquisa empírica levando em consideração os fatos históricos e sociais dentro do recorte do espaço social da comunidade, mas sem esquecer a sua relação com outros fatos fora dela.

A perspectiva quantitativa e qualitativa da pesquisa foi embasada teoricamente por uma

fundamentação dialética e aconteceu na prática através do contato direto com a realidade e por meio de uma reflexão teórica sobre a experiência desenvolvida pela escola na comunidade do Brejo da Brázida. Para Minayo (2003) embora seja de natureza diferente, não há contradição entre investigação quantitativa e qualitativa, pois o estudo quantitativo pode gerar questões a serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. A autora complementa dizendo que:

A primeira tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis.

A segunda adéqua-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente. (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 247

A pesquisa foi embasada teoricamente por uma fundamentação dialética e aconteceu na prática através do contato direto com a realidade e por meio de uma reflexão teórica sobre a experiência desenvolvida pela escola na comunidade do Brejo da Brázida. Esta constitui em um Estudo de Caso com o propósito de compreender a dinâmica contextual e reunir informações detalhadas a cerca da experiência desenvolvida, estabelecendo maior aproximação com os sujeitos sociais da escola e comunidade. Yin (2005, p. 32), define Estudo de Caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Para Chizzotti (2006, p.136) este estuda “[...] um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”.

A opção por Estudo de Caso justifica-se por facilitar a análise das experiências desenvolvidas no contexto históricos da comunidade e da escola, evidenciado através do contato direto com os diferentes grupos, privilegiando o processo interativo, criando um espaço adequado para o detalhamento e profundidade das informações, procurando descobrir o que há de mais essencial e característico no objeto pesquisado.

O material empírico desta dissertação constitui-se do levantamento do projeto político-pedagógico da escola, dos relatórios sobre o desempenho dos alunos, do projeto didático, da matriz formativa e das pautas das formações realizadas com os professores, além das entrevistas com pessoas envolvidas com a educação na escola e comunidade. Estes documentos trazem informações que possibilitou refletir sobre conceitos, concepções,

conhecimentos, mentalidades, limitações, possibilidades e finalidades educativas. As entrevistas foram realizadas com as professoras, lideranças da comunidade, as coordenadoras e a secretária da escola, num total de doze entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas foram importantes para levantar informações, obtenção de dados dos diversos aspectos da experiência, estabelecendo um diálogo com os sujeitos da pesquisa. Triviños (1987, p. 146) ressalta que este tipo de coleta de informações “oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

Os questionários foram entregues aos professores, a coordenadora pedagógica e a ex-coordenadora como forma de facilitar a obtenção de dados, proporcionando maior liberdade e mais tempo para as respostas dos sujeitos participantes da pesquisa. As entrevistas foram realizadas com membros da associação de moradores da comunidade.

No levantamento de dados sobre a experiência da escola procurei me cercar com a maior quantidade possível de informações, facilitando um olhar de vários ângulos, permitindo compreender melhor o objeto estudado. Neste sentido, a pesquisa procurou levantar as transformações ocorridas na escola após o processo formativo e para isto foi necessário entrevistas com a comunidade, através da associação de moradores, com a ex-coordenadora pedagógica e a atual, entrevistas com as professoras, conhecer os documentos que norteia a educação da escola e a pauta de formação dos professores com suas temáticas e metodologias.

Para facilitar a reflexão dos documentos e a pauta das formações dos professores procurei fazer uma análise destes documentos à luz do conhecimento científico. Para Minayo (2009) na análise dos conteúdos da pesquisa podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também se pode confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação. Triviños (1987) assinala três etapas importantes para análise: a pré-análise, que corresponde à organização dos materiais - o corpus da pesquisa, a partir do problema e formulação ou reformulação das hipóteses; a descrição analítica, através de estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos; e a etapa de interpretação referencial, apoiada nos materiais selecionados na primeira etapa.

O autor enfatiza ainda que na interação dos documentos oficiais ou não, o pesquisador não pode deter a sua atenção somente ao conteúdo manifestado nos documentos, o mesmo deve aprofundar também a sua análise desvendando o conteúdo latente que eles possuem. “Os

investigadores que só ficam no conteúdo manifesto dos documentos seguramente pertencem à linha positivista” (TRIVIÑOS, 1987, p.162).

Portanto, a pesquisa foi realizada em várias etapas para permitir desvelar os resultados da experiência, buscando compreender a contribuição do processo de formação para a organização do trabalho pedagógico e a contribuição na construção de um currículo que dialogue com a realidade do campo.

Para dar conta da análise sobre a experiência de educação desenvolvida na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral, elucidando a sua base filosófica e epistemológica, busco algumas categorias do método dialético materialista no sentido delas contribuírem para compreender melhor se o trabalho desenvolvido ajuda na transformação da realidade. O enfoque dialético possibilita analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Araújo (2007, p. 46) ressalta que

A função metodológica das categorias permite a obtenção de novos resultados e o movimento do conhecido ao desconhecido; este processo deve ser submetido à atividade do pensamento, e com a prática, dar materialidade aos princípios do método dialético do conhecimento e da transformação da realidade.

Desta forma recorro às categorias totalidade, contradição, historicidade e mediação para que elas contribuam na superação da visão imediatista que confunde realidade empírica (aquilo que os olhos podem ver), com a realidade concreta (as múltiplas determinações que forma a realidade), ou seja, a realidade tomada na sua totalidade concreta.

A categoria totalidade é tomada como forma de captar um conjunto amplo de relações recíprocas já que nenhum pensamento ou fenômeno pode ser compreendido isoladamente, portanto o objeto do conhecimento deve sempre estar relacionado com as demais dimensões que o rodeiam. Para Kosik (2002, p. 43/44) “[...] totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fato, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. O autor ressalta ainda a necessidade de compreender que a realidade é totalidade concreta, caso contrário o conhecimento desta realidade não passa de mística ou uma coisa incognoscível em si. Embora a visão de conjunto se apresente sempre de forma provisória, não é possível esgotar a realidade a que se refere, conhecendo todos os aspectos e



propriedades na sua totalidade (ARAÚJO, 2007).

O método dialético permite verificar a influência da totalidade sobre o conjunto dos fatos e se esses fatos interagem com o contexto. Portanto, é necessário levar em consideração que o conjunto de fatos ou fenômenos presentes na realidade da comunidade não nasce ali e estão relacionados com outros fora da comunidade ou com outros fenômenos que os rodeiam. Pois cada ação realizada pelo ser humano enfrenta problemas interligados, “por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro” (TONET 2008, p.35).

A contradição é tomada para mostrar que a realidade não é algo estanque, linear, inerte diante de quem o conhece, mas um processo essencialmente dinâmico, em permanentes alterações, portanto em constantes contradições. Esta é definida pela própria realidade, não é algo inventado e constitui o princípio básico do permanente movimento do real na construção do novo.

Portanto, os contrários trazem aspectos diferentes de uma mesma essência onde os elementos tanto são coincidentes entre si como excludentes. Para Araújo (2007, p.50) “a unidade dos contrários não exclui a luta. Esta luta é um ponto-chave do desenvolvimento, do salto qualitativo de um estado a outro. Este é, de fato, um movimento importante da contradição”. Neste sentido a presença de aspectos e tendências contrários, contribui para a transformação da realidade.

No desenvolvimento existem elementos chamados contrários. Estes, no processo de transformação, são opostos. Mas não pode existir um sem o outro, apesar de possuírem algum aspecto importante ou essencial que o outro não possui. Não é possível, por exemplo, conceber a existência da burguesia sem a presença do proletariado. E, por outro lado, todos sabemos que essa classe social privilegiada é proprietária dos meios de produção. Os opostos estão em interação permanente. Isto é o que constitui a contradição, ou seja, a luta dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 69)

Sendo assim, a contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos, onde o novo só pode ser vislumbrado a partir do velho, numa relação de contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrárias contribui para que a realidade passe de um estado a outro.

A categoria historicidade é considerada como dimensão fundamental para análise da

realidade concreta já que o conjunto de fatos ou fenômenos que constituem a realidade da comunidade não nasce no hoje, no presente. É preciso levar em consideração que as gerações se apropriam do legado deixado pelas anteriores e participam de um processo histórico para a produção de bens materiais que satisfaçam as suas necessidades. A atividade que transforma a realidade é um processo histórico.

Neste sentido é importante que os sujeitos percebam que os conhecimentos não surgiram prontos e acabados, portanto resgatar a história do conhecimento ajuda a identificar quais as etapas de elaboração que a humanidade passou na construção deste conhecimento, considerando que, em grandes linhas, estas mesmas etapas serão percorridas pelas novas gerações no processo de apropriação desse conhecimento.

A historicidade é também uma categoria importante no processo de construção do conhecimento e da existência humana, da transmissão de conhecimento passado de uma geração para outra e das formas de produção de bens necessários aos seres humanos.

A própria existência da comunidade é marcada por um processo histórico determinada pela unilateralidade das relações de dominação e tem, como um de seus desdobramentos, o fato de os indivíduos serem submetidos a um poder que lhes é estranho, cada vez maior e mais presente na vida cotidiana. Um exemplo característico é a relação de poder exercida pela posse da terra, do poder econômico e político que submete às pessoas a condição de dominados.

A categoria mediação parte do pressuposto de que é fundamental estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. Portanto, esta consiste num caminho para apreensão do real, possibilitando a construção e reconstrução do objeto de intervenção, buscando uma prática transformadora.

Com base nas idéias de Marx, Gama (2015, p.5), afirma que “a capacidade que os homens e as mulheres têm de transformar a natureza está nas mediações que podem fazer diante das coisas que os desafiam”. O mesmo autor traz uma citação de Marx que afirma que os seres humanos se diferenciam “da melhor abelha porque eles figuram na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX 1974, apud GAMA 2015, p.5). Desta forma “a possibilidade de criar um determinado projeto primeiro em termos mentais é um processo de mediação, impossível de ser feito pelas demais espécies animais, e é exatamente este mediatizar que permite aos seres humanos criar e recriar a sua própria

existência” (GAMA, 2015, p.5).

A mediação parte da hipótese de que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real. Como a realidade é dinâmica e está sempre em transformação, este movimento de transição, de passagem de uma categoria para outra deve ser conduzido pelas mediações para permitir a apreensão da realidade concreta. Portanto, a totalidade existe, mas através das mediações, pelas quais as partes específicas estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente.

A partir do exposto, observa-se que além das categorias de método fazem-se necessárias as categorias de conteúdos a fim de que a realidade seja considerada como um todo estruturado em desenvolvimento. As categorias de conteúdo dizem respeito às especificidades do objeto investigado e das finalidades da investigação, levando em consideração a delimitação do tema a ser pesquisado, portanto, estas são determinadas pelo próprio objeto de estudo, pelos aspectos que o pesquisador elege para ser investigado. Para análise e reflexão do objeto da pesquisa foi definido como categorias de conteúdo: Educação para Convivência com o Semiárido como prática de Educativa; O fortalecimento da proposta da Educação para a Convivência com o Semiárido a partir da formação dos professores; As temáticas de formação de professores e sua base teórica; O desenvolvimento da proposta na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral e Os Complexos Temáticos na escola. Estas categorias advêm da própria realidade da experiência investigada e foram à base de análise do objeto de estudo.

Para a isto o trabalho de conclusão do mestrado está organizado em três capítulos, mais as considerações iniciais e as considerações finais:

O primeiro capítulo: trajetória da educação no meio rural no Brasil apresenta um pouco do contexto histórico, destacando que este modelo de educação oferecida no meio rural sempre esteve relacionado à posse da terra e destinada a atender as demandas e as necessidades dos donos das grandes propriedades de terra, usando o currículo como principal instrumento de disseminação da ideologia dos grupos dominantes. Este histórico mostra que desde o período colonial até os dias atuais a educação esteve orientada para atender os interesses do capital, formando mão de obra para suprir a demandas para diversas áreas da economia, porém nas duas últimas duas décadas surgiram os movimentos sociais, propondo uma educação diferenciada como parte de um projeto de desenvolvimento, de emancipação social, fortalecendo a cultura e os valores dos povos do campo.

O segundo capítulo: a formação de professores na educação do campo destaca que, o tema tem sido amplamente discutido nos últimos anos, mas tem prevalecido uma concepção de educação que orienta a formação de uma sociedade baseada no crescimento individual e na competitividade entre os indivíduos. Esta formação retira seu caráter histórico e político, encobrindo e ignorando as contradições que constituem a realidade e a sociedade de classes.

A formação de professores, principalmente aquelas realizadas pelos Institutos Superiores de Educação tem respondido exatamente a ótica economicista da educação, prevalecendo os cursos de fim de semana, com formação inicial aligeirada, centrada na prática imediata, provocando um recuo na teoria e valorizando demasiadamente uma formação na perspectiva da epistemologia da prática.

Os coletivos de luta pela educação do campo têm se empenhado no sentido de construir políticas públicas de formação de professores, numa perspectiva mais abrangente para dar conta das várias dimensões do desenvolvimento. Estes têm buscado garantir a formação de um professor com bases filosóficas, históricas, sociais e políticas que possibilitam a compreensão mais adequada do real e se coloque junto às comunidades rurais em seus processos de luta. Neste sentido, os movimentos sociais têm se juntado a várias universidades para formação de professores através das Licenciaturas em Educação do Campo como forma de habilitar professores por área de conhecimento para atuarem na educação básica do campo e assim provocar mudanças na lógica de utilização e produção de novos conhecimentos no campo.

O capítulo três: o contexto e a experiência da Educação na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral traz uma reflexão sobre a experiência de educação desenvolvida a partir de um processo formativo dos professores através de uma parceria da Secretaria de Educação do município de Sento Sé/BA com o IRPAA. A experiência desenvolvida a partir da perspectiva da Educação para a Convivência com o Semiárido parte do pressuposto que é necessária uma revisão do paradigma do combate à seca e aponta para a ruptura com a cultura de colocar a culpa da pobreza da população nas causas naturais. Ao mesmo tempo aponta para a necessidade de criar estratégias de conviver com o clima, com as suas chuvas irregulares, com as altas temperaturas e as altas taxas de evaporação das águas.

A partir do processo formativo os professores se organizaram para colocar em prática uma educação que levasse em consideração as grandes temáticas discutidas na formação, as questões relacionadas á vida da comunidade e outras questões a nível nacional ou

internacional que de certa forma alteram ou mexem com a vida dos sujeitos. As grandes temáticas formaram o Sistema de Complexo, que é uma concepção baseado na filosofia do materialismo histórico dialético, pensada para ser um instrumento de orientação para a organização do ensino através de temas socialmente relevantes para a transformação da realidade. Para o desenvolvimento prático do tema do complexo os professores utilizam como metodologia os projetos de trabalho, sustentados por pressupostos construtivistas onde os alunos é centro das atividades na escola e o aprender se dá a partir de situação problema para que os sujeitos mobilizem recursos para resolver.

Para ampliar as suas ações na comunidade, a escola organiza a chamada Comunidade de Aprendizagens formada por pais, mães e lideranças da comunidade com propósito de partilhar aprendizagens, debater temas de interesse da coletividade, planejar ações de interesse comum e pensar em estratégias de mobilização para conquistas de direitos.

## 1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL NO BRASIL

Neste capítulo será feito um relato e uma reflexão sobre o processo histórico das questões agrárias no Brasil, com destaque para região do Semiárido, assim como sobre a educação, começando pelo período colonial até os dias atuais. Sobre as questões agrárias será evidenciando como foi consolidada a estrutura fundiária da grande propriedade de terras, a partir da chegada dos portugueses no Brasil. Será feito um recorte da região do Semiárido Brasileiro a partir da entrada dos colonizadores pelo Rio São Francisco mostrando o surgimento dos grandes latifundiários voltados para o mercado exportador e a entrada dos grandes projetos de mineradores e parques energéticos. Neste processo torna-se evidente a lógica da grande propriedade privada, aumento da concentração fundiária e suas contradições geradas pela concentração das terras e apropriação dos frutos do trabalho humano frente à produção coletiva.

Será mostrado um pouco dos avanços e retrocessos da educação para as populações que vivem no campo, partir do Brasil colônia, passando pelo surgimento da educação do campo até os dias atuais, mas não se constitui em um estudo aprofundado sobre o tema, já que não é objetivo principal desta dissertação.

Embora sucinto este relato seja de extrema importância para a compreensão da trajetória histórica da educação rural/campo e das questões agrárias no Brasil, como forma de compreender o momento presente, através das múltiplas manifestações ao longo da história e a quem o desenvolvimento estava e/ou está a serviço.

Compreender os fatos históricos da educação rural/campo se torna de fundamental importância já que esta se constitui como uma prática social e histórica construída pela sociedade com suas ideologias e características próprias de cada época. Contextualizar historicamente a educação nos dias de hoje se constitui num fator preponderante para entender as características da educação rural/campo nos âmbitos: pedagógicos, epistemológicos, formação dos professores e estruturas físicas das escolas.

Conhecer estes momentos históricos nos permite problematizar os objetivos da educação nas diferentes épocas, entender a relação entre educação, capital e poder. Perceber como a educação se tornou um instrumento a serviço da classe dominante para a perpetuação

do modelo vigente.

### **1.1 A questão agrária no campo brasileiro**

A estrutura fundiária do Brasil nasceu sob a chancela da grande propriedade rural, comandada pelo latifúndio especulador. Esta forma de uso da propriedade rural produziu grande concentração das terras, dificultando que os trabalhadores rurais tivessem as condições necessárias para uma vida com dignidade. A concentração de terra no Brasil começou no período da colonização, através da ocupação e exploração da colônia pelos portugueses que aqui chegaram. Além das terras, os portugueses exploraram os povos nativos, extraíram madeira e minérios. Durante este período foi transferido grandes quantidades de terras para particulares, constituindo aí o início do latifúndio concentrador de terra no Brasil.

Por meio do sistema denominado Capitânicas Hereditárias, o Brasil foi então dividido em quinze lotes de terra que foram doados a doze fidalgos da coroa portuguesa. Deste modo, surgia a forma como a terra no Brasil ficou dividida entre os nobres e os homens ligados diretamente à corte, constituindo assim grandes extensões pertencentes a uma única pessoa (CASA GRANDE 2008, p.768)

Este modelo de colonização contribuiu para a perpetuação de um sistema fundiário baseado na grande propriedade, privilegiando apenas as elites econômicas da época e pessoas de confiança da coroa portuguesa, através da doação de grandes extensões de terras, criando assim o chamado Regime de Sesmarias. A partir deste momento surgem os grandes latifundiários escravistas com fins voltados a exportação.

Esta estrutura fundiária baseada na grande propriedade privada produziu concentração de terras, desigualdades sociais e a exclusão dos trabalhadores a todos os meios de produção e de sustentação da vida. O tipo de relação colonial e as exigências do mercado mundial favoreceram o predomínio da grande propriedade da monocultura e exploração de todos os processos produtivos através de mão de obra escrava vinda da África.

Todas as grandes propriedades, durante três séculos foram sustentadas pela mão de obra escrava. Com a proibição do tráfico de escravos e o “final da escravidão”, surge a chamada “Lei da Terra”, criada em 1950. Com a Lei da Terra todas as terras devolutas passariam pertencer ao Estado e a posse da terra só poderia ser dá através da compra e venda para impedir que imigrantes e escravos libertos pudessem adquiri-la.

A partir deste momento, a terra deixa de ser um meio de cultivo e de produção para se tornar uma moeda de troca, transformando-se em um símbolo de poder, acentuando ainda mais a desigualdade fundiária no Brasil. A lei criou um verdadeiro monopólio da classe rica sobre as terras, sobre os escravos recém libertos e imigrantes pobres, sem condições de adquirir terra, restando para estes apenas a sua força de trabalho para vender aos latifundiários.

O problema da concentração da estrutura fundiária que vem desde o Brasil colônia até os dias atuais não fora resolvido. Prado Júnior, em 1978, no seu livro “A questão Agrária no Brasil” chama a atenção para a grande concentração de terra no Brasil, ressaltando que apesar dos grandes proprietários constituírem em apenas 9%, estes possuíam 75% das áreas, sem contar com fato de que muitos possuíam mais de uma propriedade.

Dados do último censo agropecuário revelam nos dias atuais como anda a concentração de terras no país.

**Tabela 1: Concentração da terra no Brasil**

Total	Menos de 10 ha	10 a menos de 100 ha	Menos de 100 ha	100 a menos de 1000 ha	1000 ha e mais
5.175.636	2.477.151	1.971.600	4.448.751	424.288	47.578

Fonte: IBGE - Censo agropecuário 2006

Os dados da tabela demonstram a grande concentração de terras no país, sendo uma das mais desiguais do mundo. O censo agropecuário revela que os lotes com menos de 10 hectares ocupam apenas 2,7% da soma das propriedades rurais, no entanto, as fazendas com mais de 1000 hectares concentram 43% do total.

Essa concentração de terras nas mãos da classe dominante agrária é o reflexo da política adotada pelos governos ao longo da história do Brasil. Tal concentração, aliada aos incentivos dos governos tem promovido o avanço do agronegócio moderno exportador, provocando a migração da população rural para as áreas periférica das cidades, aumentando o desemprego e a vulnerabilidade social. Paralelo a isso, os movimentos sociais brasileiros têm travado consecutivas lutas pela reforma agrária, mas falta uma política governamental estratégica para o setor.

Como a terra é um dos meios de produção essencial, uma vez que é sobre ela que os processos produtivos (agrícola e não agrícolas) se desenvolvem, a elevada concentração da posse da terra tem contribuído para a desigualdade na distribuição de renda no país. Martins (1999)



ressalta que a questão agrária é uma das fontes mediatas dos problemas sociais, pois ao longo da história do Brasil, a concentração da propriedade rural tem sido um dos condicionantes básicos da distribuição da riqueza, principalmente no meio rural.

Desta forma pode-se afirmar que a disparidade socioeconômica do país está diretamente ligada a forma de distribuição de terra, pois “a concentração da terra aumenta o poder de extração da fração da mais-valia social sem participar do processo produtivo [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 66). Isto tem agravado as condições sociais, visto que a concentração da terra exclui a maioria dos agricultores dos meios de produção, provocando a migração dos trabalhadores do campo para as cidades. Prado Júnior (1978, p.18) ressalta que existe uma “relação de efeito e causa entre a miséria da população rural brasileira e o tipo de estrutura agrária do país”.

Mesmo com todas as lutas dos movimentos sociais do campo, os dados mostram que a concentração de terra no Brasil continua uma das maiores do mundo. Essa concentração favorece aos grupos dominantes, produtores de commodities agrícolas e mineradoras, explorando a terra e a força de trabalho das famílias do campo e das cidades.

Nos últimos anos muito pouco tem se discutido sobre a questão agrária no Brasil, pois há um recuo dos movimentos sociais do campo na luta pela terra e o “Estado brasileiro tem priorizado políticas que negam a reforma agrária e transformam o acesso e a produção agrária em mercado de terras” (SANTOS 2011, p.129). Mesmo o governo dizendo que programas de aquisição de terras como Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNCF é apenas complementar aos programas de reforma agrária, na prática só estes têm funcionado, mesmo de forma precária.

A chamada “Reforma Agrária de Mercado” tem se transformado em políticas de acesso a terra. Segundo Santos (2011) estas políticas tem se expressado através de programas como cédula da terra, Banco da Terra e Crédito Fundiário. Esta é uma forma de inibir as ocupações de terras, pois na lógica do capitalismo agrário a ocupação de terra é uma afronta aos interesses da sociedade capitalista.

Diante de tudo isso, urge a necessidade de uma verdadeira Reforma Agrária no sentido de democratizar o acesso a terra, oferecendo a base material, a partir da qual se dão novos avanços e conquistas. Esta Reforma Agrária, portanto consiste em

[...] um conjunto de ações governamentais realizadas pelos países capitalistas visando modificar a estrutura fundiária de uma região ou de um país todo. Ela é feita

através de mudanças na distribuição da propriedade e ou posse da terra e da renda com vista a assegurar melhorias nos ganhos sociais, políticos, culturais, técnicos, econômicos (crescimento da produção agrícola) e de reordenação do território. (OLIVEIRA 2007, p. 68)

A luta dos trabalhadores do campo deve-se dá no sentido de resistir às ameaças de desterritorialização. Estas ameaças vêm acontecendo a todo instante, seja por força das grandes empresas do agronegócio ou pela força do Estado, com suas políticas neoliberais, por manobras legislativas e judiciárias que vem avançando nos territórios de ribeirinhos, quilombolas, fundos de pasto e indígenas. Contra tudo isso, os trabalhadores precisam encampar uma luta pelo direito de acesso a terra como forma de garantir à dignidade a vida humana, possibilitando o direito à moradia, trabalho, segurança e soberania alimentar e ao conhecimento.

### **1.1.1 A questão agrária e o desenvolvimento do Semiárido Brasileiro**

Os conflitos sociais no campo vêm desde o período colonial com a disputa pela terra entre colonizadores e índios. No Nordeste brasileiro, além dos conflitos entre indígenas e colonizadores, se destacaram também os conflitos entre os proprietários de engenhos e posseiros, sobretudo pelo crescimento da atividade canavieira que promovia a expulsão dos posseiros para expansão das áreas de plantio.

Isto mostra que desde a chegada dos colonizadores portugueses com a implantação das capitânicas hereditárias e as concessões de sesmarias foi consolidada no Brasil a grande propriedade de terra, concentrada nas mãos de poucos, excluindo a maioria da população. Esta estrutura fundiária baseada no latifúndio tem provocando, desde esse período até os dias atuais disputa pela posse da terra, exclusão, miséria e êxodo rural.

Isto mostra que desde a chegada dos portugueses ao Brasil, os governantes adotaram medidas de ocupação dos territórios. O Semiárido brasileiro começou a ser ocupado um pouco mais tarde, cerca de duzentos anos após a entrada dos colonizadores pelo litoral por “falta de interesse da empresa colonial em ocupar uma terra que não produzia tantas riquezas quanto a Zona da Mata” (SILVA, 2006, p.35). Pois como enfatiza o autor, os interesses econômicos estavam voltados somente para a produção açucareira no litoral, apenas algumas faixas de terras no Agreste, área de transição entre a Zona da Mata e o Sertão, vinham sendo

ocupadas para o fornecimento de gado de corte e de tração para os engenhos. Silva (2006, p.35) ressalta também que “além de falta de interesse econômico, a ocupação da área de domínio do Semiárido foi dificultado pela resistência dos povos indígenas e pela aspereza do ambiente, a qual não estava os colonizadores europeus acostumados”.

Segundo Schistek (20012, p. 93), o Semiárido como área geográfica,

[...] envolve um processo que vai desde a designação do Nordeste como uma região brasileira, a partir de 1913, passando pela definição do polígono das secas, em 1936, até chegar à designação construída a partir da década de 1990, que inclui os fatores de evaporação e formação do subsolo como definidores da região. Finalmente, em 2005, o governo lançou uma delimitação científica para o Semiárido, baseada nos seguintes critérios: que a precipitação pluviométrica média anual seja inferior a 800 milímetros; que o índice de aridez tenha sido de até 0,5 (no período entre 1961 e 1990); que o risco de seca tenha sido maior que 60% (tendo por base o período de 1970 a 1990).

Nesta região, especialmente, ao longo das margens do Rio São Francisco, que naquela época era chamado de Rio Opara, viviam várias tribos indígenas, que tiravam o sustento da caça, pesca, colheita de frutas, sementes e pequenas roças. A harmonia foi quebrada com a introdução das fazendas de gado bovino e pequenos arraiais, iniciando a exploração de pedras preciosas como ouro e outros minerais. A ocupação mesmo da região se deu após o extermínio das tribos indígenas existentes e a instalação do latifúndio, os chamados coronéis, que detinham o poder econômico e político da região.

No primeiro momento, foram destinadas ao pouso de gado, como áreas de passagem. Aos poucos, foram sendo invadidas pelos coronéis com seus currais por via dos vaqueiros. As barrancas dos rios foram transformadas em currais para a produção de carne e couro para as fazendas de cana-de-açúcar do litoral (SANTOS 2013, p.27)

O rio São Francisco foi o principal meio para a colonização da região. Nas margens do rio foram construídos inúmeros currais de gado bovino, dando início a um longo domínio do latifúndio na região. Segundo Santos (2013, p.26) “em 1640, se estabeleceu o primeiro curral para o gado bovino no médio São Francisco” e a partir daí definiu-se o latifúndio como modelo de desenvolvimento para a região.

Com o declínio do setor açucareiro, as fazendas do vale do São Francisco que viviam em função do abastecimento dos engenhos perderam importância e muitas foram abandonadas. Neste processo as pessoas que trabalhavam nas fazendas, como os vaqueiros e

agregados foram abandonados também a própria sorte.

No entanto, na medida em que a população da região foi aumentando e a consolidação dos minifúndios e/ou sem-terra, com atividades agrícolas baseadas em cultivos de plantas pouco adaptadas a região e a criação de animais, a população começara a sentir os efeitos dos sucessivos anos de estiagens prolongadas. Segundo Silva (2006) as primeiras notícias sobre as secas na região se deram a partir de 1587, através de relato de Fernão Cardin sobre as fugas de índios do Sertão para o litoral a procura de alimentos. Mas a seca “só passou a ser considerada como um problema relevante a partir do século XVIII, depois que se efetivou a penetração da população branca nos sertões com o aumento da densidade demográfica e com a expansão da pecuária bovina” (SILVA, 2006, p. 39).

Durante muito tempo a situação de pobreza, fome, atraso econômico do Nordeste foi atribuído as condições físico-climáticas da região. A partir deste momento surgiu uma série de proposições voltadas para o “combate às secas” numa tentativa de mudar a realidade. O equívoco de combater um fenômeno climático foi alertado por Andrade (1999, p.47) que diz “esquecem-se os nossos administradores que a seca, como tal, não pode ser combatida, de vez que é um fenômeno natural. Na realidade, o que deve ser feito é uma conscientização da população visando [...] travar luta para atenuar seus efeitos”.

As proposições de “combate as secas” por parte do governo foi institucionalizada a partir da criação da Inspeção de Obras Contra as Secas (IOCS) em 1909. Esta fez grandes investimentos na implementação de projetos de açudagem, como forma de “salvar” a região Nordeste das calamidades provocadas pelas secas. O IOCS em 1919 passou a se chamar Inspeção Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS) e em 1945 este foi transformado em Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS).

Durante 60 anos, o DNOCS foi à única agência governamental federal executora de obras de engenharia na região, como açudes, estradas, barragens, pontes, ferrovias, hospitais, redes de energia elétrica, usinas hidrelétricas, etc. Com a criação da SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste foi passada à mesma “o socorro” às populações flageladas pelas cíclicas secas que assolavam e assolam a região.

As ações clientelistas destes órgãos caracterizados pela emergência fortaleceram ainda mais as oligarquias políticas do Nordeste, deixando a população mais dependente, tanto financeira como politicamente. Estas ações foi o que gerou a famigerada “indústria da seca”,

levando as pessoas a acreditarem na incapacidade delas próprias e na inviabilidade da região, prevalecendo no imaginário popular à imagem de lugar somente de pobreza, miséria, de retirantes do flagelo da seca e de lugar inóspito.

As grandes obras construídas neste período, principalmente aquelas de infraestrutura hídrica conseguiram concentrar ainda mais a água, a terra e a renda, pois foram construídas nas proximidades das grandes fazendas e destinadas aos grandes projetos de irrigação. Referindo as ações desenvolvidas pelo DNOCS, Silva (2006) afirma que as áreas irrigadas, dominadas pelos canais, permaneciam sob o domínio dos grandes proprietários de terra.

Os grandes projetos de irrigação se tornaram uma realidade, ampliando ainda mais a concentração das riquezas e do poder, favorecendo a criação de novos coronéis. Esses projetos de irrigação baseados na monocultura agroquímica, tecnologias sofisticadas de irrigação e os lotes direcionados, na sua maioria, para o empresariado do ramo agrícola, ampliaram ainda mais a histórica diferenciação social no campo e a degradação ambiental.

Mesmo com tantos investimentos, a região permanece até os dias atuais carente de fontes seguras de água para abastecimento da população, dessedentação animal e pequenas irrigações para a agricultura familiar. Isto se deve ao fato dos recursos destinados a região terem sido utilizados no sentido de fortalecer o empresariado agrícola para este gerar empregos para um grande contingente de desempregados das cidades e a população expulsa de suas terras.

Observa-se que o modelo de desenvolvimento adotado para o Nordeste, principalmente para o Semiárido Brasileiro foi baseado nos grandes projetos favorecendo uma pequena elite formada por políticos e empresários. Esse desenvolvimento pautado nesta lógica da grande propriedade do agronegócio acabou acentuando ainda mais a miséria na região, o que acabou justificando mais recurso para as “políticas de combate as secas”. Quase sempre esses recursos não chegavam a população para a qual seria destinada ou chegavam em pequena quantidade, através de ações ineficazes, aumentando ainda mais a miséria e alimentando a “indústria da seca<sup>1</sup>”.

Diante do fracasso das políticas de “combate as secas” e da modernização econômica conservadora implementada no Semiárido, os governos redirecionaram os investimentos para

---

<sup>1</sup>“Indústria da seca” é um termo utilizado para designar a estratégia de algumas lideranças políticas que aproveitam a tragédia da seca na região nordeste do Brasil em benefício próprio. Os recursos destinados para diminuir os efeitos das secas são desviados para benefícios das elites políticas e econômicas da região e/ou para atividades que mantêm as famílias dependentes política e financeiramente dos grupos dominantes.

os grandes projetos de irrigação no Vale do Rio São Francisco com prioridade para a fruticultura, como atividade de maior potencial econômico, em face da sua inserção no mercado internacional. Estes projetos tiveram a intervenção governamental direta na organização fundiária através de compra e distribuição dos lotes a serem irrigados e na construção dos canais de irrigação. Para Silva (2006, p.74),

O papel do fundo público foi essencial neste processo de modernização econômica do Nordeste, impulsionado pelos incentivos fiscais, com mecanismos de isenção de impostos de renda, por investimento de empresas estatais e pelo crédito público [...]

A realidade atual da região é marcada pela expansão do agronegócio através da grande propriedade, da monocultura de produtos destinados ao mercado externo, principalmente nas margens do rio São Francisco e Parnaíba. A incrementação do agronegócio na região tem favorecido o grande empresariado agrícola e as corporações nacionais e internacionais, que têm mantido o monopólio da terra nas margens dos rios e nas áreas dos grandes projetos irrigados, provocando desertificação, exploração dos recursos naturais, da força de trabalho da população e comprometimento da soberania alimentar<sup>2</sup> da população.

O agronegócio tem se tornado um novo tipo de latifúndio, pois além de concentrar a terra, domina também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. Através de novas tecnologias e água para irrigação (no caso do vale do São Francisco e Parnaíba) tem possibilitado cada vez mais um aumento da produtividade.

Desse modo, aparece como espaço produtivo por excelência, cuja supremacia não pode ser ameaçada pela ocupação da terra. Se o território do latifúndio pode ser desapropriado para a implantação de projetos de reforma agrária, o território do agronegócio apresenta-se como sagrado, que não pode ser violado. (FERNANDES, 2004, p. 38).

Segundo Fernandes (2004), o agronegócio procura representar a imagem da produtividade, da geração de riquezas e emprego para o país, com isto há uma apologia realizada pela mídia e pelo Estado, criando uma espécie de blindagem desse modelo, procurando invisibilizar os problemas causados.

Na área de caatinga, longe dos rios e açudes, o desenvolvimento tem seguido a mesma lógica, ou seja, implementação de grandes projetos com incentivo de recursos públicos, como

---

<sup>2</sup>**Soberania alimentar** é definida como o direito dos povos de decidir seu próprio sistema alimentar e produtivo, definir alimentos saudáveis e culturalmente adequados, produzidos de forma ecológica, colocar aqueles que produzem, distribuem e consomem alimentos no centro dos sistemas e políticas alimentares, acima das exigências do mercado e das empresas.

as mineradoras e os parques energéticos. Estes projetos têm ampliado a concentração da terra, a devastação da caatinga, promovido a expulsão da população do meio rural, extermínio das nascentes e poluição das águas.

As empresas mineradoras e de energia eólica têm se instalado na região, provocando diversos impactos negativos, como por exemplo, desmatamento, modificação da paisagem, utilização de grandes volumes de água, alto consumo de energia, geração de resíduos, poluição do ar pela poeira gerada no processo de extração, poluição das águas subterrâneas e superficiais, grilagem das terras, ocupação dos territórios das comunidades tradicionais e expulsão das famílias no meio rural. Os parques eólicos, mesmo sendo considerados geradores de energia limpa, causam diversos danos às regiões, pois muda a dinâmica ambiental, provoca desmatamento e destruição dos parques arqueológicos

Na verdade, as terras do Semiárido, que até pouco tempo atrás não tinham muito valor econômico, atualmente tem se tornado um território de disputa e conflitos. Estas se encontram mapeadas para instalação de grandes projetos. Mas áreas mais próximas dos rios e grandes agudes, estão sendo destinadas ao agronegócio exportador de frutas e nas áreas de caatinga, distantes dos reservatórios de água, destinadas a mineração e aos parques eólicos.

Embora os movimentos dos trabalhadores tenham tentado resistir às investidas do grande capital contra os seus territórios, esta tem sido uma luta desigual, pois as grandes empresas possuem todo um aparato jurídico, financeiro e ainda conta com o incentivo das políticas governamentais. As comunidades tradicionais têm tentado fazer valer os seus direitos de permanecer em seus territórios, embora venham sofrendo todo tipo de violência, desde a violência física, simbólica e o abandono do poder público.

No Estado da Bahia, especialmente nas regiões Norte-Nordeste, a luta maior tem sido no sentido de garantir o direito da posse dos territórios dos Fundos de Pasto<sup>3</sup>. Os Fundos de Pasto representam uma formação social do modo de viver e criar os animais através do uso comum das terras. Schistek (2013, p. 35) define Fundo de Pasto como uma “forma tradicional de posse da terra no Semiárido, que se originou nos tempos das sesmarias e atende às características de preservação e viabilidade econômica”. Esta forma de organização e uso das terras articula áreas de uso comum com as áreas denominadas de lotes individuais, onde são usadas para o plantio de roças, para o cultivo de cereais e plantas forrageiras para

---

<sup>3</sup>O **Fundo de Pasto** é uma forma secular de utilização da terra coletivamente, ocupada de forma geral, uma comunidade de origem familiar comum, onde realizar como atividade predominante a criação de caprinos e ovinos de forma extensiva. As comunidades de Fundos de Pasto são reconhecidas como comunidades tradicionais e só existem na Bahia.

alimentar os animais. As áreas de criação de animais situam-se no entorno das roças familiares.

Reconhecidas como comunidades tradicionais pela legislação, estas comunidades de Fundos de Pasto estão num processo de articulação para garantir a efetiva regularização das terras que historicamente ocupam. No entanto, as famílias têm enfrentado muitas dificuldades no acesso e regularização destes territórios, sobretudo, a garantia do título de domínio das áreas coletivas em nome das associações, pois o Estado aceita apenas o Contrato de Concessão Real de Uso. Em função da morosidade do Estado, os conflitos nestas áreas tem se agravado, já que existe uma forte investida das grandes empresas sobre estes territórios ocupados há séculos por descendentes de escravos e indígenas.

Ao invés de regularizar as terras das comunidades tradicionais, como os Fundos de Pasto, Territórios Quilombolas e indígenas, o Governo da Bahia tem priorizado a distribuição de título de terra de duas a cinco hectares. Segundo estudo realizado pelos órgãos de pesquisas agropecuária esta é uma quantidade de terra insuficiente às necessidades de uma família no Semiárido.

Schistek (2013) ressalta que nas áreas de Fundos de Pasto onde existe uma maior consciência, controle e regras de uso dos recursos naturais, o tamanho da terra por família deve girar em torno de 80 a 100 hectares. Mas, segundo o autor, um estudo realizado pela Embrapa Semiárido nas áreas denominadas como Depressão Sertaneja<sup>4</sup>, uma das mais secas do Semiárido, a quantidade necessária para uma família viver dignamente é muito maior, podendo chegar a 300 hectares. Com isto pode-se afirmar que em vista da região apresentar uma base de recursos naturais extremamente frágil, faz-se necessário o uso moderado dos seus recursos: a vegetação, os solos e a água. Nesta perspectiva, a precipitação pluviométrica deve ser o elemento balizador do tamanho da terra, ou seja, quanto menor a quantidade de chuva, maior deve ser o tamanho da propriedade familiar.

Portanto, a democratização do acesso a terra e a garantia de direitos dos diversos povos do Semiárido é condição indispensável para o enfrentamento estrutural das desigualdades históricas que marcam a região. O acesso a terra, com condições de viver e produzir, disponibilizadas através das políticas públicas pode garantir a efetivação de direitos básicos

---

<sup>4</sup>A **depressão sertaneja** surge como uma vastidão de terras aplainadas interrompidas por súbitos morros isolados e compostos de rochas. Essas rochas constituem verdadeiros maciços residuais, que emergem na paisagem isoladamente ou em conjuntos. Nessa região os solos são rasos, de baixa capacidade de infiltração e muitos afloramentos de rocha. A vegetação assume o caráter imposto pelo ambiente de baixa precipitação (geralmente entre 250mm e 600mm anuais), sendo comuns a ocorrência de cactáceas, bromeliáceas e outras plantas adaptadas a semiaridez.



da população, mantendo abertas as perspectivas de um mundo melhor, evitando a exploração dos trabalhadores e a subalternidade promovida há décadas pelo capitalismo.

O campo brasileiro foi ao longo da história marcado pela expansão e hegemonização do grande latifundiário e nas últimas décadas pelo agronegócio exportador de Commodities, provocando uma enorme expansão da produção capitalista, concentração da estrutura fundiária, expropriação da terra, da água e expulsão dos camponeses dos seus territórios. A exclusão social sofrida pela população camponesa parte deste modelo de desenvolvimento que tem afetado significativamente o seu modo de vida, expropriando os seus direitos mais básicos como educação, saúde, moradia e o direito de continuar vivendo no seu território

Desta forma, constata-se de que esse modelo de desenvolvimento reflete diretamente no modelo de educação praticada no Brasil, especialmente no meio rural. Esta educação é pensada a partir dos fundamentos do pensamento do agronegócio que vê o campo apenas como espaço de produção agropecuária, portanto, o descaso e o fechamento das escolas podem significar uma forma de facilitar a instalação do agronegócio num campo vazio de gente.

## **1.2 Educação Rural: traços de uma trajetória**

A educação rural no Brasil, desde o seu surgimento, esteve ligada aos interesses dos grandes proprietários de terra e privilegiou um currículo que expressasse os desejos dos latifundiaristas. Portanto, educação rural é aquela desenvolvida no meio rural, centrada nos interesses dos grupos dominantes, organizadas através da transmissão dos conteúdos como atividades “neutras e desinteressadas”, de forma mecânica e burocrática para desenvolver competências e habilidades necessárias para formar mão de obra para o mercado de trabalho. Para Ribeiro (p.299) “[...] a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importador”

Desde o Brasil colônia que a educação do Estado brasileiro foi marcada por um caráter elitista e excludente, pensada apenas para atender aos interesses da elite dominante. A educação formal passou a ser oferecida no Brasil a partir da chegada dos jesuítas, que a princípio tinha como objetivo principal a evangelização e a expansão do catolicismo nesta colônia portuguesa. Desta forma, a chegada dos jesuítas estabelece as primeiras relações entre

Estado e educação, implantando na colônia uma educação com as marcas repressivas do modelo europeu. Com isto rompeu-se com educação indígena e instalou as primeiras escolas em território brasileiro.

Como as escolas foram criadas para atender aos interesses da elite agrária brasileira, considerava-se então que, a população do campo não necessitava aprender a ler e escrever, pois para desenvolver as atividades do dia a dia era desnecessário o letramento, ou seja, “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p.14).

Baseado nestes propósitos, a educação rural destinada à classe trabalhadora se configurou a partir do interesse dos latifundiários, detentores das terras, controladores do poder econômico e político. Deste modo, o modelo de desenvolvimento econômico com predominância da produção extrativista e agrícola não necessitava de mão de obra especializada e sim de uma massa iletrada e submissa, deixando a educação das camadas populares a planos inferiores. Leite (2002) ressalta que, o processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais não foi priorizada, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo.

Observa-se que não havia a preocupação com a educação dos agregados e escravos como direitos sociais. Os ensinamentos tinham como base os saberes utilizados nas tarefas do dia a dia, plantar, colher, ordenhar as vacas. Com isto, manteria a educação a serviço dos interesses da elite agrária brasileira, a exploração dos trabalhadores por meio da sua força de trabalho e a manutenção do poder político.

Nos vários períodos da história do Brasil, desde a chegada dos portugueses, passando pela independência política, regime militar até os dias de hoje, a educação sempre esteve a serviço das necessidades da classe dominante. Inicialmente o intuito era atender os interesses da burguesia agrícola, depois gerar mão de obra às indústrias e nos dias atuais facilitar a empregabilidade num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

A educação rural passou por diversos programas, campanhas e movimentos. A maior parte esteve ligada aos interesses e manutenção da classe dominante, baseado no pensamento do latifúndio empresarial, no assistencialismo, que tinha seus interesses hegemônicos favorecidos, colaborando com a manutenção do controle político sobre as terras e as pessoas que nelas viviam e vivem. Estes programas não tiveram muito êxito em termos educacionais,

pelo fato de serem pontuais, fragmentados e distantes da realidade cultural do povo. Mas por outro lado, foram eficientes no sentido de manter a controle político e controle da propriedade rural nas mãos do latifúndio.

Com o passar dos tempos, os latifundiários passaram a necessitar de trabalhadores com maior conhecimento para lidar com as lavouras e a criação de gado. Desta forma começou investir em uma educação como forma de qualificação da mão de obra. Assim os camponeses não necessitariam de migrar para a cidade e os donos das terras teriam mão de obra em suas fazendas.

Baseada nos ideais ruralistas a educação no meio rural ganhava força, não como educação para emancipação dos sujeitos, mas para tornar a propriedade mais produtiva e rentável para os latifundiários. A escola rural também assumiria o papel de ajudar na fixação do homem no campo e a difusão de idéias positivas de permanecer no meio rural, justamente no momento onde o país começava um período de industrialização e a cidade começava a ser mais atrativa do que o campo. Para Leite (2002, p.28),

a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Com os novos rumos da economia, ganha força os ideais ruralistas que buscam mudanças na realidade com objetivo de garantir a permanência dos trabalhadores no campo, garantindo assim a força de trabalho à disposição da grande propriedade. Estes ideais foram reforçados pelo ruralismo pedagógico que objetivava a permanência dos trabalhadores no campo através de uma pedagogia pragmática e utilitarista. Pregava a necessidade de adaptação nos currículos, adaptando-os as necessidades da economia do momento, ou seja, a manutenção e/ou aperfeiçoamento da exploração do trabalhador pelos proprietários das terras.

Prado (1975, p.6) caracteriza o ruralismo pedagógico como uma,

[...] tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que [...] formularam idéias que já vinha 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.

Percebe-se com isto que os ideais do ruralismo pedagógico vão muito além da questão educacional, pois ficam evidentes os interesses econômicos em benefício da elite dominante.

Esta entendia como sendo fundamental um currículo pragmático e utilitarista voltado para os afazeres do dia a dia e com conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura e na pecuária, aumentando assim a produtividade no campo. Além disso, os ruralistas temiam também a saída dos trabalhadores para cidade, pois as indústrias começavam a se instalar nos grandes centros urbanos e havia carecia de mão de obra. Mesmo com os programas educacionais e alguns movimentos de educadores, houve neste período (década de 50 e 60) grande migração em direção aos centros urbanos.

Em meio a todos os problemas com o alto índice de analfabetismo surge na década de 60 o MEB - Movimento de Educação de Base. Era um movimento de educação popular ligado a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que utilizava o rádio como instrumento de educação popular. Além dos cursos radiofônicos realizava cursos de formação, eventos para os trabalhadores rurais, formação política e sindical, conscientização política, animação de grupos de representação dos trabalhadores e valorização da cultura popular.

Embora com objetivos diferentes do MEB, o governo brasileiro começou a contribuir financeiramente com o movimento de educação. O interesse maior do governo era aumentar o número de eleitores, pois neste período os analfabetos não votavam.

Além disso, existia o interesse do governo brasileiro e dos Estados Unidos em combater os movimentos agrários e as ideias comunistas das ligas camponesas que espalhavam por todo Nordeste. Desta forma, segundo Leite, (2002) foram criados vários convênios educacionais entre os dois países, entre eles pode-se destacar a Aliança para Progresso. Leite, (2002, p.41) destaca ainda que,

“paralelamente a Aliança para o Progresso, foram desenvolvidos programas setoriais como a SUDENE, SUDESUL, INBRA e INCRA - todos vinculados a situações de assentamentos/expansão produtiva agrícola e de educação informal para os agrupamentos campesinos”.

Neste mesmo período surgiram outros movimentos de alfabetização como o movimento de cultura popular que abriu espaço para vários segmentos da sociedade. Foi neste movimento que surgiu o educador Paulo Freire com o seu método de alfabetização baseado na conscientização e leitura de mundo, partindo de uma visão crítica da realidade. As experiências com “método Paulo Freire” foram desenvolvidas inicialmente em Recife/PE e posteriormente em Angicos/RN.

A proposta de Paulo Freire era alfabetizar a população adulta através do “método de

educação popular, tendo como suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico dos grupos” (LEITE, 2002, p.43). Para Freire (1989, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, a leitura da palavra ganha significado se ela vier intimamente ligada à leitura do mundo real como uma condição necessária para a transformação. Desta forma Freire procurava alfabetizar os indivíduos a partir do seu mundo real, despertando nos sujeitos a capacidade de reflexão sobre a realidade e a possibilidade de transformação de sua própria história.

Com o golpe militar, todos os avanços conseguidos através dos movimentos de educação popular foram exterminados, inclusive o Programa Nacional de Educação, que vinha sendo implantado por Paulo Freire. Dos movimentos, o único que continuou atuando, embora em algumas regiões do país foi o MEB, porém com mudanças significativas em sua atuação. A ação educativa volta-se prioritariamente para a alfabetização e catequese, e o processo de politização e conscientização passa a acontecer de forma camuflada, especialmente nas comunidades rurais.

Com o fim dos movimentos de educação popular, por conta da instauração da ditadura militar, e a persistência dos altos índices de analfabetismo, o governo cria o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização que, segundo a sua propaganda, iria varrer o analfabetismo em 10 anos. Embora não fosse destinada exclusivamente a população do meio rural, mas também contemplava a este público. Em meio ao fracasso de seus objetivos e os constantes desvios de recursos, o MOBREAL foi extinto em 1985, pelo então presidente José Sarney.

Mesmo com as tentativas, mencionadas acima, de manter a população no campo através dos programas, o que se observou foi um grande número de famílias que se deslocaram, principalmente para os grandes centros urbanos. Isto aconteceu em função da falta de políticas de redistribuição das terras. As pessoas cansaram das condições precárias de vida no campo, sem terra, sem condições de trabalho, sem educação de qualidade. Isto deixa claro de que para ter educação do campo é necessário que o campo tenha gente e que esta tenha terra como meio de vida e produção.

A partir da década de 1960 aconteceu um contínuo processo de industrialização no país e a escola passa a direcionar a educação para suprir a demanda da economia em curso. As escolas, agora públicas, assumem como foco principal a formação de técnicos para as

indústrias. Neste período se observou muitas escolas situadas no meio rural sendo desativadas.

Por outro lado, com a evolução da estrutura agrária do país, surge à necessidade de mão de obra mais especializada para lidar com o desenvolvimento da monocultura exportadora. Assim a educação foi destinada a uma pequena elite, que passa a ser oferecida também para os trabalhadores rurais, mas com a finalidade de treiná-los para as atividades do campo. Saviani (2007, p.125) enfatiza que a educação era voltada para a “formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas”. Nota-se que a educação chega ao meio rural de forma precária e com a finalidade de atender aos interesses do mercado e tendo como referência os centros urbanos, os modelos europeus, voltados aos interesses das elites.

Esse modelo de educação escolar deixou uma herança muito negativa para os povos do campo, pois privilegiou uma educação comprometida com o mercado e orientada para a criação dos cursos profissionalizantes de formação técnica, visando atender as necessidades do processo de industrialização e do capital, cristalizando uma educação cuja base conceitual era a população urbana.

Com exceção do “ruralismo pedagógico” o Brasil nunca teve uma política específica para atender a população do campo. O atendimento sempre se deu através de campanhas, de programas e projetos sem levar em consideração as diferentes formas de vida dos povos e a dívida história com esta parcela da população brasileira. Como afirma ZAKRZEWSKI (2007, p. 200):

Ao estudarmos a história da educação brasileira, podemos perceber que a educação do campo foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias (projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade), muitas não levando em conta o contexto em que as escolas estavam situadas, as relações sociais, produtivas e culturais estabelecidas no território. As políticas educacionais trataram a educação urbana como parâmetro a ser seguido, e a do campo como adaptação desta.

A educação sempre esteve presente em todas as constituições brasileiras, entretanto, mesmo o país tendo um grande percentual da sua população vivendo e produzindo no campo, a educação destinada a esta parcela da população foi pouco mencionada nas constituições federais. Até mesmo a constituição de 1988, onde foi garantida a participação dos sujeitos na

elaboração das políticas públicas, os avanços nesse sentido foram muito tímidos. No seu artigo 205 diz o texto que,

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, (BRASIL, 1988, art. 205).

No entanto, a lei não explicita a forma do atendimento às classes menos favorecidas. Tampouco menciona a questão da educação no meio rural, o que deixa claro o descaso com a educação para os povos do campo e o direcionamento da educação para a população urbana.

A elaboração da LDB nº 9.394/96 gerou muitas expectativas aos trabalhadores e as instituições de educação. Esperava-se que a lei trouxesse novo impulso da educação brasileira no sentido de maior equidade de oportunidade para todos. Apesar disso, ela não conseguiu ultrapassar os limites impostos pela estrutura socioeconômica do projeto neoliberal em vigor.

Embora traga este viés do projeto neoliberal, a lei traz alguns avanços, em comparação com outras LDBs. Para Leite (2002, p.52), a LDB 9.394/96 “promove a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado ao meio rural de certo modo desurbanizado”

Apesar do seu conservadorismo, a LDB inova no sentido de propor no artigo 28 a adequação da escola à vida do campo, organização de escola própria, incluindo aí a organização do calendário escolar de acordo com o ciclo agrícola e as condições climáticas.

### **1.3 Um breve histórico da educação do campo no Brasil: um olhar da realidade concreta**

Desde o final da década de 50 com a criação do MEB – Movimento de Educação de Base que a população, através dos movimentos populares, vem levantando a bandeira de uma educação voltada para as massas populares, com o intuito de elevar a consciência social e política da população da cidade e principalmente a população do campo.

No período que antecedeu o golpe militar de 1964, o Movimento de Cultura Popular conseguiu abrir espaço para um pensamento inovador, concretizando num instrumento de transformação social, unindo alfabetização com formação política, e assim conseguiu vários aliados de diferentes seguimentos da sociedade, como: intelectuais, artistas, professores,

estudantes, religiosos e operários. Com o golpe militar de 1964, esses movimentos foram violentamente reprimidos e fechados.

Mesmo com a forte repressão militar, surgiram vários movimentos de base no campo e na cidade, partidos políticos e forte engajamento da igreja católica, todos na luta pela redemocratização do país, por transformações na estrutura da sociedade. Estes passaram a atuar na conscientização da população, através de várias iniciativas de educação popular e política, formação de lideranças, educação de jovens e adultos, formação sindical e comunitária. Gohn, (2005) enfatiza que os anos 70 foram de muita de luta e resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente.

A pauta dos movimentos sociais que incluía a redemocratização, autonomia, liberdade, a conquista dos direitos sociais e políticos, reforça também a luta pela reforma agrária e pela educação. Essa luta pelo estabelecimento de uma sociedade democrática e pela garantia dos direitos culminou com a promulgação da constituição federal de 1988. Gohn (2005) ressalta que a constituição de 1998 foi um instrumento consagrador de muitas mudanças, embora esta não tenha sido uma outorga, mas fruto de muita luta de várias tendências e setores organizados da sociedade civil e política.

Devido o intenso processo de debate que antecedeu a Constituição Federal de 1988, muitas reivindicações dos movimentos sociais foram incorporadas a lei. Com isto importantes propostas de afirmação de direitos, como a participação direta na administração pública e a criação de conselhos gestores como forma de controle popular nas definições e acompanhamento das políticas do país foram garantidas. Na área educacional, embora de forma tímida, a lei trouxe alguns avanços em relação às demais constituições anteriores no Brasil, por exemplo, o artigo 205 enuncia que,

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art.205).

Com a incorporação dos direitos a educação escolar como um direito básico, a constituição avança na ampliação das obrigações do Estado brasileiro, assegurando a gratuidade da educação a todos os níveis da rede pública. Embora isto na prática ainda necessita ser efetivado.



Pode-se destacar como avanço significativo da constituição de 1988, especialmente após a sua promulgação, a abertura de espaços para elaboração de leis para a educação, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que mesmo carregada de interesses neoliberais, possibilitou alguns avanços na construção de políticas educacionais para o campo. Para Zakrzewski (2007, p. 200) a LDB inova

[...] ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença. Ela estabelece que os sistemas de ensino devam promover adequações do ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região [...] adequando o calendário escolar às fases agrícolas e às condições climáticas; adequações à natureza do trabalho na zona rural) e não propor uma simples e pura adaptação da educação urbana.

Embora a nova LDB 9394/96 não escape a tendência neoliberal dominante, nota-se que há uma tentativa de respeitar as particularidades do meio rural, não se limitando apenas na formação urbana e industrial como aconteceu no período do governo militar. No entanto, ela não consegue ultrapassar os limites impostos pelas tendências econômicas do país.

Percebe-se que por força dos organismos internacionais, as novas tendências educativas da LDB 9394/96 atribuem a educação um papel de instrumento responsável pela formação de competências para a empregabilidade como caminho para a superação da falta de desenvolvimento e crescimento econômico do país. A lei demonstra um atrelamento ao mercado, atribuindo à educação o papel de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, no sentido de que os jovens assumam os postos de trabalhos que exigem menor qualificação e, conseqüentemente um trabalho mais precário e com menor remuneração.

Nota-se que a LDB 9394/96 é recheada de uma tendência tecnicista atuando no aperfeiçoamento do sistema capitalista, articulando diretamente com o sistema produtivo, no sentido de produzir indivíduos formatados para o mercado de trabalho. Com isto cada vez menos a educação é tratada como política social, capaz de atender as necessidades de melhoria na vida do povo brasileiro.

A tendência tecnicista da LDB 9394/96 que priorizou uma suposta qualificação mercadológica trouxe um descontentamento das forças progressistas que tinham se mobilizado em torno da construção de uma lei inovadora em todos os sentidos, imprimindo mais qualidade ao ensino, reconhecimento dos profissionais da educação.

Apesar da LDB 9394/96 deixar a desejar também em relação à educação do campo, ela trouxe um aporte legal que deu mais fôlego para as reivindicações dos movimentos sociais na

luta por uma educação do campo que prioriza a,

[...] ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo; uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da educação popular e na pedagogia do oprimido (KOLLING, CERIOLI E CALDART (2002, p.13).

Mesmo com o seu conservadorismo, esse aporte legal foi importante na luta dos movimentos sociais do campo por uma educação que atendesse aos anseios e necessidades dos camponeses. Assim, através de intensos debates, encontros, audiências públicas e conferências, com participação efetiva das organizações e movimentos sociais, foram elaboradas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, uma legislação específica para a população camponesa. De acordo com o 2º artigo da resolução do CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil.CNE, 2002), diretrizes,

[...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial, para a Educação Indígena, para a Educação Profissional de Nível Técnico e para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

Com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo todo o sistema de ensino, na oferta desse nível de educação para a população camponesa deverá seguir o que estão estabelecidos nestas diretrizes.

Como forma de fortalecer a luta pelo direito a educação foi criada em 1998 pelos movimentos sociais ligados à reforma agrária e às causas dos camponeses, a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo que desempenhou papel decisivo na elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Para Zakrzewski ( 2007, p.200),

Uma grande conquista desta luta foi à instituição, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que consideram a existência de diferentes grupos humanos que moram e trabalham no campo (agricultores familiares, assalariados rurais, sem-terra, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas, entre outros), que apresentam diferentes saberes e formas de relação com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura.

A Articulação Nacional por uma Educação do Campo passou a articular e promover os

principais debates sobre uma educação do campo como parte de um projeto de desenvolvimento, de emancipação social que fortaleça a cultura e valores dos povos do campo. Neste sentido, a articulação realizou duas conferências, uma em 1998 e outra em 2004.

A primeira conferência foi realizada em 1998, em Luziânia – GO com a participação de diversos segmentos da sociedade: Representantes dos movimentos sociais, educadores, educadoras, ONGs, universidades públicas federais e estaduais, poderes públicos. Kolling, Cerioli e Caldart (2002), enfatizam que,

A ideia da conferência [...] surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) feito em julho de 1997. A conferência promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO e pela UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos da prática e de preocupações relacionadas à educação do campo.

Essa conferência foi um momento de ampla articulação política, elaboração de idéias, apresentação de experiências bem sucedidas de educação do campo. Os temas debatidos entre os 974 participantes foram:

[...] desenvolvimento rural e educação no Brasil: desafios e perspectivas; b) situação da educação rural no Brasil e na América Latina; c) políticas públicas em educação no Brasil; municipalização d) financiamento da educação; e) política educacional para escolas indígenas; f) em busca de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil; g) projeto popular de desenvolvimento para o campo; h) educação básica para o campo; i) nosso compromisso como educadores/educadoras do campo. (KOLLING & MOLINA, 1999, p. 17/18).

Durante a conferência foi elaborado um texto de consenso reunindo várias posições em relação aos debates e ações políticas para a educação do campo. O texto traz denúncias sobre a situação precária da educação do campo, a falta de escolas para crianças e jovens, a precariedade das infraestruturas das escolas, a falta de qualificação para os professores, a falta de valorização do magistério, os altos índices de analfabetismo, os currículos deslocados da realidade dos camponeses e outros.

Kolling, Cerioli e Caldart (2002) destacam que além das denúncias o texto traz propostas para os governos, como por exemplo: formação específica para os educadores do campo através de cursos de graduação, pós-graduação, formação de agentes de desenvolvimento da agricultura familiar, ampliação da EJA no campo, garantia da educação infantil, políticas de valorização dos profissionais da educação, produção de material didático

específico para as escolas do campo, construção e manutenção de escolas em todos os níveis, equipar as escolas do campo com biblioteca, brinquedoteca, informática, sala de leituras e internet, divulgar as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, criar políticas de financiamento de todos os níveis e modalidades da educação do campo, garantir a continuidade e ampliação do Pronera entre outros.

Caldart (2004) destaca que na Iª Conferência foi reafirmado o campo como espaço de vida digna, legitimidade da luta por políticas públicas para os povos do campo e projetos próprios para estes sujeitos; foram feitas denúncias da situação de abandono das escolas do campo e sua população, falta de acesso e baixa qualidade da educação pública destinada aos povos do campo. Ao mesmo tempo foi feita a reafirmação de outro projeto de educação, discutido propostas e socializado experiências. Para a autora, duas grandes conquistas políticas desta luta no conjunto de organizações foram: A promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1//2002 do Conselho Nacional de Educação) e a entrada da Educação do Campo na agenda dos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores do campo.

Essa primeira conferência impulsionou a realização de diversos encontros, seminários e outras conferências a nível municipal, estadual e nacional dando visibilidade a pauta de reivindicação e as propostas elaboradas na Conferência. Os encontros descentralizados nos estados foram um dos compromissos assumidos pelo MEC – Ministério da Educação, juntamente com os movimentos sociais e universidades. Além de definir políticas estaduais e elaborar diretrizes, estes encontros serviram também como preparação para a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo realizada em 2004.

A II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo (II CNEC) foi realizada com ampla participação dos diversos seguimentos de luta pela educação do campo, reforma agrária e comunidades tradicionais, como os movimentos sociais, movimento sindical, organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, universidades, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), representantes de secretarias municipais e estaduais de educação, professores e representantes de comunidades tradicionais. Santos (2013, p.52) ressalta que

[...] em sua declaração final, percebe-se um caráter de reivindicações mais objetivas,

haja vista que muitas das exigências do movimento estavam sendo atendidas devido às pressões dos movimentos sociais e a nova gestão do governo federal sob o comando do presidente Luis Inácio Lula da Silva.

As reivindicações e pressões por parte do Movimento por uma Educação do Campo se tornam de fundamental importância para garantir a implementação das propostas construídas na I Conferência, assim como a efetivação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Ministério da Educação (MEC). Na Declaração Final da II Conferência, os Movimentos Sociais propõem a continuidade da luta por uma Educação do Campo como política pública permanente ligada ao acesso a terra.

Passado dez anos da realização da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo (II CNEC), pode-se afirmar que apenas parte das reivindicações das Conferências foi atendida. Neste período foram implantados cursos de nível superior para trabalhadoras e trabalhadores assentados através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) com o intuito de ampliar os níveis de escolarização das trabalhadoras e trabalhadores rurais assentados, formação de professores para atenderem as especificidades das escolas do campo localizadas nas comunidades quilombolas, através do programa Escola da Terra e cursos de licenciatura em educação do campo através do (PROCAMPO. Em relação o PROCAMPO, Santos (2011, p.211), afirma que “atualmente, são 33 Universidades públicas entre federais e estaduais que oferecem esta licenciatura com um total de 60 turmas e aproximadamente 3.500 matriculados”.

Além dos cursos do PRONERA, PROCAMPO, podemos citar outras conquistas como os cursos de pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no MEC, a Coordenação Geral de Educação do Campo no INCRA/MDA, a criação do Programa Saberes da Terra, os seminários estaduais de educação do campo, os seminários organizados por secretarias estaduais e municipais de educação juntamente com organizações sociais e universidades. Outra conquista política importante foi a entrada da educação do campo na agenda de luta de muitos movimentos sociais e sindicais, assim como na pauta das ONGs e universidades e de alguns governos estaduais e municipais.

Mesmo com todas estas conquistas, que não foram poucas, há muito a fazer na educação do campo para amenizar a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo. Embora seja de fundamental importância na luta por uma educação de qualidade no campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica

nas Escolas do Campo sequer são conhecidas em grande parte dos municípios; as denúncias de violação de direitos, reconhecidas na II CNEC continuam acontecendo; a cada dia novas escolas são fechadas, as escolas que continuam, a infraestrutura é a cada dia mais deficiente, há muitos jovens fora da escola, os currículos são completamente deslocados das questões do campo e continuam os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos.

Diante disso, faz-se necessário avançar na universalização da educação como direito social de todos e todas que vivem no campo e contrapor ao projeto neoliberal que expropriam o meio rural para formação do campo como território do agronegócio, e ao modelo de educação urbano e tecnicista que pensa o ensino como preparação para o mercado. Além disso, é importante fazer da educação do campo um espaço de luta para as conquistas de outros direitos sociais, visando à formação de um sujeito coletivo do campo, emancipado social e politicamente.

### **1.3.1 Educação do Campo: Perspectivas e desafios teóricos e práticos**

Ao longo da história do Brasil, a educação no meio rural se caracterizou como lócus de atraso, principalmente pela ausência de políticas públicas que atendessem as necessidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Em função disso, os vários coletivos de luta pela terra, educação de qualidade e direitos se mobilizou em nível nacional para exigir políticas públicas, educação de qualidade que extrapola a noção de campo como espaço geográfico, mas respeitando as especificidades do campo e as condições de trabalhos dos professores.

Estes propõem uma educação vinculada a um novo projeto de desenvolvimento que recria o campo com outros conhecimentos e novas práticas na terra. Para Molina & Freitas (2011, p.19)

[...] a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

Neste sentido a educação do campo é concebida como uma ferramenta de transformação da realidade local, ao mesmo tempo em que luta pela transformação do país. Portanto, a educação do campo é mais do que ensino, é mais do que uma proposta de educação, ela se

alia com a visão de campo como espaço de produção de alimentos, de desenvolvimento, de vínculo à cultura e os valores camponeses.

Além de ajudar a produzir um ideário de orientação para a vida das pessoas e ferramentas culturais para uma leitura mais precisa da realidade vivida, a educação precisa ajudar os alunos numa visão de mundo tendo como ferramentas o processo histórico da humanidade para afirmar idéias e convicções sobre o desenvolvimento a partir da transformação das condições de vida dos sujeitos. Esta “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 da direção de seu destino” (CALDART, 2004, p.16).

Esta educação pensa o campo e os sujeitos que nele vivem, pensa seus modos de organização de trabalho e o espaço geográfico como espaço de produção de cultura, de vida digna, de trabalho e de alimento. Ou seja, o campo é compreendido muito além de um espaço não-urbano, mas como território de possibilidade de construção de novas condições de existência, novas relações entre seres humanos e a natureza e de busca constante por condições de vida digna para todos. Para Martins,

O campo é mais que uma concentração espacial geográfica; é o cenário de uma série de lutas e movimentos sociais; é ponto de partida para uma série de reflexões sociais; é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares; é ainda um espaço com dimensões temporais independentes do calendário convencional civil. Enfim, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas (MARTINS, 2009, p. 05)

Nesta perspectiva pode-se afirmar que se faz necessário uma educação específica para os sujeitos que vivem e trabalham no campo e que esta seja uma ferramenta de fortalecimento da luta dos diferentes grupos sociais, por terra, por espaço de produção e reprodução social. A escola do campo deve transmitir conhecimentos que ajudem os sujeitos do campo a viver melhor, contribuindo com um conhecimento que os ajudem a pensar o campo como espaço de vida, de moradia, de solidariedade, de luta e de promoção da igualdade social.

A escola do campo deve trabalhar com conteúdos que possibilitem ao sujeito entender objetivamente a realidade em sua totalidade e complexidade, buscando construir ferramentas para transformação social. Para isto faz-se necessário a valorização do conhecimento

socialmente produzido, acumulado e historicamente legitimado.

Neste sentido a Educação do Campo se diferencia da educação rural, pois se constitui em um território de formação crítica dos diferentes povos, e não apenas como preparação de mão de obra para o mercado. Também se traduz como uma importante estratégia para a construção de um projeto de campo e de sociedade. Por sua vez a educação rural se traduz no pensamento do latifundiário, do controle político sobre a terra e tem como propósito a escolarização como instrumento de adaptação dos seres humanos ao modelo social dominante e à idealização do mundo do trabalho a partir do urbano. A Educação Rural,

[...] em nenhum momento questionam as condições de vida e/ou de trabalho dos habitantes do campo, mas, apenas e tão-somente, buscam-se mecanismos que possibilitem às crianças frequentar a escola e participar do processo de aprendizagem, totalmente desvinculado da relação de ensino. (BEZERRA NETO & BEZERRA 2011, p. 110).

Quando se pensa uma educação específica para os camponeses é porque estes têm sido vítimas de um longo processo de exclusão e relegados a planos inferiores. Para Arroyo (1992), o tratamento específico da educação do campo se dá por dois fundamentos: A condição carente dos sujeitos do campo, ou seja, a pobreza econômica e, em contraste sua riqueza cultural. Para Caldart (2009, p. 46), “o campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a serem respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são”.

Nesta perspectiva, os movimentos sociais têm encampado uma luta por uma educação a partir do lugar dos trabalhadores do campo, dos sem-terra, dos quilombolas e indígenas. Esta inclusive, tem se tornado uma grande oportunidade de implementar uma proposta de educação que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, a partir da possibilidade da formação humana e de pensar outro projeto de sociedade. Para Fernandes & Molina (2005, p.68),

A visão de campo como 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.

A especificidade da educação para os povos do campo que tenta resgatar o modo de



vida, de se relacionar com a natureza e ser espaço de luta pela terra, por transformação social, que “[...] tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161), não significa uma oposição do campo à cidade, mas apenas respeitar a singularidade do lugar, a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver, produzir e organizar-se.

Ao propor uma educação específica para o campo não está se propondo uma divisão fenomênica entre campo e cidade, já que estes apresentam relações de complementaridade. Desta forma, torna-se importante na hora de pensar um projeto de educação, pensar nas suas especificidades buscando respeitar as culturas locais e nunca de sobrepor seus modos de vida. Para Peripolli & Zoia, (2011, p. 3), campo e cidade, “[...] em vez de se oporem, se complementam, conservando, porém, cada um as suas especificidades, que é, o que lhes garante suas identidades próprias de cada uma destas realidades/espacos”. Para Michelloti, et al (2010, p.23) “pensar o desenvolvimento não é opor campo/cidade. Muitos dos que estão na periferias urbanas podem ambicionar voltar para o campo. Campo e cidade devem ser analisados em sua dimensão relacional, em sua simbiose”.

Nessa perspectiva, o reconhecimento das especificidades e particularidades de campo e cidade numa visão integradora a partir da abordagem territorial facilita a luta da classe trabalhadora por melhores condições de vida, já que tanto campo como cidade fazem parte da mesma realidade, ou seja, inseridos no mesmo modo de produção, e utilizando-se das mesmas relações produtivas.

A Educação do Campo que vem sendo construída pelos vários movimentos pensa a educação no conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma perspectiva de um projeto de sociedade e, portanto, além de pensar os povos do campo, inclui toda a classe trabalhadora. Ou seja, embora a “educação do campo assuma sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade” (CALDART, 2004, p.12).

Durante este curto período em que os diversos atores sociais vêm discutindo a necessidade de uma educação a partir do vínculo com os sujeitos do campo, foram desenvolvidas várias experiências educacionais, construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, cursos de graduação, pós-graduação e pesquisas

acadêmicas. Estes atores sociais encamparam diversas lutas por melhores condições de vida, por políticas públicas específicas para estes sujeitos e afirmação da necessidade de outro projeto de educação para o campo.

O projeto de Educação que vem sendo construído não é somente uma questão pedagógica, ele busca relacionar escola e vida e, está vinculada a uma concepção de campo, de desenvolvimento e dos sujeitos que ali vivem. Portanto, ela rompe com a concepção hegemônica de campo apenas como espaço do agronegócio e traz a visão de campo como espaço de produção de vida, na perspectiva da emancipação humana. Esse novo olhar, para além do capital, possibilita que se enxerguem outras possibilidades de produzir, se relacionar com a natureza e de se fazer educação.

Para pensar esse projeto de Educação faz-se necessário pensar o campo em todas suas dimensões e complexidades e para isto é preciso um aporte teórico que ajude interpretar e reorganizar as práticas em patamares condizentes com as concepções defendidas ao longo destes 13 anos pelos movimentos que a concebeu. Para Caldart,

O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira (CALDART, 2004, p.11)

Portanto, para se pensar uma educação que fortaleça o processo de resistência e emancipação dos povos, reafirmando o campo como território legítimo de produção da existência humana, faz-se necessário que a educação assuma a visão de totalidade. Nesta perspectiva é imprescindível que se compreenda objetivamente a realidade e para isto não pode ser feita sem a mediação de conhecimentos teóricos produzidos historicamente pela humanidade.

Neste sentido eu concordo com Bezerra Neto & Bezerra quando diz que:

Um cuidado que se deve tomar, quando se pensa na educação do campo, é não colocar em segundo plano os conhecimentos socialmente acumulados e deixar de considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista [...] (BEZERRA NETO & BEZERRA, 2011, p. 107).

Para transformar a realidade é necessário compreendê-la, e para isto torna-se imprescindível que se lance mão dos conhecimentos científicos que forneçam ferramentas,

que nos possibilitem entender essa realidade na sua totalidade para buscar sua transformação. Para isto é necessário pensar a realidade na sua totalidade, trabalhando com a ideia dos projetos se tornarem conhecimentos objetivos e científicos, possibilitando assim que se pense na realidade de cada indivíduo ou de cada comunidade, como parte da totalidade da realidade social.

[...] se o mundo é dado pela forma objetiva com que a humanidade transforma sua existência e produz sua natureza, à escola cabe a socialização da forma com que é feita esta reprodução, ou seja, cabe a socialização do conhecimento produzido pela humanidade no seu processo de construção. Note que isto não exclui o trabalho com cultura e as formas de ver o mundo de diferentes grupos, ou seja, com seus saberes, mas este é tomado como ponto de partida e um dos elementos da totalidade da realidade histórica em que a humanidade e/ou grupo social que deve ser entendida para ser transformada, ao contrário da visão que o trabalho escolar deve pautar-se na supervalorização dos saberes subjetivos dos sujeitos para que estes, comunicando seus valores e saberes, se humanizem e, humanizando-se, transformem o mundo, não considerando o mundo objetivo e a totalidade da realidade social onde vivem (OLIVEIRA, 2008. p.449)

Este conhecimento será fundamental no desvendamento do mundo e munição para a luta da classe trabalhadora por melhores condições de vida. Mas ele sozinho não garantirá o compromisso político na luta social dos trabalhadores e a organização coletiva, pois “a apresentação da teoria descolada dos dados da realidade aponta para fragilidades na concepção do sentido da teoria como instrumento a ser apropriado para explicar o real” (GALGANI, et al. 2010, p. 95). Neste sentido torna-se necessário o diálogo entre os diferentes conhecimentos como complementaridade.

Caldart (2010) reafirma a importância da democratização do conhecimento historicamente produzido, com a exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo. Para a autora, “não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento, própria da modernidade capitalista (CADART, 2010, p. 112).

Nesta reflexão Caldart traz como exemplo a construção de um projeto diferente para agricultura, quando afirma que,

As questões hoje da construção de um novo projeto/modelo de agricultura, por exemplo, não implicam somente o acesso dos trabalhadores do campo a uma ciência e a tecnologias já existentes, exatamente porque elas não são neutras; foram produzidas a partir de uma determinada lógica, que é a da reprodução do capital e não a do trabalho. Essa ciência e essas tecnologias não devem ser ignoradas, mas precisam ser superadas, o que requer uma outra lógica de pensamento, de produção

do conhecimento. No caso do desafio atual em relação à agricultura camponesa, efetivamente não se trata de “extensão”, mas de “comunicação” (Freire, 2001) com e entre os camponeses para produzir o conhecimento necessário (CALDART, 2010. p. 112).

Mesmo estando ciente de que há um distanciamento entre a dinâmica produzida na escola e a realidade dos sujeitos que vivem no campo, não se pode ensinar somente aquilo que tem utilidade imediata. É preciso que sejam ensinados conteúdos que possibilitem aos sujeitos uma compreensão da realidade na sua totalidade. Os conhecimentos científicos podem tornar-se ferramentas de mudanças, mesmo sabendo que estes, por mais articulados que estejam “com a realidade concreta, sempre terá, por sua própria natureza, um caráter abstrato e sua relação com a realidade sempre será indireta” (TONET 2005, p.128).

Para que possamos ter uma escola atendendo as necessidades e demandas dos trabalhadores do campo fazem-se necessário uma educação que leve em consideração a realidade social dos sujeitos com o intuito de compreendê-la e tentar modificá-la, mas sem abrir mão dos conhecimentos elaborados pela humanidade, que são propriedade quase exclusiva das elites.

A nova realidade social almejada, da qual a escola do campo é parte fundamental, faz-se necessário que o aprendizado na luta dos trabalhadores seja socializado entre os diversos grupos e também no âmbito da escola para que todos tenham referências de lutas, para continuar fazendo e continuar existindo. Para o fortalecimento da luta, torna-se imprescindível o diálogo entre os diferentes conhecimentos, embora Caldart (2010) ressalta que,

Alguns intelectuais têm alertado para o risco dessa reflexão numa espécie de relativização do conhecimento ou da luta histórica da classe trabalhadora pelo acesso à ciência, ao conhecimento, que ela ajuda a produzir pelo seu trabalho, mas do qual é alienada (CALDART, 2010, p. 112)

A autora considera que esse risco existe,

[...] embora hoje bem mais presente em determinados posicionamentos intelectuais do que nas práticas e lutas concretas dos trabalhadores. Porém é preciso perguntar se negar a contradição produzida pelo capitalismo no modo de produção do conhecimento, que absolutizou a ciência ou a racionalidade científica, ou uma forma dela, ao mesmo tempo que a fez refém de uma lógica instrumental a serviço da reprodução do capital e definiu mecanismos de alienação do trabalhador em relação ao próprio conhecimento que produz pelo seu trabalho, não é um risco ainda maior para nossos objetivos de superação do capitalismo (CALDART, 2010, p.112).

Este debate sobre a compreensão da teia que envolve a produção de diferentes saberes, nos paradigmas da produção do conhecimento torna-se uma reflexão importante e necessária para a democratização e produção de outros conhecimentos que contribuam para a superação da visão hierárquica própria da modernidade capitalista (CALDART, 2010).

Estas tensões sobre a produção do conhecimento tem sido importantes para não absolutizar a ciência ou a racionalidade científica como sendo a salvadora de todos os problemas, capazes de dá respostas definitivas a todos os males que afligem a humanidade; tampouco relativizar o conhecimento a ponto de considerá-lo desnecessário para o processo de transformação que os trabalhadores do campo tanto necessitam.

Nesta compreensão, tanto é importante o conhecimento científico, ou seja, aqueles que “englobam os conhecimentos sistematizados, organizados com base em normas de verificação e coerência rigorosas” (LOPES, 1999, p.94), que pode dar grande contribuição na compreensão da totalidade do real em seus múltiplos e variados aspectos, como os “saberes construídos a partir da prática social, que embora, não alcançam os limites da cientificidade, ou dos rigores avaliativos aceitáveis pela epistemologia” (LOPES, 1999, p.94), mas de fundamental importância para a transformação da realidade.

Mesmo havendo certa tensão sobre a produção de novos conhecimentos entre aqueles que defendem uma educação do campo como ação transformadora, como parte de um novo projeto de sociedade, isto tem sido extremamente importante para a produção de práticas educativas que fortaleça os trabalhadores do campo na luta por melhores condições de vida e resistência contra a ocupação dos seus territórios pelo agronegócio.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem e trabalham no campo tem direito a uma educação diferenciada daquela oferecida aos sujeitos que vivem nos espaços urbanos faz parte de uma mudança de concepção, tanto de campo, como de educação para os sujeitos que ali vivem. Essa nova concepção tem como referência a busca pelos direitos sociais, pela defesa de uma educação do campo que se relaciona com a cultura, com o jeito de viver e produzir e a autonomia dos camponeses. Munarin (2011, p. 10) entende que se trata de “uma concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas empreendidas pelos movimentos sociais e organizações sociais do campo”. Souza (2011) compreende como uma prática social vinculada ao princípio da emancipação humana.

Alguns autores como Caldart e Frigotto, que vem contribuindo teoricamente com esta nova concepção de educação, discutindo também a importância de distinção das preposições “no”, “para” e “do” como forma de identificar o conteúdo histórico expresso nestes termos. Para Frigotto,

Educação para o campo e no campo expressa as concepções e políticas do Estado, ao longo de nossa história, que se alinham à perspectiva da educação como extensão ou na perspectiva ruralismo pedagógico. Assim educação escolar para o campo constitui-se no estender modelos e conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária ignorando a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo.

Por outro lado, educação no campo, mantém o sentido extensionista e cresce-lhes a dimensão do localismo e particularismo. Trata-se da visão de que as crianças, jovens e adultos do campo estão destinadas a uma educação menor destinada às operações simples do trabalho manual e, também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo.

A denominação de educação do campo engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Este confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido social e humanamente no processo de construção de um movimento social e de um sujeito social e político (FRIGOTTO, 2011, p. 35/36).

Portanto, a concepção de educação do campo expressa uma visão politicamente referendada num alargamento da compreensão de educação na medida em que pensa a vida no campo na sua totalidade, indissociada da reflexão de um novo projeto de desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro, reforçando a ideia de que é possível viver dignamente.

### **1.3.2 Educação do campo como política pública**

O campo sempre foi visto pelas políticas públicas como lugar desprovido de modernidade e com pessoas sem cultura. Esta visão estigmatizadora tem refletido na oferta de políticas compensatórias, paliativas e vinculadas a um modelo de educação que carrega no seu ventre uma concepção capitalista direcionada para a empregabilidade e expansão do território do agronegócio. Estas políticas se revelaram como um forte mecanismo de reprodução do capital e de alienação dos trabalhadores para que estes se adaptem à sociedade tal qual ela se apresenta.

Na contramão destas políticas educacionais compensatórias e mercadológicas, os movimentos sociais populares e seus diversos parceiros têm lutado por políticas públicas que garantam o direito a uma educação como instrumento de transformação da sociedade,

instrumentalizando os sujeitos para estes desenvolvam práticas sociais críticas e transformadoras.

As políticas públicas de educação do campo se fazem necessário já que até o momento, a grande maioria, especialmente na educação básica, tem sido desenvolvida em muitos lugares através de programas de práticas comunitárias e de experiências pontuais. Para Caldart (2004, p.17),

A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação.

No entanto estas não podem ser uma política de educação apenas orientada por uma hipervalorização das técnicas e métodos de ensino. Ela precisa aproveitar a riqueza de experiência produzida na práxis educativa, seja dentro ou fora da escola, assim como aquilo que vem sendo produzidos a partir da luta dos movimentos sociais e através das pesquisas realizadas (sobre a educação do campo) a partir das universidades.

Uma efetiva reforma da política, portanto, só poderá resultar da fusão de sujeitos sociais, projetos e recursos institucionais [...] o seu eixo está constituído pelo empenho em construir instituições, práticas e valores que juntem Estado e sociedade, política e cidadania, técnica e cultura [...] tudo ficou na dependência de que surjam e se multipliquem os espaços sociais em que possam nascer e se reforçar novas formas de solidariedade, cooperação e participação democrática (NOGUEIRA, apud SOUZA & BELTRAME, 2010, p.91)

Embora muitos reconheçam a importância das políticas públicas de educação do campo como forma de universalização da educação na perspectiva da sua transformação em direção a um projeto educativo vinculado as práticas sociais emancipatórias, há aqueles, no entanto, que considera uma contradição, pois segundo estes, o Estado se constitui como um organismo para manutenção e reprodução do capital e as instituições escolares como expressão mediadas pelo poder do Estado. Desta forma, submeter à educação do campo ao controle estatal é abrir mão da possibilidade da emancipação dos sujeitos já que o Estado é apenas provedor de direitos e não de emancipação. Sobre isto Vendramini (2010) argumenta que,

A luta por uma Educação do Campo corre o risco de ficar atrelada ao âmbito do Estado e das políticas públicas, perdendo a dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica individualista, liberal, competitiva, funcional, que nos conforma e que cria um consenso generalizado em torno do consumo (VENDRAMINI, 2010, p.130).

Mesmo correndo esse risco apontado pela autora, acredito que seja de fundamental importância as políticas públicas de educação do campo, já que estas se constituem numa possibilidade de universalizar à educação aos sujeitos do campo que historicamente foi alijado desse direito. O que precisa ficar atento é de pensar uma educação que respeite e valorize as singularidades da vida do campo e considere as experiências produzidas ao longo da história.

Uma política pública de educação do campo que atenda as necessidades dos camponeses vai depender, fundamentalmente, da ampliação dos espaços de participação da sociedade, das forças políticas desses espaços e dos sujeitos que os compõem. Para Souza & Beltrame (2010, p.91) é necessário o diálogo, ampliar a esfera pública e “adentrar cada vez mais o Estado e as instâncias governamentais com o intuito de se fazer dos movimentos reformistas uma caminhada em direção a movimentos revolucionários, que buscam modificar a estrutura da sociedade”.

Esta luta é imprescindível, pois é uma oportunidade de reafirmação da educação do campo, da luta por outro projeto de sociedade e para isto torna-se necessário “o acesso ao conhecimento e à escolarização, como parte da estratégia de resistência à apropriação provocada pelo capital (MOLINA, 2011, p. 104).

Mesmo com a inserção da educação do campo na agenda pública, a ação desencadeada pelos atores sociais pode ser um diferencial, no sentido de não perder o potencial contra-hegemônico construído ao longo do tempo, pois, para Molina (2011, p.106) “para continuar sendo contra-hegemônico é preciso manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados”. Ou seja, não se pode perder o vínculo da sua origem e a materialidade das condições de vida dos trabalhadores do campo.

Nesta perspectiva, acredito que a luta maior deve se dá na direção de criar as condições para concretizar o direito dos camponeses a educação. Concretizar a educação do campo como política pública é reconhecer um dos direitos desses povos, portanto uma obrigação do Estado. Molina ressalta que,

Embora lutemos pelas transformações estruturais, pela superação do modo capitalista de produção, não me parece sábio abandonar a luta e a disputa pelos espaços do Estado, ainda que saibamos bem ser um Estado hegemonicamente dominado pelos interesses do capital. Se quisermos disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por políticas públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação (MOLINA, 2009, 317).



O que se quer enfatizar é a compreensão do Estado para muito além de um bloco monolítico compreendido unicamente como “o aparelho repressor da classe dominante”, homogêneo, sem espaço para divergência e contradições. Compreende-se o Estado como um território em disputa, um espaço heterogêneo, um espaço de conflitos, de contradições; é possível e necessário disputar o Estado. Não sendo homogêneo, não sendo aquele bloco monolítico, sendo heterogêneo e território em disputa, é tarefa disputar o Estado na perspectiva de colocar frações do Estado a serviço da classe trabalhadora. É óbvio que não podemos alimentar ilusões de que na sociedade capitalista vamos ter o Estado a serviço dos trabalhadores. Na sociedade capitalista, com hegemonia da classe burguesa, o estado vai estar majoritariamente apropriado para garantir a reprodução do capital. Apesar disso, é preciso disputar frações desse Estado, na perspectiva de evitar que tudo vire mercadoria. (MOLINA, 2011, p.114)

Portanto, mesmo com a possível efetivação da Educação Campo como política de Estado, faz-se necessário que os sujeitos sociais que vêm construindo esta proposta continuem como protagonistas. Esse protagonismo é importante para assegurar que o acesso aos conhecimentos e a garantia do direito à escolarização seja garantido, além de lutar para que os princípios e diretrizes pactuadas se tornem referências na execução das políticas educacionais para o campo.

Estas políticas públicas precisam acontecer na esfera federal, assim como a nível estadual e municipal, respeitando as particularidades de cada território. A participação dos sujeitos sociais, além de garantir a preocupação com o lugar, evita que se construa uma política igual para lugares diferentes, exigindo que se considerem também as experiências produzidas nas práticas sociais.

## 2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Presente nos debates dos espaços acadêmicos e na preocupação dos gestores educacionais, a formação de professores tem, a cada dia, despertado interesse de pesquisadores, com expressivo aumento da produção científica no Brasil. Martins (2010, p.13) destaca que o tema “como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. A partir deste momento nota-se uma ampliação do tema em congressos e seminários em função das exigências colocadas para estes profissionais ante os problemas constatados nos desempenhos das redes educacionais.

Considerando que a escola compõe o principal espaço de socialização do conhecimento sistematizado e os professores os principais agentes deste processo, torna-se necessário um amplo investimento na formação, no sentido de melhorar a prática pedagógica e o papel destes como atores sociopolíticos capazes de aprimorar novas elaborações do conhecimento e melhorar a prática social, comum a professores e alunos.

Nos últimos anos os coletivos formados por movimentos sociais populares e outros lutadores da educação do campo vêm discutindo a necessidade de políticas públicas de formação de professores com caráter emancipatório que contribua com uma aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos sociais, de nova uma sociedade mais justa e mais igualitária. Para Santos (2013), faz-se necessário uma formação humana verdadeiramente emancipatória onde os sujeitos se apropriem de um quadro teórico consistente e radical que se coloque para além das simplificadoras interpretações da realidade formuladas pelas filosofias e pedagogias relativistas. Molina & Antunes-Rocha (2014, p. 225) ressalta que,

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção.

No entanto as concepções de formação de professores que vêm prevalecendo no âmbito da formação oferecida pelo Estado brasileiro têm distanciado desta concepção, prevalecendo

às necessidades dos novos paradigmas da acumulação do capital. O cenário atual tem apontado para a formação inicial de professores e a formação dentro da profissão através de programas de desenvolvimento profissional docente, orientados pela pedagogia tecnicista preconizada pela priorização das técnicas e os métodos.

Isto pode ser observado nos documentos normativos como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e referenciais curriculares. Estes têm orientado a formação do professores com base numa abordagem epistemológica que valoriza demasiadamente a prática, o desenvolvimento de competências pessoais e o pensamento economicista na educação.

Portanto, para aqueles que lutam por uma educação do campo voltada aos interesses e necessidades dos camponeses, a formação de professores, além de uma sólida formação teórica que permite compreender os fundamentos históricos, políticos e sociais necessários para articular teoria e prática, se faz necessário considerar a realidade social e cultural dos alunos e comunidades com vista a um posicionamento político frente aos diversos desafios impostos pela realidade concreta.

## **2.1 Um olhar sobre a formação de professores no Brasil**

A formação de professores tem uma trajetória construída a partir de interesses do contexto sociopolítico, das exigências colocadas pela realidade social, pelas lutas travadas pela categoria, mas principalmente pelas prioridades impostas pelo capital internacional que busca a propagação dos ideais neoliberais para a manutenção da sua hegemonia.

Diferentes compreensões sobre o papel dos professores são construídas obedecendo às ideologias e interesses de cada época. Para Saviani (2012, p.2), a educação é “determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais”. Portanto, como no Brasil a classe patronal sempre esteve à frente do poder político, a formação de professores foi sendo moldada para atender aos interesses do mercado.

O ponto de partida da história das instituições escolares no Brasil inicia com a chegada dos jesuítas ao país em 1549. A partir daí os padres da Companhia de Jesus se tornaram

os primeiros professores, de educação formal/escolarizada, do Brasil. Vindos de Portugal, estes possuíam formação baseadas em clássicos antigos voltados aos padrões da sociedade europeia cristã, constituindo aí as primeiras influências externa na formação de professores no Brasil. Essa educação foi de fundamental importância para criar uma sociedade católica obediente, tanto à igreja quanto ao Estado, o que contribuiu muito no processo de colonização e dominação das terras.

Durante os primeiros quatro séculos de criação das instituições escolares no Brasil o acesso a educação ficou restrito a uma pequena parcela da sociedade. Somente a partir de 1930, com as reformas educacionais é que houve um aumento do acesso a escolarização, embora a expansão da escola só acontecesse no Brasil na segunda metade do século XIX com a obrigação do Estado pelo ensino público.

Com a obrigatoriedade do Estado pelo ensino público no país e o crescente acesso das camadas populares a escola, surgem às primeiras instituições destinadas a formação de professores para as escolas primárias. Saviani (2009) ressalta que no Brasil a formação de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular.

Nos vários períodos da história do Brasil, a educação passou por diversas reformas, programas, campanhas e projetos para adequar as concepções e atender aos interesses de cada época. Para dá conta destes interesses, a formação de professores seguiu o mesmo ritmo, sempre fundamentada pelos interesses ideológicos e políticos dos setores econômicos e financeiros que sempre dominou o país.

Desta forma, sucessivas mudanças foram sendo introduzidas no processo destinado ao preparo específico dos docentes visando o exercício de suas funções ligado à institucionalização da instrução pública. A partir da expansão industrial, na segunda metade do século XIX, emerge novas demandas para a educação e a formação de professores passa a ser organizada tendo em vistas novas prioridades econômicas, sociais e políticas estabelecidas pelo Estado.

Percebe-se que a partir deste momento o Estado brasileiro começa a responsabilizar a educação pelo desenvolvimento do país, porém atrelado aos interesses do capital. Deste modo a formação de professores adquire outra performance visando medidas efetivas, que leve a resultados concretos.

As transformações ocorridas no Brasil após o período da ditadura militar levou o Estado a direcionar as políticas públicas de educação no sentido de criar condições de adaptação da população às relações de produção estabelecidas pelo capital. Desta forma as diretrizes estabelecidas para o funcionamento do sistema de educação voltaram-se a formação de técnicos e especialistas necessários para a reprodução do sistema capitalista e a manutenção das relações de força e desigualdade existentes.

Esta tendência foi reforçada na LDB Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, priorizando a formação de professores através de uma concepção orientada pela pedagogia tecnicista. Esta pedagogia é “centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2011, p.94), priorizando a formação de um técnico especialista, garantindo acesso aos métodos e técnicas de ensino com a finalidade de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, sem nenhuma preocupação com as mudanças sociais. Sob esta base o professor é compreendido como um técnico que domina as aplicações do conhecimento, valorizando as estratégias e procedimentos que transforma em regras de atuação. Desta forma no processo de formação, os professores devem aprender conhecimentos, desenvolver atitudes, dominar práticas que modifique o cotidiano da sala de aula.

Para Tonet (2002, p.16) nesta concepção [...] “a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois, nesta formação de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral”. Portanto, a educação incorpora a concepção de que se deve promover o desenvolvimento, haja vista as exigências do mercado e a necessidade adaptarem as mudanças do mundo globalizado.

O tecnicismo e o pragmatismo têm prevalecido nas concepções e práticas educativas, com predomínio da utilização técnicas e métodos de ensino que atenda aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes. Esta visão vem responder exatamente à ótica economicista da educação, priorizando a formação de uma sociedade baseada no mundo das informações com destaque para o crescimento individual e a competitividade entre os indivíduos. Cavalcante (2007) chama a atenção de que nesta perspectiva,

[...] a função da educação contemporânea é formar um indivíduo para o que os neoliberais chamam de empregabilidade, ou seja, “formar” um indivíduo capaz de constantemente readaptar-se ao mercado de trabalho em constante mutação. Quanto à escola, não cabe a tarefa de possibilitar o acesso ao saber objetivo, socialmente produzido, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que

deles for exigido pelo processo de sua adaptação às demandas do mercado. (CAVALCANTE 2007, p. 130).

Neste sentido, percebe-se que as concepções que fundamenta a formação dos professores estão baseadas nas pedagogias não críticas, prevalecendo as “pedagogias do aprender a aprender” (SAVIANI, 2011). Estas pedagogias vêm tentando readequar a formação de professores as necessidades típicas dos novos paradigmas de acumulação do capital. Frigotto (1993) chama a atenção de que o processo educativo, sob essas bases, retira seu caráter histórico e político, encobrendo e ignorando as contradições que constituem a realidade e a sociedade de classes, reduzindo os processos de formação e profissionalização do professor, predominantemente a uma perspectiva adaptativa ao mundo do capital.

As chamadas pedagogias do “aprender a aprender” trazem explicitamente uma submissão do pensamento à ação, cabendo a esta o papel de transformar a realidade no sentido utilitarista. Deste modo, “a educação precisa ser útil para o imediato, o que empobrece o processo de humanização desconsiderando o conhecimento científico, que nesta concepção se apresenta obsoleto e desnecessário, uma vez que o mundo gira em torno de informações e rápidas transformações” (D’AGOSTINI & TITTON 2013, p.163).

A formação de professores nesta concepção se distancia do conhecimento científico, teórico, acadêmico e levam estes profissionais a serem apenas técnicos de educação preocupados com os problemas imediatos dos alunos. Para Duarte (2010, 37),

Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares [...] Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades.

Santos (2013) chama a atenção de que nos documentos oficiais das políticas de educação escolar e de formação de professores há uma orientação para a minimização da apropriação dos conhecimentos sistematizados, um recuo na teoria, a supervalorização do cotidiano e a centralidade na formação por competências. Deste modo, o ensino deixa de ser um processo de transmissão de conhecimento e bagagem cultural produzida pela sociedade ao longo dos tempos para se tornar somente ação de desenvolver atitudes, dominar práticas e saber aplicar conteúdos. Para Santos nesta concepção,

[...] o conteúdo será valorizado desde que seja útil para orientar de forma eficaz a ação do profissional mediante os desafios postos. Por isso, mais importante do que teorizar, buscar explicações de fundo dos problemas,

o profissional precisa aprender a “agir na urgência e decidir nas incertezas” (SANTOS 2010, p.59)

A formação nestes termos defende que o professor seja um agente reflexivo e sua atuação deve ser pautada somente na prática pedagógica, centrada nos interesses imediato dos sujeitos. Essa formação centrada na prática cotidiana contribui para tornar a realidade cada vez mais esvaziada do seu caráter político e formador de consciências para a transformação das condições concretas de vida dos sujeitos, priorizando uma formação técnica e didática, baseada no âmbito da instrumentalização escolar, preparada para aplicar manuais sem embasamento científico. Duarte ressalta que,

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. (DUARTE 2010, p.38)

Nessa perspectiva a formação de professores fundamentada pela epistemologia da prática valoriza excessivamente a prática pedagógica em detrimento a formação teórica. Isto pode ter consequências danosas para o exercício da docência, tornando precário o trabalho na sala de aula, pois “cabe à educação escolar proporcionar a apropriação do que há de mais desenvolvido na cultura humana” (MARSIGLIA 2010, p. 106) e não limitar educação a resolução de problemas da esfera cotidiana. Para Santos,

As influências da teoria do conhecimento tácito se fizeram presentes no modelo de formação profissional por resolução de problemas. Por este método, o formando, a partir da simulação do que pode acontecer no seu dia a dia, buscará resolver de forma utilitária o simulacro a que está submetido sem necessitar lançar mão das disciplinas científicas clássicas. Esse tipo de conhecimento vem ocupando espaços cada vez maiores nos currículos escolares secundarizando e tornando periféricos os conteúdos de base científica e valorizando, em seu lugar, o conhecimento tácito, cotidiano e pessoal. No âmbito da formação de professores essa teoria ocupa espaço privilegiado e é um dos fundamentos da teoria do professor reflexivo-pesquisador. (SANTOS, 2011, p.29)

A influência das pedagogias não-críticas fundamentadas pela utilidade imediata do conhecimento, pela prática reflexiva e espontaneísta, que restringe o papel do professor como mero executor de tarefas, esvaziando a formação de reflexões profundas sobre os processos educativos e o papel destes como agentes de transformação tem provocado um aligeiramento

na formação destes profissionais e conseqüentemente um empobrecimento no desenvolvimento intelectual. D'Agostini & Titton (2013) chama a atenção de que esta formação é claramente marcada por ações fragmentadas nas políticas educacionais de formação com rebaixamento das exigências nos processos de qualificação docente, a flexibilização dos currículos, os cursos à distância e as várias formas de aligeiramento dos processos formativos.

Mesmo com a predominância das tendências pedagógicas hegemônicas submetidas à lógica capitalista presentes na educação, nos impondo uma condição de ação cada vez mais dependente das relações mercadológicas, focando sua atenção nas necessidades individuais dos sujeitos e a educação sendo encarada como um bem a ser trocado por posto de trabalho, a formação dos professores é algo importante e urgente no processo educacional. A educação carrega consigo a função de desenvolver no sujeito a criticidade e a capacidade de lutar por transformações sociais, mas para isto o professor ou a professora precisa “ter acesso a um conjunto de conhecimentos clássicos os quais são sistematizados, dosados e seqüenciados tornando-se possível a sua transmissão e assimilação (Lavoura & Meireles 2013, p, 99). Por sua vez, Arce (2001, p. 268) considera que “sem discussões filosóficas e ideológicas, o professor-prático cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão-ação de um cotidiano alienado e alienante”.

Trata-se de defender uma educação escolar que sustenta a necessidade de um trabalho educativo mediador entre o sujeito e a cultura humana, realizado de forma intencional a garantir as condições necessárias para a reflexão que possibilita ao educador desenvolver a capacidade de entender com profundidade os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade à luz da ciência. É neste sentido que Arce (2001) ressalta que,

[...] a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado. (ARCE. 2001, p.267)

Portanto, a valorização da formação dos professores precisa ser marcada pela apropriação dos conhecimentos sistematizados pela sociedade ao longo da história da humanidade. “Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento



espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...]” (SAVIANI, 2011, p.14).

Arce (2001) argumenta de que uma educação emancipadora traz como necessidade um professor com um olhar investigativo, fundamentado em base teórica e prática fortemente embasada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos.

A formação do professor precisa contemplar as diversas áreas de conhecimento humano para que sua cultura seja vasta. Fornecendo-lhe assim elementos para que possa ensinar os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades e não somente os seus próprios interesses imediatos. O conhecimento deve inquietar, ser uma vacina contra a apatia e o egoísmo. Ainda não possuímos melhor forma de fazer isso do que a leitura e o ensino (ARCE 2001, p.59).

Essa perspectiva de formação reafirma a necessidade de um professor que esteja atualizado em relação aos conhecimentos produzidos histórica e socialmente, garantindo a transmissão e assimilação do saber científico, tendo como direcionamento o processo de formação humana dos sujeitos. Trata-se de defender uma formação de professores “[...] fundada na concepção de educação como prática social que busque a emancipação humana. Ou seja, exige-se uma sólida base teórica, domínio de conteúdos específicos da educação básica e da teoria educacional e pedagógica” (D’AGOSTINI & TITTON, 2013, p. 165). Com isto o processo de formação poderá contribuir com a construção de um pensamento crítico, ampliando as possibilidades de compreensão e intervenção na realidade concreta.

Embora a formação dos professores seja de fundamental importância para a melhoria da educação, não se podem atribuir a este toda responsabilidade do sucesso ou insucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois são muitos os fatores que concorrem para isto. No momento atual necessita-se rever as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, a valorização do professor, a estruturação e gestão das escolas, entre outras.

A formação inicial e continuada dos professores precisa ser pensada como elementos articuladores de uma transformação na educação. Esta precisa ajudar construir referências teóricas e práticas para desvendar a complexidade da prática pedagógica e compreender a realidade que o cerca. Isto implica na apropriação do conhecimento científico, do conhecimento produzido na luta dos trabalhadores e de um compromisso político com a transformação da educação e da sociedade. Esse compromisso político e a capacidade técnica deste professor vão depender do tipo de formação recebida. Ele tanto pode ter práticas que contribua para a emancipação humana como reforçar a lógica de submissão da educação às necessidades atuais do capitalismo.

A formação inicial do professor é uma fase importante para o desenvolvimento da sua

identidade profissional, portanto faz-se necessário o acesso aos conhecimentos históricos e culturalmente produzidos, valorizando o ensino, a prática pedagógica, a formação cultural para que os mesmos desenvolvam bem a sua prática pedagógica. Uma formação com base numa teórica sólida permitirá ao professor criar novas possibilidades de transformação das práticas pedagógicas e da realidade dos alunos.

Para que estas mudanças ocorram, tanto na educação como na vida social, a formação dos professores precisa ser crítica para possibilitar que estes partam de uma reflexão teórica e política sobre os problemas que a realidade lhes apresenta. Nesta perspectiva, se faz necessário que as instituições formadoras tenham o compromisso com uma formação numa perspectiva de emancipação humana.

A instituição formadora deve, nesse sentido, oferecer em seu projeto formativo perspectivas teóricas de análise do trabalho docente, para que os profissionais da educação compreendam a si próprios como profissionais e, compreendam, em amplitude, os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais em que se circunscreve o campo da educação (D'AGOSTINI & TITTON 2013, p.169)

O desafio que se coloca na atualidade é justamente esse compromisso político da instituição formadora, já que a LDB – Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996 apontou a necessidade de formação superior para os professores, no entanto, abriu a possibilidade de que esta formação acontecesse em outros espaços além da universidade, conforme estabelecido no art. 62.

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2006).

Esta abertura para a criação de uma nova agência de formação de professores através dos Institutos Superiores de Educação (ISE), no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 trouxe preocupação e sérias críticas pelo fato dos Institutos Superiores de Educação dedicarem somente a capacitação aligeirada dos futuros professores, baseado somente no ensino, sem pesquisa e extensão, além de prevalecer a lógica financeira sobre a educacional. Para Mendes (2002, p.83) “formar professores fora da Universidade significa restringir, separar o conhecimento científico, a pesquisa e a visão crítica da sua formação, além de apropriá-lo da formação exclusivamente técnica”.

Por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se presa fácil para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD). (MARTINS, 2010, p. 23)

A educação precisa ser encarada como um direito e não mercadoria atrelada aos interesses economista do capitalismo. Neste sentido a formação inicial ou continuada de professores precisa ultrapassar as restrições teóricas impostadas pelas reformas educacionais e a flexibilidade da nova LDB e, avançar no sentido de propor uma política educacional comprometida com a transformação e melhoria da educação, investindo tanto na formação inicial, continuada e na carreira docente.

Uma política educacional comprometida com melhoria tanto da escola como com a vida social precisa priorizar a formação de professores. A qualidade desta formação passa pela consistência da base teórica utilizada nos espaços formativos, seja inicial ou continuada, aprofundando os conhecimentos teóricos das diversas áreas, possibilitando a reflexão sobre a prática à luz do conhecimento científico.

A visão crítica sobre os problemas que se apresenta na realidade concreta dos sujeitos vai depender, fundamentalmente, de referências teóricas críticas e conteúdos, assegurando as conexões entre teoria e prática. Referindo sobre as relações entre teoria e prática, Saviani (2007, p. 108), ressalta que,

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria.

Esclarecer esta relação indissociável entre a teoria e a prática na formação dos professores, tanto na formação inicial, através das licenciaturas, assim como na formação que se estende por toda a vida profissional do professor é de fundamental importância para não cair na sobreposição de uma sobre a outra. A ação pedagógica deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social, portanto desenvolver uma ação sem a mediação dos fundamentos teóricos que sustentam ou explica esta prática vai dificultar ou impossibilitar que

professores e alunos superem a visão ingênua da realidade, fundamentada no senso comum. Tampouco se pode pensar numa ação teórica descomprometida com as mudanças na ação pedagógica ou na transformação social. Esta visão é sintetizada por Souza (2001)

Dar primazia à teoria, em detrimento da prática, significa relevar o conhecimento sistematizado enquanto produto assente, a ordem social instituída como imutável, a realidade existente enquanto definida e consolidada [...]. Distinguir a prática, em prejuízo da teoria, significa enfatizar a ação, normalmente espontânea e irrefletida que, privilegiando a proposição do conhecimento isolado das condições históricas e sociais de sua produção, termina por legitimar a realidade existente, reproduzindo-a (SOUZA, 2001, p. 7).

Nos processos formativos, principalmente nos cursos de formação inicial, apesar de todos afirmarem que a construção da relação teoria e prática seja um objetivo a ser atingido, nota-se que há uma separação. Isolar a teoria da prática pode dificultar o pensar sobre a ação pedagógica e desenvolver um processo formativo a-histórico e acrítico, centrada na resolução de problemas práticos imediatos, nas situações concretas do cotidiano escolar de forma empírica, permitindo uma apreensão superficial da própria prática.

Nas políticas educacionais de formação de professores para educação básica, principalmente após a promulgação da LDB - 9.394/96, “as dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos (MARTINS, 2010, p.22). A autora ressalta que a concepção traz a defesa da particularização e individualização do ensino como expressão de respeito as singularidade do aluno e que em função das rápidas transformações que o mundo vem passando, caberá à educação escolar preparar os indivíduos para o seu enfrentamento, pois mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua “transitoriedade”, será o desenvolvimento de competências para enfrentar tais mudanças.

Segundo Martins (2010) tais argumentos recaem da defesa de aprendizagens que o aluno realiza a partir de si mesmo, no respeito às suas necessidades e motivações para resolver os problemas identificados no seu cotidiano. Estas prerrogativas têm tornado cada dia mais recorrentes nos processos formativos dos professores, ajustando as questões educacionais às regras do capital. Essa “nova formação”, a partir da influência dos organismos internacionais tem priorizado uma formação centrada nos aspectos pedagógicos, no operacional, no método, através da capacitação em serviço e educação a distância como forma de diminuir os dispêndios com uma formação inicial mais longa do professorado.

Embora, entendemos a importância da formação continuada dos professores como forma de elevar a sua bagagem cultural, incorporação de novas concepções, aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos científicos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, esta fase não pode substituir a formação inicial. Ao contrário, uma política educacional comprometida com as transformações deve investir em todo processo formativo, inicial e continuada, estabelecendo novas formas de transmitir e produzir conhecimentos.

Discordo da formação de professores centrada na prática imediata, nos cursos aligeirados, na racionalidade econômica, nas exigências do capital com seu receituário ideológico, numa reflexão somente a partir do cotidiano, com conteúdos determinados pelo mundo econômico. Concordo com Frigotto (1993), Martins (2010), Saviani (2007), D'Agostini & Tilton (2013), Arce (2001), Marsiglia (2010), Duarte (2010) na defesa de uma política de formação, inicial e continuada, que desenvolva nos sujeitos a criticidade em relação ao mundo, o trabalho e as formas de produção do conhecimento, uma educação fundada numa concepção de prática social que busca a emancipação humana, compreensão das condições sócio-históricas e a formação do professor como um processo de sua própria humanização.

## **2.2 A formação de professores do campo**

Na história da educação, a formação de professores foi um tema sempre presente e podemos perceber a predominância na formação de um professor generalista para todas as modalidades e contextos sociais. Essa formação sempre foi marcada por construções culturais hegemônicas do meio urbano, com tendência a idealização do urbano como modelo civilizatório e o campo como lugar do atraso. Para Arroyo (2010, p.159) “o nosso sistema escolar é urbano, pensado apenas no paradigma urbano e este pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direito”.

A formação genérica deste professor não possibilitou o aprofundamento e/ou acesso aos conhecimentos da cultura e os conhecimentos produzidos na prática social dos trabalhadores do campo. Isto se deu, principalmente, por causa da visão urbanocêntrica, num contexto dominado pela mercantilização do conhecimento presente no modo de pensar a sociedade brasileira. Deste modo, a formação pode ser uma importante ferramenta, tanto para “[...]”

preparar as novas gerações para ser, pensar e agir de acordo com as exigências do capitalismo contemporâneo [...] (AGUIAR, 2012, p.36), como para romper com esta lógica, estabelecendo uma formação “numa dimensão ontológica do trabalho e da produção, numa dimensão de práxis transformadora e da natureza intelectual do trabalho docente” (AGUIAR, 2012, p.36).

Arroyo (2007) destaca que a visão urbanocêntrica do desenvolvimento tem trazido consequências marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas em todas as áreas, especialmente e de maneira particular na educação. Romper com esta lógica é condição indispensável para implementação de um projeto que se orienta pelos princípios e práticas da educação do campo. Esta tem se tornado uma bandeira de luta dos vários movimentos que luta por uma educação do campo comprometida com “[...] o protagonismo dos sujeitos coletivos, a luta pela educação de qualidade e o compromisso com a construção do campo e da cidade como espaços de produção da vida” (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 395).

Antunes-Rocha (2010) ressalta que a escola do campo nesta luta assume a função de uma ferramenta necessária para contribuir com a organização de uma nova sociedade e a produção de conhecimentos teóricos e práticos que auxiliem no trabalho com a terra, com as águas, com a sustentabilidade política, econômica, cultural e social. Esta perspectiva exige-se um professor com uma formação mais ampla, mais abrangente para dar conta das várias dimensões do desenvolvimento e com as práticas forjadas a partir da luta dos trabalhadores. Para ser professor da educação do campo faz-se necessário “conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... (ARROYO 2007, 176)

Portanto é preciso buscar a especificidade na formação destes profissionais, garantindo as bases filosóficas, históricas, sociais e políticas que possibilitam a compreensão mais adequada do real, criando diversas possibilidades de intervenção na realidade, buscando a sua transformação. Fica evidente que a formação para as escolas do campo requer um professor que dialogue com a dinâmica do campo, no sentido de contribuir com as transformações sociais que a sociedade tanto necessita.

A ampliação das oportunidades de acesso à escola, ocorrido nas últimas décadas tem colocado uma necessidade crescente de formação dos professores para as diversas áreas do ensino. Isto tem provocado uma proliferação de cursos de formação dentro das universidades e principalmente nas faculdades de fim de semana com formação inicial aligeirada centrada

na prática imediata, provocando um recuo na teoria e tem valorizado demasiadamente uma formação na perspectiva da epistemologia da prática.

Estes cursos recebem forte influência dos organismos internacionais e assessoria de intelectuais ligados as teorias pedagógicas não-críticas. Estas teorias pautadas na concepção do “aprender a aprender” valorizam excessivamente o conhecimento para a prática imediata e secundariza o conhecimento científico. Esta concepção defende, portanto,

[...] a necessidade de professor reflexivo, com uma profissionalização pautada na formação reflexiva e pela competência de reconhecer e ser sensível ao cotidiano, de trabalhar as situações atuais, de refletir sobre sua própria prática. Os saberes surgem de um “saber-fazer” pedagógico, ou seja, a atuação do professor exige “conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação” (D’AGOSTINI & TITTON, 2013. p. 162)

A formação dos professores com base nesta concepção não dá conta de contribuir para a construção de pensamento crítico e de um conhecimento apropriado capaz de provocar transformações da vida dos alunos e de suas comunidades. Pois para contribuir na educação do campo, ajudando na transformação da realidade é necessário

[...] avançar nas formulações pedagógicas e propor práticas educativas escolares e não-escolares que estejam em sintonia com uma formação humana de caráter verdadeiramente emancipatório exige a apropriação e desenvolvimento de um quadro teórico consistente e radical que se coloque para além das simplificadoras interpretações da realidade formuladas pelas filosofias e pedagogias relativistas (SANTOS, 2013, p. 155).

Neste contexto, a construção de um projeto de educação de qualidade para o campo requer, primeiramente, que haja políticas públicas que garantam um amplo programa de formação inicial e continuada para todos os professores que atuam na educação do campo e que estes adquiram conhecimentos teóricos e práticos essenciais para a tão desejada práxis pedagógica. Práxis neste sentido é entendida como a “atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos” (KONDER, 1992, p.150). Portanto a práxis docente tem um papel fundamental na tomada de consciência a fim de transformar as condições existentes e aprofundar de maneira mais consciente a reflexão entre teoria e prática.

A formação, nesses termos, exige um aprofundamento teórico consistente, uma organização curricular pautada na prática social e conteúdos científicos para embasar o trabalho pedagógico dos professores. Para D’Agostini & Titton (2013, p.166) os professores precisam “[...] de uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação, que

permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conteúdos científicos a serem ensinados pela escola”.

Diante de uma proposta de formação de professores para a educação do campo, não se pode deixar de priorizar um processo formativo que garanta a apropriação de um conhecimento que possibilite ultrapassar as esferas da vida cotidiana e situar-se na esfera da prática social. Deste modo, D’Agostini & Titton (2013), argumenta que para formar professores numa perspectiva para uma educação emancipadora faz-se necessário a organização curricular dos cursos levando em consideração as seguintes diretrizes:

Formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral; Docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico; Trabalho pedagógico como foco formativo; Sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos; Ampla formação cultural; Criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; Incorporação da pesquisa como princípio de formação; Possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; Desenvolvimento do compromisso social e político da docência; Reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho (D’AGOSTINI & TITTON, 2013. p. 164/165)

Diante disso, pode-se enfatizar a necessidade de uma formação que contribua para que o professor seja capaz de implementar transformações na sua prática político-pedagógica e, além do papel de educador, assuma o seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social. Mônica & Antunes-Rocha (2014, p.225) ressalta que,

[...] a discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção.

Neste sentido, para que tenhamos um processo de formação dos professores para as escolas do campo condizente com as necessidades dos sujeitos que ali vivem, precisamos pensar em políticas públicas de formação que contribuam na articulação de um projeto de sociedade que se pretende construir. Arroyo (2007) sugere algumas princípios que deve conter a política de formação de professores para as escolas do campo.

Políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. Pensar a formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão negativa que se tem do campo [...]. Constituir um corpo de profissionais estável e qualificado pode contribuir para formar uma imagem positiva; Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos. Colocar a educação não na lógica do



mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação. Nessa lógica dos direitos, situa-se a dimensão política e pública da formação de profissionais; Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo. A especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade traz inerente, como exigência, a especificidade dos processos de formação e de educação; conseqüentemente, a especificidade dos domínios, artes e saberes exigidos dos profissionais dessa educação. Sem uma compreensão bem fundamentada desses processos formativos específicos, não terão condições de ser educadores (as) dos povos do campo. Políticas de formação a serviço de um projeto de campo. Frente ao estilo de programas para suprir carências de formação titulação, as políticas encontrarão sentido se concebidas como parte de um projeto de campo no projeto de Nação. A pergunta “que projeto de formação?” tem que estar articulada a outras: que projeto de campo, de desenvolvimento econômico, social, cultural do campo no grande projeto de nação. A fraqueza da educação rural, a falta de uma rede de escolas, de um corpo de profissionais é uma manifestação a mais do projeto de campo que o modelo de desenvolvimento teve e está construindo. A escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Sem gente não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados; Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo. Diante da visão do campo como o acúmulo de carências a serem supridas, ou ecoa uma vida em extinção, ou como o agronegócio o compreende, sem gente, os movimentos sociais mostram um campo tenso, dinâmico, tanto no terreno da política, das resistências, da cultura e dos valores, como na presença de novos atores sociais. Nessa dinâmica estão sendo afirmados direitos aos territórios, à terra, à cultura e identidade, à educação (ARROYO, 2007, p.173/174)

Esse conjunto de conhecimentos e posturas são dimensões indispensáveis no currículo de formação dos professores. São princípios que devem nortear a política, tanto de formação inicial como continuada, fortalecendo a concepção de educação como prática social que busca a emancipação dos sujeitos.

A defesa de uma política de formação de professores que articula a educação com os projetos sociais a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento está relacionada à defesa da escola pública na concepção de campo como espaço de relações pessoais e de produção da vida.

Os movimentos sociais de luta pela terra já vinha há muito tempo reivindicando do Ministério da Educação uma política de formação de professores que contribuísse com as transformações político-pedagógicas necessárias para a construção de alternativas de organização do trabalho educativo dentro e fora da escola. Para isto seria necessário um processo formativo diferenciado, que contribuísse para desenvolver a capacidade de conhecer a realidade, as aspirações da sociedade que pertence, captando as contradições e perspectivas de superação das dificuldades e problemas que envolvem a educação.

Esta reivindicação foi materializada a partir da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo ocorrida em 2004, com a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo. Esta coordenação assumiu o papel de elaborar e conduzir a Política Pública Nacional de Educação do Campo, contemplando as ações de formação inicial e continuada dos professores do meio rural. Portanto, a conquista de uma política de formação para os professores do campo foi uma conquista dos movimentos sociais e sindicais. Neste sentido, a partir de 2008 iniciaram os primeiros cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, com o objetivo de

[...] formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo (MOLINA & SÁ, 2010, p.372)

Os cursos de licenciaturas são oferecidos pelas Universidades Públicas de Ensino Superior através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Molina e Sá (2010) destacam que os cursos de licenciaturas, como uma política de formação centram a estratégia de habilitar os docentes por área do conhecimento para atuar na Educação Básica, articulada a esta formação a gestão dos processos formativos escolares e comunitários.

A matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em duas áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura) e Ciências da Natureza e Matemática. A organização curricular prevê etapas presenciais ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, bem como a necessidade de facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício (MOLINA & SÁ, 2010, p. 372).

Molina & Antunes-Rocha (2014) analisa que a habilitação por área do conhecimento tem como um dos seus objetivos a ampliação das possibilidades de oferta da educação básica, principalmente, no que diz respeito ao ensino médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo.

Embora as licenciaturas tenham proporcionado reflexões sobre a educação para além dos limites do espaço urbano, facilitando a vinculação da educação com os modos de vida dos

sujeitos envolvidos nos processos formativos, ampliando a visão de educação para além da escolarização, contribuindo com uma formação capaz de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, as universidades têm encontrado diversos desafios no desenvolvimento dos cursos, principalmente no que se refere à articulação das suas matrizes teóricas à diversidade social, política, econômica e cultural relacionadas à educação do campo.

Para Molina & Sá (2010) e Antunes-Rocha (2010) os cursos tem provocados alguns desafios, principalmente quanto à organização dos conteúdos por área do conhecimento, já que lida com saberes e práticas já estabelecidas na Universidade e na experiência dos alunos. Outro desafio para o curso é a materialização de práticas formativas capazes de desenvolver e promover nos futuros professores conhecimentos necessários para contribuir com a consolidação da escola do campo idealizada pelos movimentos sociais. Segundo as autoras, a organização do tempo através da alternância, também tem trazido imensos desafios para a organização dos conteúdos, a relação pedagógica e o material didático.

As experiências de formação de professores através dos cursos de licenciaturas ou através dos cursos de formação continuada têm partido do princípio que é necessário professores com formação específica e adequada para atuar no campo. Os são cursos centrados numa formação comprometida com o processo de humanização, a construção de ferramentas para contribuir no processo de organização da sociedade, a educação aliada ao projeto de campo e de sociedade, o vínculo com os sujeitos do campo e suas lutas tem sido uma estratégia acertada.

Além da formação inicial através das licenciaturas, se faz necessário uma formação continuada, tendo em vista o grande contingente de professores oriundos da cidade que atua no campo, mas também daqueles que mesmo morando no meio rural sempre tiveram uma formação alicerçada pela visão urbanocêntrica e tende a reproduzir a lógica vigente, “[...] Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada” (CALDART, 2002, p.25).

Além de uma atualização e aprofundamentos dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sistematizados pelas teorias educacionais, dos conhecimentos relativos à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa e dos conhecimentos referentes ao domínio dos processos pedagógicos, a formação continuada precisa articular estes conhecimentos com a prática, pois “o educador do campo precisa de

uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom” (MOLINA, 2010, p.396).

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como pré-requisitos básicos para a transformação da escola, do ensino e da comunidade, pois além dos conhecimentos pedagógicos esta tem o compromisso de trabalhar com conhecimentos que contribuem para a compreensão do contexto sócio-histórico que determinam a tarefa educativa e o modo de vida de alunos e suas famílias. Nesta concepção, a formação do professor poderá colaborar com a elevação da cultura dos sujeitos e contribuir para o fortalecimento de um projeto popular conta-hegemônico de sociedade e de desenvolvimento.

Nesta formação dos professores é indispensável que se trabalhe com conhecimentos que possibilita o desenvolvimento de uma educação com centralidades nos componentes que envolvem a vida dos sujeitos do campo: Terra, território, cultura, educação, e identidade.

A LDB nº. 9.394/96 trata da questão a formação continuada em vários artigos, mas de forma alinhada aos interesses do capital, inviabilizando a possibilidade de superação da atual situação excludente. Estende a responsabilidade da formação de nível superior também para os Institutos Superiores de Educação de acordo com art. 62, trata a formação continuada como treinamento em serviço, capacitação em serviço, aperfeiçoamento profissional continuado. Estes vários termos usados para designar formação de professores, não é somente uma questão semântica, estes trazem uma concepção que serve de sustentação para desenvolver políticas de formação de caráter instrumental com a finalidade de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho.

Discordo desta concepção de formação continuada que põe a educação a serviço do mercado, desvaloriza os conhecimentos científicos, responsabiliza o professor pela sua formação, põe a culpa no professor pelos problemas relativos à qualidade do ensino e valoriza excessivamente os saberes docentes centrados na experiência cotidiana. Defendo uma formação continuada que proporcione novas formas de pensar o fazer pedagógico, que vivencie novas experiências, aprenda novos conteúdos, compreenda as condições sócio-históricas dos seus alunos e comunidades, que transforme as práticas pedagógicas, que ajudar a preparar os alunos para integrar e transformar a sociedade.

Para isto torna-se urgente um amplo processo formativo dos professores que já estão em sala de aula através de cursos de graduação (para aqueles que ainda não possuem), pós-

graduação, seminários e principalmente encontros de formação pensados a partir de um plano bem definido com metodologia que permita a participação dos professores sem sobrecarregar a sua carga horária de trabalho. Deste modo, a formação continuada dos professores pode se tornar um instrumento de mudanças, fortalecendo a formação humana e a discussão em torno de outro projeto de nação que tenha como base a edificação dos sujeitos, a eliminação da “exclusão social e a chocante desigualdade na distribuição da riqueza, da renda, do poder e da cultura” (BENJAMIM, 2001, p.18).

### **3. O CONTEXTO E A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA SERÁFICO PALAHA DO AMARAL**

#### **3.1 A Comunidade do Brejo da Brázida**

A escola pesquisada fica localizada na comunidade do Brejo da Brázida, uma comunidade rural cravada no centro do Parque Nacional do Boqueirão da Onça, pertence ao município de Sento Sé, Estado da Bahia, e está situada a 132 km, da sede deste município. A comunidade é chamada de “Oasis da Caatinga” por causa das várias nascentes termais, lagoas berçários de peixes, brejos com carnaubeiras, caatinga preservada, grande quantidade de animais nativos e sítios arqueológicos e paleontológicos.

Caracteriza-se pela presença de uma caatinga ainda bastante preservada, contando com diversas espécies comuns a todo bioma e outras espécies raras como orquídeas e bromélias. A fauna é composta de onça pintada, suçuarana, serpentes, capivaras, veados, tatu-bola, cutias, mocós. Como em outras partes da região, apresenta clima tropical semiárido, quente e seco, com chuvas marcadas pela irregularidade de suas precipitações, por forte evapotranspiração, em consequências das altas temperaturas, mas as feições do relevo demonstram que, no passado, ocorreram climas úmidos.

A estação das chuvas é marcada pela irregularidade das precipitações tanto no tempo como no espaço. A estação chuvosa, geralmente, começa em novembro e vai até o mês de março, com precipitação média de 500 milímetros por ano.

De acordo com os relatos dos moradores, a história da origem da comunidade é atribuída à mobilidade espacial de tropeiros (que carregava cereais e animais), atraídos pelas nascentes de água existentes até os dias atuais na comunidade. A construção de uma casa que servia de hospedaria para tropeiros e outros viajantes foi o ponto de partida para a comunidade começar a ser habitada. Segundo os moradores, os tropeiros eram chefiados pelo senhor Trasíbulo Palha do Amaral que casou com uma índia (pegada a dente de cachorro) de uma das muitas tribos existentes na região naquela época, se tornando a primeira família a fixar moradia nas terras do Brejo da Brázida, por volta do ano de 1750. O nome da comunidade está associado aos brejos existentes na localidade e a Brázida (indomável) referente à índia forçada à casada com o chefe dos tropeiros.

A existência de várias nascentes de água, as terras férteis e a vegetação exuberante atraíram outros moradores para a comunidade. Nos relatos sobre a história da comunidade, os moradores fazem referências sobre a passagem do grupo de Lampião, da Coluna Prestes<sup>5</sup> (chamados de revoltosos) pela comunidade. Ressalta ainda que durante certo período a comunidade se dedicou ao “fabrico de sal, a exploração da carnaúba, a criação de gado bovino, caprino, ovino e suíno, aos engenhos de cana de açúcar com o fabrico de rapadura, e exploração da taboa” (AMARAL, 2015, p.49) e chegaram até a organizar uma feira para comercializar a produção agrícola e animais para toda região.

Atualmente a comunidade é formada por 537 moradores, entre crianças, jovens, adultos e idosos. O seu patrimônio cultural, arqueológico e as tradições foram herdados dos vários grupos indígenas (Tapuias, Tupiná e Tupinambás e outros) que povoaram por muitos anos a região e pelos vaqueiros que cuidavam do gado dos grandes proprietários de terra.

Os vários painéis rupestres presentes nos sítios arqueológicos da comunidade são testemunhas que guardam importantes evidências da presença humana pré-histórica na comunidade. Como as serras existentes têm uma formação calcária já foram catalogadas diversas grutas e cavernas com a presença de painéis rupestres ainda bastante preservados.

A comunidade é marcada por fortes laços de parentesco, solidariedade, religiosidade e reciprocidade, o que faz com que diferentes sujeitos passam a pensar em si como membros de uma coletividade. Isto motivou os moradores para a criação da associação de agricultores familiares, uma instituição sem fins lucrativos com o objetivo de motivar e mobilizar a comunidade para a busca de seus direitos. A associação fortaleceu politicamente a comunidade, que passou a empreender ações e projetos para o desenvolvimento comunitário.

Dada a sua capacidade organizativa e autonomia política, a comunidade, através da sua associação vem desenvolvendo diversas atividades em parcerias com entidades governamentais e não governamentais. A comunidade tem se fortalecido na medida em que os sujeitos ganham forças coletivas, pronta para enfrentar os desafios na defesa dos direitos e na luta por melhoria da vida dos moradores.

Foi essa capacidade de mobilização que, desde 2003 a comunidade tem aproveitado as oportunidades externas, articulando várias parcerias para fortalecer política, ambiental e

---

<sup>5</sup>A Coluna Prestes foi um movimento político, denominado de Tenentismo, liderado pelo capitão Carlos Prestes. Esse movimento armado visava derrubar as oligarquias que dominavam o país e, posteriormente, desenvolver um conjunto de reformas institucionais, com o intuito de eliminar os vícios da República Velha. A principal causa foi a insatisfação de parte dos militares com a forma que o Brasil era governado na década de 1920: falta de democracia, fraudes eleitorais, concentração de poder político nas mãos da elite agrária, exploração das camadas mais pobres pelos coronéis (líderes políticos locais).

socialmente a população. Atualmente a associação tem uma parceria com o IRPAA através do programa de Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER e com o Centro de Referência para Recuperação de Áreas Degradadas da Caatinga – CRAD, da UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco na restauração de nascentes, através do plantio de mudas e sementes de plantas nativas visando promover uma nova dinâmica na sucessão para restabelecer as funções ecossistêmicas das nascentes de água da comunidade.

Quanto à percepção da comunidade sobre a importância da educação, percebe-se que há um reconhecimento da importância de se ter os filhos na escola. “A Escola é muito importante para nós, pois os nossos filhos não precisam sair daqui para estudar e está junto com a associação em tudo que fazemos” (Membro da associação entrevistado). Esta valoriza também fato da escola trabalhar uma proposta que valoriza a comunidade e ajudar nas ações por melhores condições de vida, na preservação ambiental e preservação do patrimônio arqueológico.

Embora em algumas partes a comunidade venha sofrendo com a devastação da caatinga e das matas ciliares que protegem os vários olhos d’água existentes, registra-se ainda uma grande diversidade biológica, com uma área de carnaubeiras e áreas alagadas (no período mais chuvoso) cercadas de tufas que são aproveitadas para o cultivo de banana e coco.

As principais atividades econômicas da comunidade estão centradas na criação de caprinos, ovinos, bovinos e galinhas; na agricultura familiar, através do cultivo de feijão milho em regime de sequeiro, plantio banana, coco, mamão irrigado, próximos as áreas alagadas, (sem uso de pesticidas) e agricultura irrigada como cebola e tomate (com uso de pesticidas). Também produz artesanato de palhas e fibras, especialmente de taboa, caroá, carnaúba e bananeira.

### **3.2 Educação para Convivência com o Semiárido como prática de Educativa.**

A proposta desenvolvida na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral na perspectiva da Educação para a Convivência com o Semiárido é uma educação que toma como referência a realidade sócio-ambiental da região onde a escola está localizada. Como esta proposta nasceu a partir da Convivência com Semiárido ela se desenvolve nas escolas públicas, principalmente dos municípios através de assessoria ou parceria com as ONGs.



A proposta de Convivência com Semiárido surge para romper com o paradigma do combate a seca, com ênfase na prática de ações emergenciais para socorrer os pobres e miseráveis, flagelados ou vítimas das secas. As ações coordenadas e gerenciadas pelo Departamento Nacional de Obras Contra a Seca - DNOCS sempre priorizou a implantação de grandes projetos de barragens, açudes, adutoras, poços tubulares e as políticas de distribuição de alimentos e frentes de trabalho<sup>6</sup>. Estas políticas deixaram a população mais dependente ainda, pois os açudes e barragens foram construídos em terras particulares e as oligarquias que dominavam as terras passavam a controlar também as águas.

Diante do fracasso das políticas implantadas pelo DNOCS e a persistência da pobreza e da miséria que dominava a região, as oligarquias políticas utilizaram a calamidade para conseguir mais verbas, incentivos fiscais, concessões de crédito e perdão de dívidas, valendo-se da propaganda de que o povo passava fome. Os recursos destinados a construção de reservatório de água e projetos de irrigação foram utilizados em obras construídas em propriedades privadas de grandes proprietários de terra, que aproveitaram para aumentar o seu poder e deixar a população mais dependente, tanto financeira como politicamente.

Neste processo, a mídia do Sudeste/Sul do país teve grande influência, pois passaram a divulgar a região assolada pelo flagelo da seca como lugar de carência e merecedor da atenção especial do poder público. Isto se tornou um forte argumento para as lideranças políticas conseguirem recursos e obras para a região. Neste sentido Souza (2005, p. 20) ressalta que,

o fenômeno climático da seca despertou a atenção da mídia ao longo dos anos (principalmente do sul do país) e ajudou a massificar o discurso das secas como grande miséria, constituindo de vez a necessidade de investimentos financeiros destinados às “vítimas do flagelo”.

Para a mídia comandada pelos grupos econômicos beneficiados pelas políticas de combate as secas, interessavam transferir para as condições naturais às causas da miséria da região, pois assim continuariam recebendo os recursos dos governos para implementar estas ações.

A revisão do paradigma do combate à seca aponta para a ruptura com a cultura de colocar a culpa da pobreza da população nas causas naturais, ou seja, as secas. O principal discurso da Convivência com Semiárido é que a seca como um fenômeno natural não se

---

<sup>6</sup>As frentes de trabalho fizeram parte de programas assistencialistas dos governos federal, estaduais ou municipais visando proporcionar trabalho e renda para cidadãos desempregados e em situação de vulnerabilidade social nos períodos de secas prolongadas, principalmente no Nordeste do Brasil. Estes trabalhadores desenvolviam atividades como recuperação de estradas e limpeza de aguadas: barragens, tanques, barreiros, cacimbas e recebem pelo seu trabalho um “pagamento” em dinheiro e cestas básicas de produtos alimentícios.

combate, mas deve se criar estratégias de conviver com o clima com as suas chuvas irregulares no tempo e no espaço, altas temperaturas e as altas taxas de evaporação das águas.

Desta forma a Convivência com o Semiárido surge em função do fracasso do modelo de desenvolvimento regional baseada nos grandes projetos regenciais, favorecendo uma pequena elite formada por políticos e empresários. Segundo Silva (2006) a proposta de convivência expressa uma mudança na percepção da complexidade territorial e possibilita construir ou resgatar relações de convivência entre os seres humanos e a natureza. Para o este autor esta proposta

[...] visa contextualizar saberes e práticas (tecnológicas, econômicas e políticas) apropriados à semi-aridez, reconhecendo a heterogeneidade de suas manifestações sub-regionais, considerando também as compreensões imaginárias da população local sobre esse espaço, suas problemáticas e alternativas de solução, que foram construídas e desconstruídas ao longo da história da história de sua ocupação. (SILVA 2006, p. 226),

Considera-se que esta proposta é algo ainda em construção, mas pelo que já tem produzido é uma forma de enfrentamento e superação das problemáticas sociais, econômicas e ecológicas no Semiárido Brasileiro. Não é somente um conjunto de práticas e tecnologias para melhorar a produção agropecuária e a disponibilidade de água para as famílias, tampouco é uma proposta de acomodação e passividade diante das condições naturais apresentadas, mas representa uma possibilidade de repensar o desenvolvimento através de ações produtivas, da redistribuição das terras, da água e conservação ambiental.

Para os idealizadores da proposta, a construção destas novas perspectivas para o desenvolvimento requer a modificação do sistema produtivo, acesso a terra, á água e um conjunto de políticas públicas que leve em consideração a demanda do Semiárido, fornecendo orientações e insumos necessários aos processos produtivos. Para Silva (2006, p. 245/246),

Melhorias na educação, na saúde, na alimentação, nas condições habitacionais e, principalmente, no abastecimento hídrico, podem fazer significativa diferença na melhoria dos indicadores sociais do Semi-Árido brasileiro. O acesso à água de qualidade para o consumo humano, por exemplo, pode repercutir significativamente na redução de doenças, diminuindo, inclusive, a mortalidade infantil na região. A elevação da escolaridade, com base numa educação contextualizada, também poderia ter conseqüências significativas nas demais áreas sociais e produtivas, fortalecendo a consciência ambiental sobre as potencialidades e fragilidades dos ecossistemas e do aprendizado e desenvolvimento de práticas apropriadas

As ações em torno da Convivência com Semiárido vêm sendo desenvolvidas por um

conjunto de organizações da sociedade civil organizada que forma a ASA – Articulação do Semiárido. A ASA é uma rede formada por mais de três mil organizações de diferentes naturezas – sindicatos dos trabalhadores rurais, associações de agricultores familiares, cooperativas, ONG's, Oscip e outras, com atuação no Semiárido Brasileiro. Baptista e Campos (2013) ressaltam que a ASA iniciou a defesa da Convivência com o Semiárido pelo direito a água de qualidade, na cultura do estoque de água, alimento, sementes e cuidados com animais. Nos últimos anos tem se engajado também na defesa de uma educação diferenciada para a região, a Educação para a Convivência com o Semiárido, na defesa de uma reforma agrária ampla, adequada à realidade do Semiárido como forma de ampliar as condições de produção de alimento, garantindo a segurança alimentar e nutricional da população. Segundo Baptista e Campos (2013) a luta por uma reforma agrária ampla na região se justifica, pois

Nessa região, terra e água sempre estiveram nas mãos de uma pequena elite, gerando níveis altíssimos de exclusão social e de degradação ambiental. Essa realidade atinge, em particular, cerca de 1,7 milhões de famílias agricultoras que vivem no Semiárido brasileiro. Elas representam 42% de toda a agricultura familiar brasileira e ocupam apenas 4,2% das terras agricultáveis. No Semiárido 1,3% dos estabelecimentos rurais têm 38% das terras e 47% dos estabelecimentos menores têm, em conjunto, 3% das terras (IBGE, 2006). A concentração de terra está, indissociavelmente, ligada à concentração da água, representando os fatores determinantes da crise socioambiental e econômica vivida na região (BAPTISTA e CAMPOS, 2013, p.61).

As entidades que vêm executadas as ações com base nesta proposta, acreditam que as transformações na consciência da população, a organização social promovida pela luta das entidades, a socialização dos conhecimentos sobre o Semiárido, as ações executadas em rede poderá promover a superação dos principais problemas enfrentados pela população do campo da região.

A proposta foi financiada pela cooperação internacional durante vários anos, mas especialmente a partir de 2003, com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, as organizações começaram receber recursos públicos para desenvolver várias ações. De um lado, torne-se algo positivo, pois a luta sempre foi para que o poder público assumisse a Convivência com o Semiárido como uma política pública de Estado. Mas por outro, o Governo tem financiado apenas parte das ações, por exemplo, as questões relacionadas à terra tem resumido ao Programa ‘Uma Terra e Duas Águas (P1+2)’ gerenciado pela Articulação do Semiárido (ASA). O programa tem sido importante para ajudar a garantir segurança alimentar para as famílias, mas não modifica a questões da concentração das terras, que constitui

um entrave à justiça social no campo e uma das principais causas da situação de pobreza, miséria e insegurança alimentar e nutricional.

A Convivência com Semiárido tem incorporado as categorias agricultura familiar e desenvolvimento sustentável como a base um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Este novo projeto, segundo Baptista e Campos (2013) deve afirmar o Semiárido como um lugar viável, com políticas públicas adequadas à região, uma reforma agrária ampla, adequada a realidade regional, tecnologias que possibilitem a captação de água de chuva, créditos comunitários e oficiais, assistência técnica agroecológica, uma educação que motive as crianças e adolescente a viver no campo e que eduquem as pessoas para a conservação da biodiversidade do Semiárido. Os autores ainda colocam a necessidade de construir uma lógica de que é possível viver com qualidade na região, respeitando a diversidade étnica, racial, cultural e política, fazer crescer os seus valores, as belezas, trabalhar com recorte de gênero, desenvolvimento sustentável e desconstruir ou inverter as políticas malfazejas que sempre fizeram e ainda fazem do Semiárido um lugar de morte.

Desta forma a proposta é pensada a partir de uma mudança cultural, desenvolvendo outras formas de ver a região, pensamento positivo, mudar os valores, querer bem a região, visto de forma subjetiva e separado de sua materialidade histórica, podendo então, a realidade ser transformada a partir de boas ações apropriadas a realidade. Estas são ideias defendidas pelas concepções idealistas, muitos presentes nos movimentos populares, ONG's e sindicatos rurais.

Nota-se que a proposta caminha no sentido de buscar formas de desenvolvimento que tragam transformações das condições de vida das pessoas e das comunidades, mas dentro do sistema capitalista, pois as ações se dão dentro do pensamento que acredita nas reformas por dentro do Estado. Esta não reivindica a superação da realidade do capitalismo, mas, sim, através de reformas graduais no sistema, de forma a incluir os agricultores familiares através de suas organizações cooperativas no mercado capitalista, buscando formas de competir com o grande capital.

Na opinião do autor da dissertação, embora a proposta de Convivência com o Semiárido conceba a realidade de forma idealista, trabalhe com categorias ligadas ao ciclo de valorização do capital, como por exemplo, desenvolvimento sustentável e empreendedorismo, esta não tem a intenção de suprir com mão de obra barata o capitalismo para controlar os trabalhadores e aumentar sua taxa de mais-valia. Para as organizações esta se tornou uma

oportunidade de melhorar a vida dos trabalhadores que vivem no Semiárido aproveitando os recursos públicos disponíveis.

Dentre aqueles que pensam a Convivência com o Semiárido, existe as mais conservadoras que resumem a Proposta de Convivência às tecnologias de captação de água, de armazenamento de alimento para as pessoas e animais, ter uma visão positiva do Semiárido, mas há também aquelas que, embora, não proponham uma ruptura com o sistema capitalista, defendem bandeiras mais progressivas. Para Schisteck (2013) a base da Convivência com Semiárido é a terra, ou seja, a posse da terra pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Segundo este, não se pode confundir a Convivência com Semiárido com uma tecnologia específica, pois o que falta é

[...] um elemento que não pode ser substituído por nenhuma tecnologia e que não é mencionado em nenhum dos projetos dos governos, sejam estaduais ou federal, dos programas de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER): para poder produzir e viver com segurança, sem depender de todos estes cartões, bolsas e seguros, o tamanho da propriedade da terra para cada família precisa ser muito maior do que se quer admitir. É um curto circuito lógico: fala-se em tecnologias, criação de animais, estocar para os meses secos, mas a família não possui a terra onde possa aplicar tudo isto? (SCHISTECK, 2013, p.16).

A ausência de reforma agrária mostra a falta de vontade dos governos resolverem os problemas. Por exemplo, não se faz reforma agrária porque isto causaria incômodos e importunos políticos, ferindo os interesses do grande capital que se apossam das terras. Para Oberhofer (2013, p.55),

[...] a concentração da propriedade da terra é a raiz das desigualdades sociais e econômicas no Brasil. O chamado agronegócio se caracteriza por grandes monopólios agrícolas e industriais, sob forte influência do capital financeiro. O monopólio da terra impede as populações o acesso a água e o desenvolvimento de outros setores econômicos, gerando desemprego, estimulando a migração e a submissão de trabalhadores a condições degradantes.

Na região norte da Bahia, os Fundos de Pasto tem representado uma forma de resistência às investidas do grande capital, mas a falta de compromisso do Governo na regularização das áreas coletivas tem dificultado esta luta. Como os grandes projetos, a exemplo das mineradoras, as grandes áreas irrigadas e os parques eólicos fazem parte da política de expansão do capital, a não regularização das áreas de Fundo de Pasto representa uma forma de deixar as áreas livres para o grande capital se instalar. Contrariando a vontade das famílias dos Fundos de Pasto, o governo distribui título de terras para as famílias,

mas “o que uma família pode fazer com dois, ou cinco hectares, em plena Caatinga Semiárida?” (SCHISTECK, 2013, p.16). Praticamente nada, como foi dito no capítulo I, pois o tamanho da terra nesta região precisa levar em consideração a pluviosidade e, como esta não é uma região de agricultura e sim criação de pequenos e médios animais de forma semiextensiva há necessidade de uma área muito maior para cada família.

Como o trabalho da Convivência com o Semiárido, desde o seu nascimento foi discutido apenas com as comunidades rurais, as organizações populares e pastorais da igreja católica, as entidades que vinha implementado a proposta sentiram a necessidade que está também chegasse à escola e que provocasse uma discussão em torno da revisão dos processos educativos decorridos na região. No sub-médio do rio São Francisco, a entidade que iniciou a discussão com as escolas foi o IRPAA<sup>7</sup>.

A partir de 1997, sentiu-se a necessidade de que a proposta ora desenvolvida com os agricultores familiares ampliassem para além destes grupos, entendendo que era preciso alcançar outros sujeitos em espaços estratégicos, como por exemplo, a escola. Desta forma, através de uma parceria entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF- IRPAA e Prefeitura de Curaçá-BA, deu origem à primeira experiência de Convivência na escola, visando expandir os conhecimentos acumulados na Convivência com o Semiárido e inserindo-os no currículo escolar.

O trabalho foi iniciado a partir da formação dos professores, discutindo principalmente, as questões climáticas, hídricas, produtivas e ambientais. Na visão dos idealizadores da proposta era necessário modificar o olhar sobre a realidade da região que foi condicionada a enxergar o Semiárido a partir da visão preconceituosa da mídia sulista e do paradigma do combate a seca que sempre via a região como lugar somente de pobreza, miséria e flagelo da seca. Embora reconhecesse os muitos problemas existentes, mas considerava necessário enxergar a realidade também a partir das suas potencialidades e das possibilidades.

A partir da experiência desenvolvida em Curaçá, a proposta se expandiu para outros municípios da região com a intenção levar para as escolas discussões em torno de novas formas de pensar o desenvolvimento da região, a partir de novos conhecimentos sobre as

---

<sup>7</sup>O IRPAA é uma Organização Não-Governamental, fundada em 1990, sediada em Juazeiro – BA que desenvolve diversas ações na organização e mobilização popular, a difusão de tecnologias sociais de Convivência com as condições edafoclimáticas da região, uma educação que valoriza o contexto social, ambiental e cultural, discutindo ações produtivas apropriadas para a agricultura familiar, a necessidade de recuperação das áreas degradadas da caatinga, mobilizando e discutindo com as comunidades as questões agrárias.

questões produtivas, ambientais, hídricas e agrárias, sem omitir as fragilidades dos seus ecossistemas. Acreditava-se que a inclusão destas temáticas no currículo escolar pudesse contribuir para reverter os indicadores negativos da região, principalmente nos grupos mais vulneráveis, ou seja, moradores de comunidades rurais e comunidades tradicionais.

O relatório do UNICEF mostra o tamanho da exclusão provocada pelo modelo de desenvolvimento implementado na esta região, especialmente no meio rural. Portanto, além de um aprofundamento da compreensão do clima, de repensar as bases da produção econômica para implementar outro projeto de desenvolvimento, era necessário uma escola que contribuísse na transformação das condições vida das pessoas. Segundo relatório do UNICEF, organizado por Gomes Filho (2003) revela que:

- Aproximadamente 11 milhões de crianças e adolescentes vivem no Semiárido brasileiro. É uma população mais jovem do que a média brasileira;
- Em 95% dos municípios do Semiárido, a taxa de mortalidade infantil é superior à média nacional;
- Mais de 350 mil crianças, entre 10 e 14 anos, não freqüentam a escola;
- No Semiárido brasileiro, os alunos demoram 11 anos para concluir o ensino fundamental;
- Mais de 390 mil adolescentes (10,15%) são analfabetos;
- Mais de 317 mil crianças e adolescentes trabalham no Semiárido. Quase a metade (42%) não tem acesso à rede geral de água, poço ou nascente;
- Em 38,47% das casas de crianças e adolescentes, não há rede geral, fossa séptica ou rudimentar. (Gomes Filho, 2003)

Portanto, os dados revelam que o modelo de desenvolvimento historicamente pensado para a região aumenta sensivelmente a vulnerabilidade e miséria das famílias. Na educação os dados são assustadores, há um número imenso de crianças fora da escola e segundo o relatório de Gomes Filho (2003), a possibilidade de uma criança de 7 a 14 anos não ser alfabetizada é duas vezes maior no Semiárido do que no restante do Brasil. Cerca de 75% das crianças e adolescentes do Semiárido vivem em famílias onde a renda per capita é menor que meio salário mínimo. Este valor se eleva para 88% no caso dos que vivem na zona rural.

O mesmo estudo mostra que o ensino médio no Semiárido está longe de ser uma realidade e que enquanto no Brasil, 4,24% das pessoas de 12 a 17 anos são analfabetas, no Semiárido é mais que o dobro – 10,15%. São mais de 390 mil pessoas analfabetas, com

idade entre 12 e 17 anos. Do total de não alfabetizados no Brasil, 43%, estão no Semiárido. Isto significa 2 ou 3 vezes maior a possibilidade de um adolescente ser analfabeto no Semiárido do que no restante do Brasil. Portanto, a educação surge como uma necessidade vital para contribuir na transformação da realidade de milhares de crianças e adolescentes.

Os idealizadores da proposta de Educação para a Convivência com Semiárido acreditam que as desigualdades presentes na região têm um importante reflexo no acesso a educação escolar e que a proposta em implementação poderá contribuir para reverter os indicadores negativos, pois até o momento, as políticas pensadas para a região apenas deixaram marcas negativas e revelaram a incapacidade ou a falta de intenção de dar respostas às necessidades dos sujeitos que ali vivem.

A proposta de educação pensada para a região é chamada por alguns autores de Educação para Convivência com o Semiárido, Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido ou simplesmente Educação Contextualizada, uma como sinônimo da outra. Para Silva (2006, p.255) essa educação deve ser “concebida como um processo dinâmico de construção de conhecimentos e atitudes dos seres humanos, considerando o ambiente no qual está inserido”. O autor ressalta ainda que a Educação para a Convivência tem como base o ensino-aprendizagem adaptado à realidade local como uma estratégia de sensibilização, mobilização e organização da população sertaneja, para identificar as problemáticas e construir soluções apropriadas que visem à melhoria das condições de vida.

É possível identificar uma forte influência das teorias não-críticas da educação embasando a proposta ora discutida. Saviani (2008) destaca que as teorias não-críticas, manifestadas através da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, concebem a sociedade como um todo harmonioso, mas que pode apresentar alguns desvios, que devem ser corrigidos através da educação e esta por sua vez é vista como um instrumento de equalização social, portanto um instrumento de superação da marginalidade, de resolver os problemas da sociedade.

Percebe assim uma aproximação da proposta de Convivência com o Semiárido do ideário pós-moderno, pois propõe que a educação se resolva os problemas através de trabalhos com atividades pautadas na prática cotidiana para que o aluno obtenha saberes úteis e utilizáveis nas atividades produtivas e no cotidiano da família. Para Baptista e Campos (2013, p.85) essa educação “[...] parte da realidade da vida, com seus limites e



potencialidades, e constrói conhecimentos para a modificação dessa mesma realidade, considerando as pessoas como produtoras de conhecimento”.

Como as organizações da sociedade civil organizada: ONGs, pastorais sociais, associações, movimentos populares sempre tiveram a sua militância na educação popular, na organização dos trabalhadores para a produção e sempre trabalharam com as questões práticas, de algo que pudesse contribuir para transformar a vida das pessoas, a partir do momento que começam a trabalhar com as escolas, levaram esta mesma concepção para a educação. Portanto, o entendimento destes é que a educação precisa transformar a vida das pessoas imediatamente, porque estes passam por privações e necessidades que não podem esperar.

Neste sentido, há uma supervalorização da prática cotidiana no trabalho com os alunos nas escolas para tentar resolver as necessidades das comunidades, trabalhando com saberes empíricos, construção de valores e tentando criar sujeitos de direitos. Desta forma, para estas instituições a educação deve se dar com base naquilo que seja útil para os alunos, que encontre a solução para os problemas e que encaminhe as questões que não podem ser resolvidas através da escola.

A referência de educação escolar presentes nestas entidades são aquelas pensadas a partir da educação popular, baseada na teologia da libertação e nas ideias de Paulo Freire, com intenção de que a realidade se transforme a partir de propostas populares. Para estas, a educação deve ser adaptadas as condições de vida, respeitando as suas particularidades, culturas e valores e, assim formar sujeitos autônomos que lutará pelos seus direitos e transformará a sua realidade imediata.

A partir do momento que estas instituições começam a assessorar as secretarias de educação para implementação de propostas de educação com base na Convivência com o Semiárido, estas trouxeram as concepções da educação popular, historicamente desenvolvida por estas instituições, mas elas trouxeram outras concepções de educação, influenciadas por organismos multilaterais como UNICEF e UNESCO que defendem que a escola precisa buscar atender as necessidades imediatas de sobrevivência, visando à proteção social para a pobreza. Neste sentido prevaleceram às chamadas pedagogias da prática, orientadas pelo lema “aprender a aprender” principalmente influenciadas pelo relatório da UNESCO, Educação: um tesouro a descobrir, que trazem os quatro pilares da educação para o século XXI. Segundo Duarte (2001) o lema “aprender a aprender” é apresentado como uma educação

democrática capaz de reduzir a ignorância e a pobreza por meio de uma escola voltada ao atendimento das necessidades de aprendizagem visando à empregabilidade. Este discurso, de certa maneira, atraiu as organizações e vários educadores.

No entanto, Duarte (2008) destaca que o lema “aprender a aprender” é um representante das pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento social objetivo e trabalha a educação numa perspectiva construtivista. Desta forma, a finalidade última da intervenção pedagógica é voltada para que o aluno seja competitivo no mercado de trabalho e desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo para resolver uma ampla gama de situações e circunstâncias.

Embora a proposta de Educação para a Convivência com Semiárido defenda uma escola com a função imediata da criação de condições de vida, trabalho e renda para a população, de “construção dos saberes e valores dos alunos que lhe permitam a construção de suas experiências de vida, que no conjunto dará conta da construção de um novo projeto de desenvolvimento” (OLIVEIRA 2008, p.447), esta educação não tem a intenção de atrelar os seus objetivos às metas econômicas visando o equilíbrio da economia mundial, como é o caso dos organismos internacionais como Banco Mundial e outros.

Mesmo que, muitas vezes, a proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido se guie por concepções idealistas, ao invés dos conhecimentos científicos produzidos historicamente, dado que é necessário, em virtude da complexidade do mundo na atualidade, para seu entendimento e posterior transformação, as organizações defendem esta proposta por acreditar que ela possa contribuir para a transformação da realidade, tanto local como da sociedade.

Não vejo como um problema o fato destas organizações pensarem em uma proposta de educação com recorte específico para a realidade do Semiárido Brasileiro, analiso que o problema está na sua base epistemológica, ou seja, nas matrizes teórico-filosóficas que embasa a concepção de educação desenvolvida. Uma base teórica fundamentada no construtivismo, na pedagogia da prática terá dificuldade de entender que o problema da miséria da região está mais relacionado com as desigualdades produzidas pelo capital do que pelas questões naturais. Portanto, a Educação para a Convivência com Semiárido carece de uma base epistemológica que possibilita maior compreensão da realidade na sua essência e isto deve ser feito com a mediação de conhecimentos teóricos consistentes que busca entender

a realidade na sua totalidade e complexidade e vislumbra a transformação social.

Um elemento fundamental na análise é aprofundar a natureza destas organizações, elas são ONGs criadas para realizar este tipo de trabalho, ou seja, não mexer na base do modo de produção, elas não foram criadas para fazer nenhuma mudança nas estruturas sócio econômicas, por isto seu processo formativo dentro e fora da escola leva melhorias pontuais e não mudanças profundas. A nosso ver o que falta na região são organizações que de fato tenha outra natureza, que vislumbre no horizonte alterações do modo de produção. Para tanto é preciso colocar a classe em lutas, é preciso investir na constituição da classe trabalhadora organizada e torná-la consciente do seu papel transformador da sociedade, visando superar a situação de explorados no interior do sistema capitalista

### **3.2.1 O fortalecimento da proposta da Educação para a Convivência com o Semiárido a partir da formação dos professores**

O ponto de partida para o envolvimento da escola com a Convivência com Semiárido foi um projeto de artesanato de palha e de orientação das famílias para a produção agroecológica na comunidade de Brejo da Brázida, projeto esse coordenado pelo IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada. Até aquele momento a relação desta instituição era somente com a comunidade, através da sua associação de moradores e a escola participava através dos seus professores, já que estes também são moradores da própria comunidade.

Como o IRPAA já vinha desenvolvendo parcerias com outros municípios da região para a realização de formação continuada dos professores das redes municipais na perspectiva da Educação para Convivência com Semiárido, a Secretaria de Educação do Município de Sento Sé, fechou uma parceria com esta instituição para realizar a formação continuada dos seus professores. Inicialmente a formação contemplou os professores dos núcleos escolares da comunidade do Brejo da Brázida e da comunidade do Junco e posteriormente todos os professores do município.

A parceria surgiu a partir do interesse da Secretaria de Educação do município de implantar uma proposta de educação que trouxesse para o centro das discussões, questões importantes para o desenvolvimento da comunidade. O IRPAA também se interessava pela

parceria, pois assim teria oportunidade de trabalhar com um grande número de professores, provocando discussões sobre a viabilidade da região e ao mesmo ajudando a desconstruir os preconceitos e estereótipos presentes no imaginário popular sobre esse espaço e de quem vive nele.

Portanto, como o IRPAA é uma ONG que vem ajudando os agricultores familiares do Semiárido Brasileiro a repensar o desenvolvimento da região através da proposta de Convivência com o Semiárido, a parceria com o município se torna uma oportunidade de adentrar no universo escolar propondo uma revisão nos processos educativos. A formação continuada dos professores foi a estratégia escolhida para tentar consolidar uma proposta curricular que problematizasse as realidades, trazendo para o debate discussões negada historicamente ou colocadas à margem dos processos formativos dos professores e da escola.

Esta parceria foi motivada pela possibilidade de levar para a escola os conteúdos trabalhados na proposta de Convivência com o Semiárido e que estes se tornassem conteúdos curriculares, contribuindo para a melhoria das condições de vida das comunidades. Esta ação aponta para a necessidade de escolha de conteúdos que propicie um novo modo de transmissão de conhecimentos, que produza novas relações entre os sujeitos e o mundo.

Desta forma, a discussão feita com os agricultores familiares chega à escola, mas com maior aprofundamento teórico, mais conhecimentos científicos sobre a realidade socioambiental e tecnologias apontadas como apropriadas a região. Assim se colocava a escola como espaço de socialização de um conhecimento considerando imprescindível para provocar transformações na vida das pessoas. Para a concretização desta proposta era necessário levar para a escola conhecimentos sobre as potencialidades e problemáticas locais, e ao mesmo tempo provocar discussões sobre as principais questões sociais que têm dificultado o desenvolvimento e colocado a região com os piores indicadores sociais do país.

Para dar conta destas intencionalidades foi definido um conjunto de conteúdos para a formação dos professores a partir do Plano de Formação de professores do IRPAA. Essas etapas foram guiadas por temáticas amplas a partir de duas abordagens, sendo a primeira denominada de “técnico-pedagógica” que trouxe conhecimentos sobre o Semiárido, as questões agrárias, as questões envolvendo a água no Semiárido, agricultura familiar, beneficiamento e comercialização dos produtos da agricultura familiar, gênero e geração no contexto do Semiárido, políticas públicas e organização popular.

A abordagem denominada de “Político-Pedagógica” trouxe diversos conhecimentos entre eles podemos relacionar o processo de escolarização desde a invasão portuguesa, a função social da escola e o papel dos professores ao longo da história, as tendências pedagógicas, planejamento coletivo, desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências, a pedagogia de projetos, os quatro pilares da educação para o Século XXI, a relação histórica da educação com os meios de produção, Projeto Político-pedagógico da escola, avaliação da aprendizagem, entre outros.

### 3.2.1.1 As temáticas de formação de professores e sua base teórica

A intenção do processo formativo foi subsidiar os professores e coordenadores educacionais com conhecimentos que contribuísse para maior compreensão da realidade histórico-social dos sujeitos, visando à transformação da realidade. O plano de formação dos professores teve como objetivos:

Assessorar a secretaria de educação na fundamentação e elaboração das suas propostas pedagógicas que tenham como base a Convivência com o Semi-árido e oferecer subsídios teórico-metodológicos na definição dos programas de formação continuada dos agentes educacionais do município (professores, gestores, coordenadores, etc (IRPAA 2003, p.6)).

Desta forma o processo formativo dos professores foi executado a partir nove temáticas, sendo que cada temática foi estudado num encontro de dois dias e meio.

**Tabela 2: Temáticas de formação dos professores**

<b>Temáticas de formação dos professores e suas etapas</b>	
<b>Abordagem Técnico-Pedagógica</b>	<b>Abordagem Político-Pedagógica</b>
<b>Temática 01: O Semiárido brasileiro</b>	
Nordeste e Semi-Árido A história do semi-árido O clima do Semiárido Os recursos hídricos existentes O subsolo do Semiárido	O processo de escolarização desde a invasão portuguesa O nascimento das escolas públicas A função Social da Escola e o papel dos professores e professoras ao longo da história Tendências Pedagógicas Competências docentes.
<b>Temática 2: A busca da água no Sertão</b>	

A água no semi-árido e as políticas públicas instituídas As cinco linhas de luta pela água Qualidade da água A necessidade mínima de água para o consumo humano e animal	Os objetivos do Ensino segundo as leis e parâmetros nacionais A prática do planejamento na escola A importância do planejamento Coletivo e Participativo
<b>Temática 3: A problemática da Terra e as possibilidades de produção no Semiárido</b>	
As questões agrárias no Semiárido Pré-história do Semiárido Dispersão de espécies animais exóticas no Brasil Origem geográfica dos animais Produção animal no Semiárido	O desenvolvimento de Capacidades, habilidades e Competências A pedagogia de projetos: surgimento e princípios norteadores Itinerário para elaboração de projetos; Seqüência dos projetos.
<b>Temática 4: Agricultura familiar no Sertão</b>	
A história da agricultura no semi-árido. O ciclo da vida As práticas de intervenção na natureza (implicações das queimadas e necessidade da cobertura seca) Plantas Adaptadas ao Clima Tecnologias apropriadas	Os quatro pilares da Educação para o Século XXI A organização curricular e a promoção de aprendizagens significativas (Reverendo os tempos/espacos escolares a partir dos objetivos educacionais). Conteúdos: O que são e para quê?
<b>Temática 5: Beneficiamento e Comercialização de produtos</b>	
Caracterização do Semiárido/Ecosistema Cadeia produtiva Beneficiamento e Comercialização dos produtos da agricultura familiar (Umbu, bode etc).	A relação histórica da educação com os meios de produção Distinção entre educar para o trabalho e ensino profissionalizante Educação e Desenvolvimento: O lugar e o papel do trabalho nas escolas do Semiárido O Trabalho Infantil - da participação das crianças na organização familiar à exploração do seu trabalho
<b>Temática 6: Gênero e Geração no Contexto do Semiárido</b>	
A relação de gênero dentro da família, da escola, da comunidade Empoderamento das mulheres	Educação Infantil (o que precisa ser garantido às crianças nesta fase) Educação de Jovens e Adultos (histórico e possibilidades)
<b>Temática 7: Avaliação para a inclusão e melhoria das aprendizagens</b>	
	"Avaliando a avaliação" nas escolas do semi-árido, a partir dos índices educacionais Os marcos legais As possibilidades de reconstrução dos meios e fins da avaliação escolar
<b>Temática 8: Políticas Públicas e Organização Popular</b>	
<b>Temática 9:</b> Política Pública e Cidadania participativa O papel das organizações sociais nas políticas públicas	A contribuição da escola na formação de lideranças e na diminuição das desigualdades Projeto Político-pedagógico da escola: Identidade e Autonomia
<b>Elementos Essenciais para a constituição da Proposta Político-Pedagógica Municipal</b>	
	Sustentação Legal e Teórica Papel dos atores sociais (professores, alunos, pais e comunidades) Etapas de construção

Fonte: Tabela organizada a partir do Plano de Formação do IRPAA, 2003.

Das nove etapas definidas pelo Plano de Formação, gostaria de fazer uma reflexão sobre as quatro primeiras, já que estas representam o cerne da proposta de Convivência com Semiárido e foi à base da formação dos professores.

A primeira temática de formação foi à discussão sobre Semiárido Brasileiro. Esta definiu como marco da discussão a história da educação e de desenvolvimento do Nordeste e do Semiárido. A finalidade desta discussão segundo, o plano de formação foi possibilitar novos conhecimentos sobre a história do lugar onde se vive a partir de um novo olhar sobre a região, repensando a escola como um espaço de problematização e intervenção na realidade, bem como de produção de conhecimentos e tecnologias sociais que possibilitam uma melhor convivência com a região. A abordagem “técnico-pedagógica” traz como conteúdos a discussão sobre o Nordeste e Semiárido, a história e o clima da região, os recursos hídricos existentes. A chamada abordagem a “político-pedagógica” priorizou como conteúdos: O processo de escolarização desde a invasão portuguesa, o nascimento das escolas públicas, a função social da escola e o papel dos professores e professoras ao longo da história, tendências pedagógicas e competências docentes. (IRPAA, 2003)

Esta temática proporcionou um debate sobre a diferença entre Nordeste e Semiárido e em função das peculiaridades de suas condições edafoclimáticas<sup>8</sup> e enfatiza o porquê desse recorte sobre o Semiárido. Esta trouxe uma linha do tempo desde a invasão dos portugueses até os dias atuais, enfocando como os invasores se apoderaram das riquezas e como se deu a distribuição das terras para aos donatários, originando aí a grande concentração fundiária até os dias atuais. Esta forma de concentração da terra tem marcado o modelo de desenvolvimento estabelecido pelo capital, mantendo a maioria da população sem terra ou com pequenas glebas insuficientes para a produção de alimento e outros bens para as famílias.

A discussão em torno do Semiárido também procurou destituir a compreensão do desenvolvimento vinculado ao combate às secas, deixar de atribuir os problemas da pobreza às questões naturais e/ou por vontade divina, abandonar a ideia de Semiárido como lugar de miséria, flagelo e inviável para se viver. Ao mesmo procurou apresentar formas de lidar com os fenômenos geoclimático-ambientais e combater todas as desigualdades sociais decorrentes do sistema capitalista opressor que concentra a terra, a renda, e a água.

Neste sentido, para a proposta de Convivência era necessário, primeiro mudar a visão negativa que as pessoas tinham de si e da região e depois “inspirar a construção de novos sonhos e semear uma nova idéia de Semiárido, onde a convivência não signifique acomodação com o estado atual de coisas na região” (SILVA 2010, p. 40).

---

<sup>8</sup> **Edafoclimática** - Refere às características definidas através de fatores do meio, tais como o clima, o relevo, a temperatura, a umidade do ar, a radiação, o tipo de solo, o vento, a composição atmosférica e a precipitação pluvial.

A segunda etapa de formação apresenta como temática: A água no Semiárido e definiu como marco da discussão a problemática da luta pela água e a importância do planejamento participativo na escola. A finalidade da discussão, segundo plano de formação é despertar a preocupação em relação à problemática que envolve a água e a manipulação política em torno da questão, refletindo sobre importância do planejamento como processo de organização e coordenação da ação docente, articulando as atividades escolares com a problemática e o contexto social. A chamada abordagem “técnico-pedagógica” traz a questão a água no Semiárido e as políticas públicas instituídas, as cinco linhas de luta pela água, a qualidade da água para consumo humano e a necessidade mínima de água para o consumo humano e animal (IRPAA, 2003).

As denominadas cinco linhas de luta pela água constituem lutas históricas para garantir água para a população: 1. Água de beber que deve ser oferecida pelas cisternas de captação de água da chuva e pequenas adutoras; 2. Água para uso doméstico: água para tomar banhos, lavar locas e roupas e fornecimento para os animais. Deve ser ofertada através de cacimbas, barreiros trincheira e poços; 3. Água para agricultura, suprida através de barragens subterrâneas, irrigação de salvação, captação de água em estradas para irrigação de fruteiras, etc; 4. A água de emergência para os anos de longa estiagem, fornecida por poços profundos e pequenas barragens estrategicamente distribuídas; 5. Água para o meio ambiente que requer proteção dos olhos d’água, matas ciliares, evitar queimadas, práticas de conservação do solo, tratamento do esgoto, reuso e a reciclagem da água (SCHISTEK, 2013)

A chamada abordagem “político-pedagógica” discutiu os objetivos do ensino segundo as leis e parâmetros nacionais, a prática do planejamento na escola, a importância do planejamento coletivo e participativo (IRPAA, 2003).

Essa segunda temática de formação priorizou, inicialmente, uma discussão em torno da questão política da água, mostrando que ao longo da história o Semiárido tem sido marcado pela má distribuição espacial e temporal dos recursos hídricos, conjugada com a oferta de “soluções” inadequadas. Por outro lado apresenta as ações e tecnologias capazes de garantir segurança hídrica em quantidade, qualidade e regularidade suficientes para o atendimento das necessidades dos sujeitos.

É importante lembrar que a questão da água tem se constituído numa luta histórica na região, já que esta se tornou um meio de dominação política e controle, principalmente da população do meio rural. Portanto, a discussão em torno da compreensão dos fenômenos



climáticos, que determinam a quantidade de chuva na região, as tecnologias de captação, armazenamento e tratamento da água da chuva, a necessidade de conservação das fontes, a discussão do papel do Estado na garantia do direito a água como condição essencial à vida, torna-se fundamental para uma região onde há total ausência do poder público, especialmente no meio rural. Para os idealizadores da proposta, estas informações não se universalizam sem a escola, portanto utilizá-las como conteúdos de formações dos professores representam uma possibilidade de que estes se tornem conteúdos na sala de aula.

A terceira etapa definiu como temática a problemática da terra e as possibilidades de produção no Semiárido. O marco da discussão foi a luta histórica em torno da terra e os meios de produção sustentáveis. A finalidade desta etapa foi possibilitar um maior conhecimento sobre a produção sustentável no Semiárido, enfocando a possibilidade de uma prática educativa centrada no processo de entendimento e na transformação da realidade. A abordagem “técnico-pedagógica” definiu como conteúdos de formação a Pré-história do Semiárido, a realidade atual da situação fundiária no Brasil e no Semiárido, a conquista da terra como garantia dos meios de produção da vida, os Fundos de Pasto como forma apropriada de possuir a terra e a produção animal como forma de garantir a segurança na produção familiar. A abordagem “político-pedagógica” escolheu como conteúdo de formação o desenvolvimento de capacidades, habilidades e Competências, a pedagogia de projetos: surgimento, princípios norteadores, itinerário para elaboração (IRPAA, 2003).

A discussão em torno da “problemática da Terra e as possibilidades de produção no Semiárido” trouxe um amplo debate sobre a ocupação das terras no Brasil, com um recorde geográfico do Semiárido, enfocando a apropriação das terras pelos latifundiários, desde a invasão dos portugueses até o momento atual. Essa concentração das terras nas mãos de um pequeno grupo de políticos e empresários consolidou o processo de dominação política pautada no autoritarismo e no abuso de poder dos “coronéis”, contribuindo definitivamente para a consolidação de uma cultura política baseada na submissão, no clientelismo e no paternalismo.

Essa forma de desenvolvimento baseado na concentração das terras deu origem aos grandes projetos da região, como as mineradoras, os projetos energéticos, as grandes áreas irrigadas nas margens do rio São Francisco sob o comando de grupos empresariais que expulsam a população do campo e depois exploram como “bóias-frias”, provoca degradação ambiental, agravamento das desigualdades sociais, colocando em risco as gerações presentes e

futuras.

Diante disso, a demarcação e titulação dos territórios indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas e os Fundos de Pasto, discriminação e regularização das terras devolutas (terras não tituladas) e a desapropriação das áreas que não estão cumprindo a sua função social, a favor de famílias que ainda não possuem terra e o aumento da terra para aquelas que não têm em quantidade suficientes, representa o um passo fundamental e indispensável para garantir o direito a terra e proporcionar boas condições de vida aos sujeitos do meio rural.

O acesso a terra em tamanho suficiente, com condições para viver e produzir nela, associado ao acesso a outros direitos sociais básicos como escola e o conhecimento se traduz em algo indispensável para a transformação social. Nisso, coloca-se a assertiva de que não adianta falar em Convivência com o Semiárido, trazer tecnologias que possibilita melhorar a produção familiar no campo, captar e armazenar água da chuva se as famílias não tiverem acesso a terra. Mesmo com tudo isso há uma resistência (velada) dos professores na discussão do tema (afirmação feita a partir das minhas observações como membro formador do IRPAA).

A quarta temática de formação: Agricultura Familiar no Semiárido foi realizada com a finalidade de promover uma discussão sobre as práticas agrícolas desenvolvidas ao longo da história no Semiárido e a diversidade da produção nas áreas irrigadas e de sequeiro, e ao mesmo tempo, enfatizar a importância de se considerar as diferentes necessidades que as especificidades de cada contexto demandam para a escola. Esta etapa definiu como conteúdos a história da agricultura no Semiárido, as práticas de intervenção na natureza (implicações e necessidade das práticas apropriadas), as tecnologias e plantas apropriadas a semiaridez. Na denominada abordagem “político pedagógica” priorizou conteúdos como: Os quatro pilares da Educação para o Século XXI, a organização curricular e a promoção de aprendizagens significativas (Reverendo os tempos/espacos escolares a partir dos objetivos educacionais) e conteúdos: O que são e para quê? (IRPAA, 2003).

Embora seja uma atividade extremamente importante no Semiárido, por possibilitar a base de fornecimento de alimento para famílias, a agricultura é uma atividade bastante limitada em função da irregularidade das chuvas e a degradação ambiental provocada por ações impróprias. Para melhorar a produtividade, as experiências têm demonstrado a necessidade de adotar práticas de conservação dos solos, plantas com maior capacidade

de suportar as variações climáticas e a irregularidade das chuvas, como a plantas perenes e as plantas forrageiras para alimentação dos animais.

Além das discussões acima mencionadas, outros conteúdos (conforme tabela) foram trabalhados, mas não serão aqui comentados por representar conteúdos complementares a estes expostos acima. Observa-se que a formação dos professores obedeceu a um plano de formação definido pela instituição parceira da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de aprofundar as discussões em torno das questões defendidas pela proposta de Convivência com Semiárido, tentando relacionar as proposições aos processos educativos da escola e comunidade.

A abordagem das temáticas consideradas como cerne da Proposta de Convivência com o Semiárido se caracteriza como uma reação ao paradigma do combate a seca, que institui uma visão de Semiárido como região problema, cria um imaginário que expõe apenas as limitações e oculta às possibilidades, justificando o assistencialismo e a implementação de grandes projetos que gerem empregos para os pobres famintos. Ao mesmo tempo em que tenta destituir esta visão considerada como hegemônica até início da década de 90, propõe uma nova visão, destacando ações e projetos de setores da sociedade civil organizada, geradores de tecnologias sociais como o caso das cisternas, que atualmente se materializam em políticas públicas mediante a parceria com órgãos governamentais.

Discute ainda a necessidade de uma reação dos trabalhadores as questões da concentração da terra destinadas aos grandes projetos de produção de commodities, a concentração da água, a invasão dos territórios das comunidades tradicionais e a degradação ambiental. Propõem atividades ligadas a agroecologia, evidenciando a criação de caprinos, ovinos, o cultivo de plantas adaptadas ao clima regional, o aproveitamento das frutas nativas e exóticas como o principal meio de produção de renda familiar.

Todas estas perspectivas como integrantes da proposta de formação dos professores levam a crer que, entre as formas de começar a construir este mundo, está na escola, ou que esta, no mínimo, pode ajudar a formar os sujeitos que este mundo demanda. Em função disso que a proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido se propôs a realizar uma formação continuada dos professores, trazendo para o debate conteúdos da realidade histórico-social da região e ações capazes de impactar positivamente na vida das pessoas.

Desta forma, a formação de professores priorizou conteúdos que trouxesse

conhecimentos sobre a realidade do Semiárido e outros, que de alguma forma pudesse dá respostas as situações encontradas. Para Silva (2010, p.38),

A educação deve nutrir-se de conhecimento significativo—gerado no contexto de sua aplicação (dimensão prática) e implicações (dimensão ética)—e inspirar e orientar a geração de inovações relevantes—que emergem de processos de interação social com a participação dos que delas necessitam e serão por elas impactados.

Este pragmatismo que orienta o estudo de conhecimentos úteis para resolução de problemas imediatos, de um lado é compreensível pela ausência do poder público na resolução de problemas da comunidade como, por exemplo, as questões ligadas ao tratamento da água contaminada por diversas verminoses. Pois se a escola não trabalhar com conteúdos que ajudem as famílias a fazer tratamento da água contaminada, quem fará? Acredito que são temáticas importantes para melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que ali vivem, mas por outro lado, não se pode deixar de transmitir conhecimentos que ultrapassam o entendimento superficial da realidade, pois isto pode dificultar que os sujeitos se formem em sua integralidade em termos de efetivas condições de entendimento da realidade, para poder transformá-la.

Embora a proposta de educação defendida tenta contrapor ao modelo instituído historicamente pelas elites brasileiras e mais recentemente à implementação de receituário neoliberal, mas a mesma possui uma fundamentação teórica alicerçada pelas pedagogias não-críticas. Isto pode nitidamente ser observado quando o plano de formação prioriza nas chamadas abordagens “político-pedagógicas” temáticas para o desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências, a pedagogia de projetos e os quatro pilares da educação para o Século XXI.

Estas são formulações guiadas pelo lema “aprender a aprender” que cabe à educação a tarefa de formação de capital humano eficiente para o mercado. Segundo Santos (2011, p.187) “este conjunto de princípios e teorias, aliada a perspectiva do desenvolvimento sustentável sinalizam uma proposição de educação escolar que se adéqua as perspectivas de formação humana presente no ideário pedagógico hegemônico na atualidade”.

Para Duarte (2001) o lema “aprender a aprender” não expressa, como poderia parecer a primeira vista, a defesa de uma educação escolar que estimule a criatividade do aluno e a autonomia intelectual em contraposição a uma educação alicerçada pela reprodução mecânica dos conteúdos. Ao contrário, o lema é uma adaptação dos “ideários pedagógicos cada vez

mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturação do capital (MARTINS 2010, p. 18).

Assim o ideário do lema “aprender a aprender” coloca a educação como um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a escola de conhecimentos objetivos e ao mesmo tempo defende a formação de um novo homem, apto a adaptar-se às demandas de um mercado que está sempre a exigir novos conhecimentos, saberes evolutivos que mudam em uma velocidade vertiginosa.

O lema “aprender a aprender” passa a ser divulgado nos meios educacionais através do relatório da UNESCO, através da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, com o título: “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, onde propõe que a educação leve em consideração quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser.

Para Marsiglia (2011), o discurso das pedagogias do “aprender a aprender” esconde um processo de acentuação da divisão de classe, uma vez que essas pedagogias não propõem a superação do capitalismo e conseqüentemente, conduzem a relação educação e sociedade de forma idealista. Nestas pedagogias [...] “o “saber fazer” passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de “competência”. Competência baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos” (Martins 2010, p. 19).

Duarte (2001) ressalta que para que essas diretrizes educacionais cheguem aos países periféricos do sistema capitalista, várias agências são mobilizadas para a difusão de conhecimentos elementares que forme cidadãos para o mundo do trabalho e produzam determinadas atitudes imediatas no cotidiano dos indivíduos, atitudes essas que se traduzam em amenização, a baixo custo, de problemas sociais gerados pela miséria do indivíduo ao sistema capitalista. O autor destaca ainda que esta concepção de educação possui

“[...] uma importante função objetiva de evitar que determinados problemas tomem proporções sociais incontroláveis e também uma não menos importante função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando. Mas para que esse tipo de conhecimento possa ser difundido, é necessário que essa grande parcela da população mundial saia da condição de absoluto analfabetismo e tome-se capaz de assimilar informações imediatamente aplicáveis sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos indivíduos. (DURTE, 2001, p. 26).

Na proposta de Educação para Convivência com o Semiárido, sob a formulação dos

quatro pilares de uma educação para o século XXI, essa concepção surge a partir de 1997 através da parceria do IRPAA com UNICEF. Apesar de que a proposta não esteve imune a tais influências, em tese os princípios defendidos pelas instituições são outros.

Embora a proposta de Educação para a Convivência possui uma visão pragmática onde os problemas imediatos dos sujeitos precisam ser resolvidos ou encaminhados e uma visão utilitarista, em que os conteúdos ensinados precisam ter utilidades imediatas, esta acabou sendo “seduzida” pelo lema “aprender a aprender”. Mas na sua essência está contida uma profunda crença no processo de formação e transformação humana.

A formação dos professores como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada buscou subsidiar os professores e coordenadores educacionais com conhecimentos para a efetivação de uma prática social dos sujeitos coletivos. Como toda ação educativa deve, necessariamente, implicar em uma ação humana consciente e objetiva, esta procurou, em certa medida, a superação do senso comum e favorecer a concepção crítica de mundo, possibilitando uma luta consciente de superação dos principais obstáculos que dificulta a melhoria das condições vida dos sujeitos envolvidos.

Portanto, a intenção desse processo formativo visou contribuir com uma formação política e ampliação dos conhecimentos, por meio de estudo, reflexão e problematização de temas relacionados às questões que envolvem a vida das pessoas no Semiárido brasileiro. A inclusão destes temas no currículo da escola configura como importante estratégia para trabalhar as temáticas do Semiárido na educação.

### **3.2.2 O desenvolvimento da proposta na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral**

A construção da escola foi fruto da luta e das mobilizações realizadas pela comunidade, alimentada pelo sonho de que ali pudesse funcionar uma escola para os filhos dos moradores e de comunidades circunvizinhas. A escola foi construída pela comunidade e posteriormente ampliada e equipada pela prefeitura. A atitude de construir uma escola para seus filhos mostram que existe uma demanda reprimida dos trabalhadores pela democratização do acesso a educação e uma ausência do poder público na oferta de serviços básicos para população.

Essa escola, durante muitos anos funcionou como uma típica escola do meio rural, aquela escola rural com estrutura deficiente, sem livros, sem merenda escolar, sem carteiras ou com carteiras quebradas descartadas pelas escolas da cidade. A partir de 2003, a escola

continua com uma estrutura deficiente e com outras dificuldades, mas resolve apostar numa proposta de educação que trouxesse uma formação diferenciada para os sujeitos. Como existia uma parceria da comunidade local com o IRPAA para o desenvolvimento de algumas ações e orientação dos agricultores para a produção agropecuária, esta parceria foi estendida também para trabalhar com a escola, mas faltava aos professores maiores aprofundamentos para tal. Desta forma, através de uma parceria do IRPAA com Secretaria de Educação, a formação dos professores começou pela Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral, mais outro núcleo escolar na mesma região, posteriormente se estendeu para todos os professores da rede municipal. Desde o início da formação esta escola se destacou pelo empenho dos professores e a participação da comunidade nas ações fora da sala de aula.

A partir deste momento a escola a começou se constituir uma dimensão incorporada à luta para continuar existindo, na defesa pela preservação dos sítios arqueológicos, na conservação e proteção das várias nascentes que abastece de água a população, as plantações e os animais da comunidade e na implementação políticas públicas que melhore a vida da população.

Esta passa a ser concebida como espaço de formação, de resistência e luta contra as atitudes autoritárias dos governantes, de luta por direitos, de elevação da consciência dos trabalhadores, além de ser um espaço de encontros. Neste sentido, os professores, alunos e lideranças vêm se mobilizando para a criação do Centro de Formação numa área ao lado da escola. Este será um espaço de realização de cursos realizados com a comunidade, encontros com instituições parceiras, festas, comemorações e apresentações culturais.

A estrutura física da escola é bastante precária, conta com uma pequena sala da direção, sala dos professores, secretaria - que também serve como local para guardar os livros didáticos e paradidáticos, quatro salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, dois banheiros, um pátio, um espaço usado para recreação das crianças, computador com internet e uma impressora/fotocopiadora. Tanto o espaço de recreação como a impressora/fotocopiadora foram adquiridas com recursos do Programa Dinheiro Direta na Escola (PDDE). O núcleo escolar atende a 80 alunos das séries iniciais da educação básica, conta com seis professoras, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretaria, mais o pessoal de serviços gerais.

De toda equipe do Núcleo Escolar apenas a coordenadora pedagógica, que se integrou

ao núcleo escolar após o processo formativo não participou das formações, todas possuem formação de nível superior, uma parte com pós-graduação.

A escolha da Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral para a pesquisa se deu porque essa escola, desde o início das formações, se destacou em levar para a sala de aula as discussões realizadas na formação dos professores. Também porque foi esta escola a maior incentivadora para que a secretaria de educação firmasse parceria com o IRPAA para formar os professores e implementar a proposta de Educação para Convivência com o Semiárido.

Desde o início da formação os professores passaram a se organizar para desenvolver um processo educativo que também olhasse para a comunidade e dialogasse com os modos de produção da vida, com as potencialidades ecossistêmicas, sem esconder os problemas. “Esse processo fez o que chamamos de movimento de aproximação, ou seja, nos permitiu conhecer melhor a nossa cultura, possibilitando o diálogo entre os saberes acadêmicos e os construídos no cotidiano” (EDUCADORA DA ESCOLA).

Como a base da formação dos professores foi à compreensão da realidade e a proposição de ações que pudesse melhorar a vida das pessoas, um conjunto de novas discussões passou a compor a educação. Os professores começaram a fazer educação de um jeito diferente, organizando o currículo para contemplar temas como as questões agrárias, a problemática da água, a compreensão do clima, a produção agropecuária, a degradação ambiental, a organização social e outros. Neste sentido, “foi preciso legitimar um currículo que servisse aos nossos anseios enquanto comunidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária no conhecimento dos direitos adquiridos e conteúdos mais apropriados à construção da cidadania” (EDUCADORA ENTREVISTADA).

A pedagogia de projeto foi o instrumento utilizado para trabalhar as temáticas na sala de aula com os alunos, ganhando uma dimensão diferenciada, pois ao invés de temáticas surgidas aleatoriamente, elas passam a surgir a partir das grandes temáticas trabalhadas na formação, questões relacionadas à vida da comunidade, discussões em âmbito nacional ou internacional, que de certa forma alteram ou mexem com a vida dos sujeitos.

A intenção de trabalhar com projetos didáticos era que a aprendizagem tivesse participação ativa dos alunos, vivenciando situações-problema, refletindo sobre elas e tomando atitudes diante dos fatos. Segundo uma educadora da escola, “a metodologia de trabalho viabilizou várias ações práticas que ajudaram no aprendizado dos alunos e se



tornaram parte da identidade coletiva da comunidade como ações de sustentabilidade ambiental e o resgate da cultura popular”.

Para os defensores das idéias de trabalho com projeto como John Dewey e William Kilpatrick, o objetivo deste trabalho é resolver questões relevantes para o grupo, tornar a aprendizagem ativa, interessante, real, atrativa, englobando um plano de trabalho agradável, sem impor os conteúdos programáticos de forma autoritária.

Neste sentido foram desenvolvidos vários projetos didáticos, como mostra a tabela a baixo:

**Tabela 3: projetos didáticos desenvolvido na escola**

<b>PROJETOS DIDÁTICOS</b>	<b>IMPACTOS SOCIAIS</b>
Hortas e Jardins Pedagógicos – A natureza na escola construindo cidadania	Capacitação em associativismo Conhecimento sobre selo orgânico Crianças na defesa do plantio orgânico das frutas. (em especial bananas e cocos),
Conhecendo as nossas potencialidades: Hídricas, mobilizando a escola e a comunidade.	Implantação das cisternas (ASA). Transporte de peixes das lagoas berçários secantes para a nascente e canal do olho d'água.
As Sociedades Organizadas: Valorizando o cidadão fraterno e pacífico	Resgate Cultural Educação para a saúde: Combate a Shistosoma.
A Escola e a comunidade em defesa da água – Conhecendo o potencial hídrico	Ações em defesa da água e encaminhamento para abastecimento as comunidades.
Leitura do Município de Sento-Sé, sob o olhar dos alunos da EJA.	Conhecimento e Perspectiva para o futuro e o exercício de cidadania
Descobrimo o prazer de ler, construindo histórias	Resgate de festejos e folguedos, dança de São Gonçalo, Contação de causos, mitos e lendas
Viver no campo, viver no Brejo	Ações em defesa da caatinga - mobilização para plantio de orgânicos, mutirão para plantio e replantio de plantas nativas
Água um bem comum: Sustentabilidade e responsabilidade	Problematização do uso da água, no cotidiano das comunidades/Cultura do uso da água.
Nas trilhas da Mata Branca	Disseminação das práticas dos Protetores da Vida; replantio das árvores nativas.
Viver no Sertão é aflorar o Sertão	Encaminhamentos para a implantação de energia elétrica. Estudo de energias alternativas, implantação da fábrica de doces em Lages. Resgate e registros Culturais. Proteção ao Patrimônio Cultural

	(Material e Imaterial, Natural e Arqueológico).
Articulação em defesa da caatinga	Parceria entre a Escola e a Associação Para a criação de viveiros e hortas / para merenda e geração de renda.
Proposta Sócio Construtivista Rural/ Educação apropriada para o campo	Combate a desertificação, Assistência técnica rural, caracterização do bioma da comunidade defesa do manguezal
Arte e Cultura da nossa gente, registros e práticas da arte e cultura popular.	Oficinas e organização do artesanato de palha
Raízes, Sementes e cultivo de direitos a cidadania no campo	O Conhecimento da etnia, inclusão e cultura popular uma construção coletiva na formação cidadã.

Fonte: Monografia de Edinalva Palha do Amaral, 2015.

O quadro acima mostra que o trabalho com projetos defendem uma aprendizagem baseada numa interação com o ambiente, orientando reflexões sobre temas da realidade do aluno e da comunidade e ao mesmo tempo propondo ações de intervenção que visa à melhoria das condições sociais da população.

Os projetos de trabalho na escola foram elaborados nos momentos de planejamento coletivo, geralmente logo após cada etapa de formação. Segundo as professoras, após os momentos de formação estes se reuniam para definir os projetos a serem trabalhados, a partir da temática estudada. Escolhia uma temática macro e depois sub-temáticas, ou seja, uma subdivisão para que o projeto não ficasse muito grande. A subdivisão da temática também facilitaria para abarcar as várias dimensões.

Desta forma a elaboração do projeto segue algumas etapas: a) A escolha do tema, inicialmente partia das temáticas das formações e após a construção da Proposta Político-Pedagógica, passaram ser determinadas pelos complexos temáticos; b) Levantamento do nível de conhecimento dos alunos – conhecimentos prévios, listagem de conhecimentos que os alunos querem aprender sobre o tema e identificação de possíveis estratégias para o desenvolvimento do trabalho; c) Elaboração do projeto com objetivos educacionais, metodologia e metas a cumprir. Nesta fase os professores de cada disciplina definem os conhecimentos necessários para cada série; d) Preparação inicial do projeto com seleção de material bibliográfico (livros, revistas, jornais), filmes, etc; organização dos grupos de trabalho, elaboração dos roteiros e montagem de textos para as atividades de campo; e) Execução do projeto com o desenvolvimento das atividades, buscando respostas às questões e

hipótese levantadas na problematização inicial; f) avaliação do trabalho com participação dos alunos e professores: Informações novas, questões esclarecidas, conclusões construídas e conhecimentos adquiridos; g) Culminância: Momento em que cada grupo de trabalho apresenta as suas aprendizagens e descobertas para a escola e comunidade.

Após a culminância do projeto os professores fazem o aprofundamento das temáticas com os conhecimentos de cada disciplina. A participação de cada disciplina no projeto depende de cada temática. Ou seja, o processo começa com um tema relacionado à realidade do aluno e após a pesquisa de campo inclui os conteúdos curriculares específicos da Matemática, Português, História, Geografia, etc. O grau de envolvimento de cada disciplina no projeto depende de cada temática.

Esta concepção aponta-se para a necessidade de uma educação ligada a realidade dos alunos e que esta dê um retorno, em termos de melhoria das condições de vida dos indivíduos que vivem no campo, portanto uma educação ativa onde o aluno aprende fazendo. É o saber prático voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à resolução de problemas cotidianos, bem como àqueles saberes valorativos relacionados ao saber conviver. Esta concepção apresenta um cunho idealista, pois concebem as modificações da realidade imediata como conseqüência quase direta da transformação dos indivíduos, sem considerar que para isto acontecer faz-se necessário levar em consideração outros aspectos da realidade.

No bojo desse ideário pedagógico está a assertiva de que a educação deve se dá a partir do interesse do aluno, à curiosidade e investigação dos fatos atuais. Todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo por isso impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo.

De acordo com o exposto, pode-se afirmar que a base epistemológica destas formulações está dentro das pedagogias do “aprender a aprender”, que segundo Saviani (2013) emana dos ideais da Escola Nova, muito presente no construtivismo de Piaget. Na escola pesquisada estas formulações estão presentes como afirma a secretária da escola,

A Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral em sintonia com o contexto de amplas mudanças abriu-se para outras aprendizagens assim, ao lado de “aprender a conhecer”, possibilita “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”, contempla também a análise das articulações existentes e parcerias que elas permitem construir. (AMARAL 2015, p.21)

Referindo a educação praticada na escola uma das educadoras entrevistadas destaca que as atividades acontecem,

Sempre de forma interdisciplinar, pesquisa, estudos dirigidos e sempre em parceria com os colegas, levando em consideração a Ação-Reflexão-Ação, usando os Pilares de Dellors: Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, utilizando os processos que consideravam o Conceitual, Atitudinal e o Procedimental (EDUCADORA ENTREVISTADA).

Estas formulações são fundamentadas nos pressupostos construtivistas da denominada “pedagogia das competências” que traz entre outros princípios valorativos que o mais “o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (SAVIANI 2013, p.431). Estas formulações podem trazer conseqüências negativas para a aprendizagem do aluno, limitando estes aos saberes empíricos do cotidiano, ou não tratando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade com a profundidade necessária.

Duarte (2001) nos adverte que ao defender a ideia de que o aluno precisa procurar construir suas próprias verdades, encontrar soluções para os seus problemas, construir os seus conhecimentos a partir dos seus interesses, como é de praxe na “pedagogia das competências”, dificulta o acesso do aluno a um nível mais elaborado do conhecimento e, por conseguinte, de uma visão de mundo além do cotidiano alienado da sociedade regida pela lógica do capital.

### **3.2.3 Os Complexos Temáticos na escola: Desafios e contradições**

O chamado Sistema de Complexos Temáticos criado por educadores russos no período pós-revolucionário, baseado na filosofia do materialismo histórico dialético foi pensado para ser um instrumento de orientação para a organização do ensino através de temas socialmente relevantes, objetivando compreender e transformar a realidade. Segundo Cunha, et al. (2013, p.3) “o termo complexo reflete o reconhecimento de que a realidade não é simples e que suas diversas partes encontram-se interligadas num todo, um ponto de vista coerente com nossa posição filosófica”.

Para Pistrak (2011), em seu livro “Fundamentos da Escola do Trabalho” o grande desafio era reconstruir a escola de modo que ela deixasse de ser um espaço das elites e se

tornasse um espaço de formação do povo visando à transformação da sociedade. Buscava-se eliminar as dicotomias teoria-prática, trabalho manual e trabalho intelectual, estimulava-se a auto-organização dos alunos com a contribuição de seus professores (em uma visão não espontaneísta) e o ensino era por complexos temáticos. Para Pistrak (2000, p.108) “o sistema de complexo não pode ser considerado uma boa técnica metodológica de organização do programa”, pois assim estaria desvalorizando e colocando em segundo plano o que se considera mais importante nesta pedagogia social, o sistema de complexo.

Nesta concepção de complexos temáticos, a escolha do tema central não pode ser feito de forma aleatória, por interesses ocasionais dos alunos ou por razões puramente pedagógicas, mas a partir de “um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade” (PISTRAK 2011, p. 110).

A organização do ensino através de complexos temáticos na escola pesquisada não fez parte do processo de formação dos professores, eles surgiram a partir do momento de construção da Proposta Político-Pedagógica do município, por entender que todo trabalho já realizado através dos temas geradores, dos projetos didáticos, definidos através das temáticas de formação e/ou levantados através dos diagnósticos nas comunidades aproximava bastante desta concepção.

Esta foi a forma encontrada pela Secretaria de Educação para a organização do trabalho pedagógico “onde o conhecimento organizado e sistematizado se encontra com aquele produzido nas práticas sociais dos sujeitos sem imposições ou subordinações” (SOUZA, 2008, p.19). Desta forma, se defendia um “currículo fortemente identificado com os sujeitos e suas histórias” (SOUZA, 2008, p. 190) com questões pertinentes a realidade dos sujeitos e silenciados ou negados historicamente, como as questões relacionadas a terra e a água.

A seleção dos temas dos complexos se deu levando em consideração a importância destes para desenvolver uma compreensão mais ampla dos alunos sobre a realidade. Segundo educadora entrevistada “o DRP nos apontou os eixos a serem organizados nos complexos temáticos”. A Proposta Político-Pedagógica do município definiu como temas centrais do Sistema de Complexo Temático: Educação, trabalho e desenvolvimento local; educação, participação e fortalecimento da cidadania; educação e humanização; educação e sustentabilidade e; educação e diversidade cultural. Também foram definidos subtemas interdependentes, de forma que, o estudo dessas relações pudesse ampliar o entendimento da realidade e provocar intervenções transformadoras, pois segundo Pistrak (2011) o estudo

dos complexos apenas se justifica na medida em que estes representam uma série de elos numa única corrente que leva a compreensão da realidade atual.

A escolha dos temas envolveu indiretamente, toda a comunidade, com participação de agricultores familiares, lideranças, pais, mães, alunos, professores e gestores educacionais, através de diagnósticos nas comunidades. Na comunidade do Brejo da Brázida, que fica localizada a escola pesquisada, esse diagnóstico aconteceu em junho de 2003, onde foram levantados os principais problemas, as ameaças ao desenvolvimento da comunidade e as potencialidades do lugar. Deste trabalho surgiram questões importantes para o debate na escola e contribuições para a definição das temáticas centrais e subtemas do Sistema de Complexo Temático adotado pela escola e município. Desta forma, pode afirmar que não foram as comunidades que definiram as temáticas, mas elas influenciaram na escolha destas.

Baseada na Proposta Político-Pedagógica do município, a Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral construiu o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que define a organização do trabalho pedagógico na escola: O currículo, a formação dos professores, as diretrizes, a relação com a comunidade, o planejamento, a gestão escolar, etc. A partir do Projeto Político-Pedagógico foi organizado o projeto didático da unidade (tempo), ou seja, o planejamento da unidade estabelecendo o complexo temático, o fenômeno social, as problemáticas do fenômeno e os conhecimentos a serem adquiridos. De posse do projeto didático os professores organizaram a matriz formadora, fazendo um desdobramento do complexo temático, estabelecendo quais conhecimentos serão ensinados para cada série, dentro de cada disciplina. Embora, em alguns momentos, algumas disciplinas fiquem fora do complexo.

A escola, de acordo com as suas ideias, conhecimentos e condições objetivas, vêm desenvolvendo esse trabalho com intuito de garantir movimentos coletivos em torno da educação e assegurando a inclusão de temas que sedimenta uma articulação político-pedagógica da escola com a realidade. Para uma educadora entrevistada, após o processo formativo a educação “avançou muito no campo pedagógico e na ajuda do desenvolvimento sustentável da comunidade e na disseminação da justiça social”;

Com base nos elementos discutidos, analiso que uma grande dificuldade para realizar o ensino dentro da filosofia do sistema de complexos idealizado por Pistrak é que os professores não tiveram formação específica para trabalhar com esta nova orientação. Para Félix, et al (2007, p. 222), “o estudo do complexo demanda um esforço intelectual e de planejamento por parte dos professores na busca por compreender e ensinar o movimento (dialético) da

produção do conhecimento como algo socialmente construído e que precisa ser transmitido aos estudantes”. Portanto, a formação poderá dá aos professores maior embasamento teórico que facilita que os conteúdos sejam trabalhados numa perspectiva dialética dentro dos complexos temáticos.

Outra dificuldade, ou até mesmo certa contradição é que a escola trabalha com os complexos temáticos definido de forma coletivo com ampla discussão entre professores e a comunidade, importante do ponto de vista social, mas escolhe a pedagogia de projetos como método para o desenvolvimento do tema do complexo. A pedagogia de projeto é sustentada por pressupostos construtivistas da Escola Nova, onde o aluno é o centro de todas as atividades na escola e apregoam que mais importante do que ensinar é levar o aluno a “aprender a aprender”. Já as bases teóricas que sustentam o sistema de complexos estão assentadas nos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, numa pedagogia socialista que considera a concepção de mundo pautada na busca da compreensão da realidade humana e de seus fenômenos em base material. Ou seja, utiliza duas bases teóricas com entendimento da realidade e concepção de mundo de forma completamente diferente.

Contudo, o ensino por complexos temáticos representa uma importante iniciativa dos professores e gestores educacionais desta escola, já que marca um posicionamento em relação à educação que se pretende fazer. Mesmo que a proposta não está imune as influências das pedagogias de fortalecimento do ideário neoliberal, a escola tomou para si a tarefa de transmitir conhecimentos com a intenção de propiciar aos alunos uma nova compreensão da realidade concreta e uma contribuição para a transformação social.

Os conteúdos trabalhados através dos complexos temáticos não foram quaisquer conteúdos, são conhecimentos que diante da especificidade da realidade social da comunidade apresenta uma possibilidade de transformação da vida dos sujeitos, mesmo que de forma imediata para suprir necessidades básicas dos sujeitos, como por exemplo, melhorar a saúde, evitar a morte prematura das crianças, melhorar as condições produtivas ou ajudar a resolver problemas ambientais que afeta a comunidade. Para uma educadora entrevistada,

Através do conhecimento da Educação Contextualizada e as discussões sobre a Educação do campo e a Convivência com o Semiárido Brasileiro, passamos a compreender melhor a função social da escola e passamos a utilizar aquela metodologia (DRP) e suas ferramentas que a princípio era usada por técnicos agrônomos com agricultores familiares [...] enquanto instrumentos pedagógicos, o que nos permitiu identificar problemas de déficits e dificuldades de aprendizagens [...].

### 3.2.4 O fortalecimento da relação escola e comunidade

A relação da comunidade com a escola foi iniciada desde o seu surgimento com a participação dos moradores na construção da estrutura física desta. Mas os laços se intensificam a partir da realização de um diagnóstico realizado pela associação de moradores e pela escola em parceria com a extinta Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola. O chamado DRP (Diagnóstico Rápido (Rural) Participativo) é uma metodologia que permite o levantamento de informações e conhecimentos empíricos da realidade da comunidade, a partir do ponto de vista de seus membros. Promove a mobilização dos interessados em torno da reflexão sobre a situação atual, a visualização de cenários futuros e através de “um trabalho participativo passou a usar como ferramenta para a organização social, produtiva e ambiental para planejar ações” (EDUCADORA ENTREVISTADA). Esta metodologia permite o envolvimento as pessoas e instituições não apenas como fonte das informações, mas como agentes da pesquisa.

Com esse diagnóstico a comunidade passou a usar a informações obtidas para a sua organização social, produtiva e a proteção ambiental e permitiu que se construíssem estratégias de desenvolvimento a partir do olhar dos moradores e sob a orientação dos técnicos. A escola passou a usar as informações como ponto de partida para definir as temáticas a serem trabalhadas pela escola, principalmente através dos complexos temáticos. Ou seja, partiu dos conhecimentos empíricos para posteriormente, através dos conhecimentos teóricos chegarem à compreensão e passaram ter melhores perspectivas para transformação da realidade concreta dos sujeitos.

A partir das entrevistas com as professoras, com a coordenação pedagógica e com as lideranças da comunidade foi possível observar um grande movimento na comunidade no sentido modificar os conteúdos ensinados e a relação com a comunidade. As formações ajudaram aos professores a repensar o papel da escola enquanto ferramenta de transformação da realidade dos sujeitos. Sobre isto Caldart afirma que,

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais. (CALDAR, 2004, p.22)



Nesta perspectiva a educação deve ser ampla no sentido de formar seres humanos completos, críticos e participativos, na construção de práticas emancipatórias. Para isto torna-se indispensável uma educação que leve em consideração a realidade social dos sujeitos com o intuito de compreendê-la e transformá-la, mas sem abrir mão dos conhecimentos elaborados pela humanidade, que até então, são propriedade quase exclusiva das elites sociais.

Consciente do seu papel, a escola através dos sujeitos que a compõe, procurou ser espaço de luta e transformação na vida da comunidade. Desta forma foi criada a Comunidade de Aprendizagens formada por pais, mães e lideranças da comunidade com propósito de partilhar aprendizagens, debater temas de interesse da coletividade, planejar ações de interesse comum, pensar em estratégias de mobilizações para conquistas de direitos. Neste sentido, a comunidade de aprendizagem é um espaço que procura a melhoria da comunidade através da participação de todos: professores, gestores, comunidade, familiares, alunos e lideranças.

Embora esta não tenha a finalidade única de melhorar a aprendizagem dos alunos ela possibilitou “[...] a descoberta de problemas de aprendizagens e de saúde dos alunos, tais como: dislalia, dislexia, disfasia, problemas de visão, desnutrição e outros relacionados à evasão [...]” (SOUZA 2008, p.13). A comunidade de aprendizagem nasceu para trabalhar com conhecimentos que extrapolam os limites da escola envolvendo a comunidade no processo de formação. Durante a pesquisa, uma educadora ressalta que a escola “em conjunto com Associação de Moradores de Brejo da Brázida, passou a discutir e acompanhar as ações em grupo [...] facilitando a construção de importantes ferramentas, que contribuiriam para o conhecimento da comunidade”.

Além de discutir as questões relacionadas à organização da comunidade, se discute todos os temas que fizeram parte do processo formativo dos professores: questões agrárias, a produção agroecológica de alimento, terra e território, abastecimento de água, a preservação do patrimônio arqueológico, a proteção das nascentes termais, os problemas dos agrotóxicos que começava a entrar da comunidade, ou seja, os professores passam serem formadores das lideranças da comunidade.

A comunidade de aprendizagem não foi criada para que a comunidade interferisse no trabalho escolar de forma a dizer tanto os temas, quanto as formas de se trabalhar, bem como as formas de avaliá-los. Ela foi criada para ser espaço de diálogo da escola com a comunidade, espaço de formação dos pais, lideranças e local de mobilização os sujeitos para

dialogarem com as questões da realidade em que vivem, ampliando suas capacidades de maior compreensão e intervenção nos processos em que estão inseridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou ao longo da pesquisa investigar os fundamentos filosóficos e pedagógicos do processo de formação continuada dos professores da Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral, analisando em medida contribuiu para a organização do trabalho pedagógico da escola e a qualificação das práticas educativas capazes de provocar mudanças na organização pedagógica da escola e da comunidade.

Os fundamentos filosóficos da proposta deixam claro a sua visão de mundo e que tipo de sujeitos pretendem formar. Os fundamentos filosóficos dizem respeito às convicções de mundo, as concepções de pessoa humana e de sociedade que se pretende formar. São formulações que servem como base para o trabalho com educação, por onde se assentam as ações e servem para indicar as possibilidades de transformação da realidade. (MST, caderno nº 8, 1996).

Os fundamentos pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na educação, trazendo a intencionalidade do processo educativo, a unidade entre teoria e prática e a compreensão da nova realidade de atuação (MST, caderno nº 8, 1996).

O caminho da pesquisa é sempre árduo devido as suas limitações com relação à totalidade que se apresenta o contexto da realidade, podendo não ser suficiente para desvelar todas as questões presentes no contexto pesquisado. Mas procurei destacar a dinâmica, os resultados e as contradições da proposta em desenvolvimento na escola, com a certeza de que as reflexões, “conclusões” são pontos de vista formados a partir da minha visão de mundo e da escolha dos parâmetros científicos definidos para dar sustentação às análises.

Constata-se que experiência desenvolvida pela escola pesquisada tem como base a proposta de Convivência com Semiárido desenvolvida por um conjunto de organizações da sociedade civil com apoio dos governos, estadual e federal. A convivência com o Semiárido tem como premissa de que é necessário que se compreenda a região a partir das suas potencialidades, dificuldades, da cultura do povo, dos saberes forjados coletivamente, que se coloquem em práticas tecnologias sociais de convivência como aquelas relacionadas à captação e armazenamento da água de chuva e produção de alimento para que a população, especialmente do campo, viva com dignidade. Além disso, as instituições que vem na luta por esta proposta de desenvolvimento do Semiárido, estão engajadas na luta para que toda a

proposta seja assumida pelas políticas públicas de Estado, formuladas com participação dos movimentos.

Portanto, a intenção da proposta é que esta crie melhores condições de vida para os sujeitos, através do acesso à água para as diversas funções na família, terra em quantidade suficiente para as famílias produzir seu alimento e proporcionar renda que permita estes terem acesso aos bens de consumo, saúde, escola, lazer, cultura, liberdade, garantias individuais e coletivas. Embora este movimento questione as relações desiguais produzidas pelo sistema capitalista, não se discute outro caminho fora dos marcos do capitalismo.

A proposta é que tenha um desenvolvimento que leve em consideração os aspectos da produção apropriada, aproveitamento da água da chuva para o abastecimento humano e animal e com tecnologias que facilite a produção alimento com pouca água. Essa produção não visa unicamente o lucro, mas diversas maneiras de continuar vivendo na região e fortalecendo o agricultor familiar, construindo formas de solidariedade articulada com os modos de vida sertaneja com vista à obtenção de renda através de mercados solidários.

As organizações que defendem a Convivência com Semiárido como proposta de desenvolvimento regional busca uma concertação para a construção de um novo projeto de desenvolvimento, ou seja, pauta-se pela busca de melhores condições de vida das populações, dentro dos marcos do Estado. Desta forma, estas organizações não estão buscando alterações radicais no campo para uma nova sociabilidade no meio rural e na sociedade que afrente os interesses imediatos do capital, estas apenas passam a disputar políticas mais adequadas às características da região.

As propostas da Convivência com o Semiárido, defendidas e implementadas pelas organizações foram de fundamental importância, num momento histórico onde as políticas de combate as secas guiadas por interesses econômicos em benefícios políticos das oligarquias sertanejas do Nordeste transformava o combate a seca em bons negócios. As políticas governamentais de forma emergencial, fragmentadas e descontinuas desenvolvidas em momentos de calamidade pública alimentavam a chamada indústria da seca, enriquecendo e fortalecendo as oligarquias políticas que passavam a controlar as eleições e as terras.

A proposta de Convivência com o Semiárido baseadas na conservação e recomposição ambiental da caatinga, a quebra do monopólio da água e outros meios de produção, a difusão de tecnologias apropriadas para região propõe romper com o paradigma do combate as secas e

de políticas públicas em benefícios dos grupos econômicos da região. A partir de meados da década de 90 até os dias atuais tem se observado, áreas de sequeiro, que os recursos públicos têm sido direcionados para as ações da Convivência com o Semiárido, mas nas áreas próximos aos reservatórios de água, os recursos públicos têm fortalecido o avanço do capitalismo no campo, através da implantação de projetos de irrigação com tecnologias avançadas e uso de grandes quantidades de pesticidas. A maioria as terras são destinadas aos grupos empresariais. As pequenas áreas destinadas aos agricultores familiares acabam retornando aos empresários, sob a forma de arrendamento ou vendidas, pois estes não conseguem adequar-se aos novos paradigmas produtivos da agricultura dependente de altas tecnologias e agroquímicos.

Portanto, considera-se que até o momento a proposta de Convivência com Semiárido teve papel importante na proposição ações para romper com o paradigma do combate as secas e de melhoria das condições vida da população rural. Mas entendemos que é necessário avançar, pois mesmo o trabalhador do campo desenvolvendo as suas atividades baseadas em ações apropriadas as condições regionais e na agroecologia, não consegue escapar das armadilhas da economia de mercado, que faz parte da lógica universal do modo de produção capitalista.

As propostas pensadas para a região passou a apostar que os problemas seriam resolvidos com políticas que tivessem como propósito a concepção de desenvolvimento sustentável apropriado a região e passou a disputar os recursos públicos que traria o fortalecimento desta proposta.

Acredita que o caminho para o desenvolvimento é a possibilidade de uma nova agricultura que seria, então, responsável por um novo padrão de desenvolvimento para o campo. Neste sentido, a propostas são direcionada para a construção de uma sociedade rural baseada na possibilidade da vida em comunidade, mais ligada à natureza, com uma agricultura e uma pecuária menos impactante. O grande problema de construir este desenvolvimento sustentável é que este carrega uma concepção de desenvolvimento baseado na necessidade de alinhar meio ambiente e crescimento econômico, sem superar o modo de produção capitalista e as contradições nele existente.

O processo formativo dos professores investiu na formação de sujeitos que compreendessem todos os aspectos e dimensões da proposta de Convivência com o Semiárido, desenvolvendo “um novo olhar sobre a região, ressignificando o papel da

escola, para que esta seja apropriada às diversidades regionais e promova o conhecimento que contribua para a valorização das experiências dos sertanejos [...]” (PEREIRA E BALEEIRO 2013, p.111).

A formação foi realizada com vista a formar professores que modificasse o currículo da escola, colocando os temas da realidade dos alunos para que houvesse uma relação direta do que se ensina na escola com as necessidades da população que vive no Semiárido, a qual possui particularidades que justifica a necessidade de conteúdos voltados à sua realidade.

Na concepção da proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido faz-se necessário uma formação diferenciada para os professores que atuam nesta região, de forma que leve em consideração os condicionantes da natureza, as potencialidades e as possibilidades de viver melhor com a utilização das tecnologias sociais de convivência e com uma relação mais próxima e mais cuidadosa com a natureza.

Portanto, há uma ênfase na dimensão prática da formação dos alunos, buscando a construção de saberes e conhecimentos que lhes sejam úteis, dando respostas às situações problemas trabalhadas através dos projetos didáticos. A pedagogia de projeto é uma pedagogia embrionária do construtivismo e integrante do quadro das pedagogias do “aprender a aprender”. Para Duarte (2010, p.41) “a ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real [...]”. Esse direcionamento da educação como uma função imediata para dar conta da criação de condições de vida e de trabalho e renda para a população rural está muito presente na experiência pesquisada. Embora os temas não sejam escolhidos aleatoriamente, eles fazem parte do currículo, organizado através do seu projeto político pedagógico da escola.

Mesmo trabalhando com complexos temáticos (instrumento de orientação para organização do ensino, idealizado por Pistrak) baseado na filosofia do materialismo histórico dialético, que visa oferecer aos alunos uma educação voltada aos interesses e objetivos da classe trabalhadora, na prática os professores utilizam os projetos de trabalho para o desenvolvimento de cada temática. Mesmo com isto não se pode negar a ousadia da escola de trabalhar com complexos temáticos, já que na prática significam um avanço no sentido de procurar respostas aos diversos problemas encontrados na realidade da comunidade e da sociedade.

O fato de trabalhar com duas bases teóricas de visão diferenciada de mundo e realidade, uma de base socialista e outra ligada ao construtivismo revela que os professores carecem

de uma formação específica para entender melhor o sistema de complexo, a sua base teórica e como trabalhar com estes na sala de aula contribuindo com um novo conhecimento capaz de ajudar a formar sujeitos comprometidos com a transformação social.

Embora, mesmo com algumas contradições, em relação à base teórica que embasa a proposta, e as dificuldades encontradas no percurso, à experiência desenvolvida pela Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral, dentro das suas condições, entendimentos e compreensões têm construído novas práticas e trazem uma perspectiva educativa de formação de sujeitos críticos, com uma visão de mundo ampliada.

Na proposta de educação desenvolvida na escola e comunidade, a educação é entendida como um instrumento para potencializar novos conhecimentos que contribua para a melhoria das condições de vida de alunos e comunidade. Embora se trabalhe com projetos didáticos, não significa que estes lidam somente com saberes empíricos, pois todo o tempo se recorre aos conhecimentos científicos, presentes nas várias disciplinas do currículo escolar.

Para que os conhecimentos trabalhados na escola cheguem com mais força a comunidade, o conjunto que forma a escola: professores, alunos, coordenação pedagógica e direção, organizou uma estratégia de diálogo constante com a comunidade, “onde passamos a fazer parceria com a Associação de Moradores de Brejo da Brázida, criando assim a Comunidade de Aprendizagem, baseados nas teorias de Comunidade de aprendizagem de Rafael Yus, a Pedagogia do oprimido e da libertação de Paulo Freire” (EDUCADORA ENTREVISTADA). Na prática este tem significado um espaço de formação, de tomada de decisões em relação às ações a serem realizadas na comunidade em relação à proteção das nascentes, sítios arqueológicos e conservação da vegetação da comunidade como um todo.

Este espaço construindo após o processo formativo dos professores implica uma posição de trabalho coletivo, de aprofundamento da relação escola-comunidade e do espaço democrático, buscando parcerias com outras instituições para ampliar o debate em torno de temas da realidade da comunidade, buscar solucionar os problemas comuns a todos e lutar por uma sociedade com justiça social. Esta participação social na vida da escola iniciou a partir do desenvolvimento da proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido, principalmente após a criação da chamada Comunidade de Aprendizagem e isto tem fortalecido a ideia de transformar a escola num centro cultural da comunidade.

Inúmeros são os desafios encontrados para a efetivação de uma educação que passasse a

pensar a escola como centro cultural da comunidade, que além de ser um espaço educacional das crianças seja também o ponto de encontro das pessoas para discutir os diversos problemas da população. Como a escola sozinha não é capaz de provocar grandes transformações, ela conseguiu atrair a comunidade para discutir uma educação que avança em direção as necessidades e possibilidades concretas das pessoas produzirem seus meios de vida no campo, de ter acesso a terra, a água, ao trabalho, a informação, ao conhecimento. Portanto, a educação nesta escola não é um ato isolado, mas sim coletivo, de luta coletiva pela produção da vida e espaço de luta por direitos negados.

Reconhecemos a importância da escola em trabalhar com as questões do desenvolvimento da comunidade, de ajudar as pessoas a terem acesso aos direitos negados pelo Estado, discutir questões que envolvem diretamente a existência das pessoas, ou seja, continuar vivas. Entretanto, é de fundamental importância também a apropriação do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, que proporcione uma leitura histórico-social em sua totalidade para que a educação seja instrumento para formar indivíduos componentes desta população, que ajude a pensar o mundo e nele interferir com vias a verdadeira emancipação humana.

Neste sentido, a Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral tem diversos desafios a enfrentar no sentido de contribuir para a construção de uma educação voltada para a emancipação humana: a) para continuar existindo, a escola em conjunto com a comunidade precisa enfrentar as ameaças de fechamento ou de retirada das crianças para outras localidades; b) mobilizar conhecimentos teóricos que fortaleça uma educação do campo para a classe trabalhadora da comunidade; c) retomar a formação continuada de professores, coordenação pedagógica e direção da escola em bases teóricas consistentes que permita a apreensão da realidade complexa e contraditória; d) fortalecer a escola como espaço de socialização dos conhecimentos sistematizados que ampliem a visão de mundo e tragam ferramentas consistentes de leitura da realidade concreta; e) “uma pedagogia centrada na ideia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social”. (PISTRAK 2000, p.8); f) avançar na organização do trabalho pedagógico orientado por base epistemológica de uma pedagogia crítica; g) assumir o papel de formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana; h) promover amplo debate com alunos e a comunidade sobre a necessidade de democratização do acesso a Terra através de uma reforma agrária ampla e com participação popular; i) juntamente com a comunidade construir



alternativas de resistência contra as investidas do agronegócio e mineradoras que ameaçam os recursos ambientais e a população local.

Para concretizar a proposta de educação em desenvolvimento na escola pesquisada e transformá-la numa educação transformadora torna-se essencial um processo formativo dos professores embasados por uma teoria alicerçada numa concepção progressista, capaz de atender às reais necessidades da população do campo, provocando rupturas pedagógicas que possibilitem novas práticas a serviço dos interesses dos trabalhadores.

Neste sentido, faz-se necessário uma concepção de educação emancipatória, onde os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos científicos construídos a partir da necessidade de superação das contradições e desigualdades sociais promovidas pelo modo de produção capitalista. Esse conhecimento científico deve proporcionar a compreensão de como se dá a totalidade do processo e as relações produtivas instaladas no campo.

É neste contexto que a formação continuada precisa ser pensada. Esta deve fornecer subsídios teóricos e práticos para instrumentalizar os professores, para que estes percebam que o processo educativo na educação do campo precisa ir além das questões pedagógicas. Pois, é necessário compreender que os maiores desafios das escolas do campo estão colocados fora dela, portanto, as transformações sociais não dependem somente da educação.

A leitura crítica da realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético (GASPARIN, 2007, p. 3-4).

Para Saviani (2009) é necessário possibilitar ao professor a reflexão pedagógica que possibilita a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentada, imediatista, desarticulada e simplista. A formação recebida pelo professor tem forte influência na sua concepção de mundo e este pode ter tanto uma prática revolucionária, que promova a emancipação humana como uma prática altamente inovadora no contexto da sala de aula, mas que esteja a serviço do capital e da reprodução da sociedade atual.

Portanto, para pensar numa educação que contribua para a transformação radical da realidade, promovendo a emancipação dos sujeitos é necessário apropriação de conhecimentos científicos de base revolucionária tanto pelos professores como pelos alunos,

garantindo apropriação de instrumentos que tragam uma mentalidade crítica da realidade e do mundo.

Para que a educação se caracterize como uma educação para emancipação é necessário uma reorganização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento. Aponta-se para a possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento da educação através de elementos acumulados pela classe trabalhadora como: organização curricular pautado na prática social/conteúdos científicos e clássicos e ciclos de aprendizagem; gestão democrática através da autodeterminação e auto-organização dos sujeitos; o projeto socialista como horizonte histórico. (D'AGOSTINI & TITTON 2013, p176)

Dessa forma, pensar uma educação emancipatória pressupõe pensar sobre o modelo de sociedade, de teoria pedagógica e, principalmente, sobre que tipo de ser humano e sociedade se quer construir. Para isto é fundamental uma organização do trabalho pedagógico fundamentado em teorias pedagógicas consistentes que lhe dá sustentação. Para Freitas (1995, p.96)

a finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção conhecimento (não necessariamente original), através do trabalho com valor social (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

A organização do trabalho pedagógico é tomada como uma organização de toda educação num sentido amplo, que envolve o currículo, a gestão, o planejamento, a avaliação, a relação professor aluno, a participação da comunidade, enfim, todos os processos educativos, sociais e escolares, indispensáveis para aprendizagens capazes de contribuir para a transformação social.

Como forma de melhor qualificar experiência educativa em desenvolvimento na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral faz-se necessário maior aprofundamento dos complexos temáticos já desenvolvidos na escola, mas que tem provocado imensas dúvidas quanto a sua concepção e desenvolvimento. Esse aprofundamento deve dar-se através de um amplo projeto de formação dos professores para trabalhar uma nova teoria pedagógica, com uma nova concepção de educação, de organização da escola, do material a ser trabalhado com os alunos, uma nova concepção de ser humano, de desenvolvimento e sociedade.

A instrumentalização dos professores através de uma pedagogia crítica, fundamentada

pelo materialismo histórico possibilitará apreensão de novos fundamentos teórico-metodológicos que ajudarão a organizar as aulas pelo método dialético, garantindo análise concreta da realidade, orientando a compreensão dos processos educativos e permitindo a superação da compreensão empírica da educação pela compreensão concreta

Essa formação do professor deverá ajudá-lo na compreensão do contexto histórico e social em que está inserido, estabelecendo conexões entre a teoria e a prática, fornecendo subsídio essencial para a formação crítica do aluno, visto que ambos estão em processo de interação contínua. Nesse sentido, a educação deve contribuir para a emancipação dos sujeitos através de ações educativas correspondentes às necessidades colocadas pela singularidade, particularidade e universalidade presentes em cada escola, em cada comunidade.

Com relação ao objetivo da pesquisa que propôs a investigar os fundamentos teóricos filosóficos presentes no processo formativo realizado com os professores da Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral no Município de Sento Sé – BA, e refletir e em que medida essa formação contribuiu para a qualificação de práticas educativas capazes de provocar mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola e alterações na comunidade onde está situada pode se afirmar que este foi alcançado. O capítulo III trouxe os fundamentos teóricos filosóficos que embasou a proposta desenvolvida e uma reflexão sobre as principais contribuições do processo formativo na reorientação curricular através dos complexos temáticos, na discussão de temas que envolvem os problemas da comunidade, aliados aos conhecimentos científicos através das diversas áreas do currículo e no movimento de aprofundamento da relação da escola com a comunidade.

Em relação à pergunta inicial: Qual foi a fundamentação teórica da formação dos professores e os resultados na organização do trabalho pedagógico da escola, pode-se afirmar que também esta foi respondida durante capítulo III, mostrando um foco nas chamadas pedagogias ativas do movimento Escola Nova, do construtivismo e da pedagogia das competências, consolidadas através da pedagogia de projeto. Como há uma tendência de que a educação se desenvolva de acordo com a realidade do homem do campo, valorizando os conhecimentos que tenha utilidade prática imediata na vida dos sujeitos, esta caminha para certo pragmatismo e utilitarismo. Em relação à organização do trabalho pedagógico, a escola construiu o seu projeto político pedagógico que define o currículo com seus conteúdos, a metodologia de ensino, o planejamento, a gestão escolar, a relação com a comunidade, a organização da matriz formativa e o projeto didático de cada unidade (tempo), etc.

A hipótese levantada é que a experiência de formação implementada resulta da necessidade em impor limites ao capitalismo que tende a reproduzir as suas condições de miserabilidade subjugando estes aos ditames da sua lógica de exploração. Mas a pesquisa mostrou que a hipótese não se confirma, pois a proposta, embora defenda uma educação que contribua para a luta por direitos básicos em prol da melhoria das condições de vida da população, mas dentro do sistema capitalista. Em nenhum momento reivindica outra sociabilidade no campo, mas apenas reformas no sistema para inclusão de agricultores familiares nas políticas públicas no Estado burguês.

Para a realização do estudo foi escolhido à matriz epistemológica materialismo histórico-dialético como norteadora das investigações desse trabalho no intuito que este contribuísse com análises críticas e problematizadoras acerca do objeto pesquisado. O método dialético foi tomado como fio condutor, na tentativa de abranger o objeto de estudo em sua totalidade. Esse entendimento demanda um movimento dialético das partes para o todo e do todo para as partes.

Contudo, como este foi o meu primeiro contato com o método dialético, que embora tenha proporcionado maior entendimento e reflexão crítica da realidade estudada não foi possível aprofundar as categorias do método com a profundidade que este exige. Este aprofundamento será realizado posteriormente no doutorado.

Contudo, concluímos defendendo a necessidade de uma pedagogia emancipadora que permita redefinir a concepção de ensino-aprendizagem. É preciso aprofundar com todos os profissionais da educação as discussões em torno da organização do trabalho pedagógico, entendendo suas relações com o contexto mais amplo e, para isto requer, sem dúvida, repensar a formação docente, tanto dos professores que atuam na educação do campo como na educação nas escolas das cidades.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. **Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 17-38, jul./dez. 2012;

AMARAL, Edinalva Palha. **Gestão escolar, articulando a função social da escola e a cultura popular uma formação cidadã numa construção coletiva: Uma Experiência Participativa em Escola Municipal no Povoado de Brejo da Brásida, Município de Sento Sé / BA**. (Monografia) Faculdade Interada de Educação Superior do Brasil, Sento Sé, 2015;

ANDRADE, Manuel Côrrea de. **A problemática da seca**. Recife: Liber Gráfica e Editora, 1999;

ANTUNES-ROCHA, M. Isabel, et al. **Formação e trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidades em construção**. In: In: MOLINA, Castagna Molina (organizadora). Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. 212 P 21 x 28 cm -(Série NEAD Debate ; 20);

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Desafios e perspectivas na formação de educadores: Reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG**. In: SOARES, Leôncio (Org.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Belo Horizonte: Autêntica, 2010;

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**. (Tese doutorado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007;

ARCE, Alessandra. **A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos**. In: DUARTE, Newton. Sobre o Construtivismo. Campinas, SP: Autores Associados, 2001;

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: Educação & Sociedade. Nº 74, p. 251- 283, abril. 2001;

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A.F.B & SILVA, T. T. (org.) Currículo, cultura e sociedade; Tradução de Maria Aparecida Baptista – 7 ed. – São Paulo, Cortez, 2002;

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) de campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11 de março 2015;

\_\_\_\_\_. Escola Cidadania e Participação no Campo. **Em Aberto**. Brasília: nº 9, Set., 1992.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul.1998;

BAPTISTA, Naidison de Quintella e CAMPOS, Carlos Humberto. **A convivência com o Semiárido e suas potencialidades**. In: CONTI, Irio Luiz & SCHROEDER, Edni Oscar (organizadores).Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo

Social.Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/REDEgenteSAN / Instituto Ambiental Brasil Sustentável – IABS /Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS / Editora IABS, Brasília-DF, Brasil – 2013;

BAPTISTA, N. Q e CAMPOS, C. H. **Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido.** In: CONTI, Irio Luiz & SCHROEDER, Edni Oscar (organizadores).Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social.Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/REDEgenteSAN / Instituto Ambiental Brasil Sustentável – IABS /Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS / Editora IABS, Brasília-DF, Brasil – 2013;

BEZERRA NETO, Luiz & BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Educação do campo: Referenciais teóricos em discussão.** In: BEZERRA NETO, Luiz & BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação para o Campo em discussão: Reflexões sobre o programa escola ativa. GEPEC – Grupo de estudos e pesquisas sobre educação do campo. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-para-o-campo-em-discussao-reflexoes-sobre-o-programa-escola-ativa/view>. Acesso: 21 de abril de 2015;

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em: 20 de fev. 2015;

\_\_\_\_\_.**LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5ª Ed.** Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>. acesso em: 20 de setembro de 2015;

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70318/64.pdf?sequence=3>. Acesso em: 19 de março de 2015;

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (2010).** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). acesso em: 19 de março de 2015;

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em 19 de março de 2015;

\_\_\_\_\_.**Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm). Acesso em: 09 de abril de 2015;

\_\_\_\_\_. Brasília: **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa: Projeto base/ – Brasília, 2010;**

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.** In: MOILINA, M. C & JESUS, S. M. A (Orgs). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5;

\_\_\_\_\_. **Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção.** In: KELLING, E. J; CERIOLI, P. R. & CALDART, R. S. Educação do Campo: identidade e políticas (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4;

\_\_\_\_\_. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão (organizadora). – Brasília: MDA/MEC, 2010. 212 P 21 x 28 cm -(Série NEAD Debate ; 20);

\_\_\_\_\_. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.200. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2015;

CASAGRANDE, Nair. **A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: As contribuições da pedagogia da terra.** *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 765-785, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=146>. Acesso em 24 de agosto de 2015;

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: O simulacro de um discurso modernizador.** Maceió: EDUFAL, 2007;

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2006;

CUNHA, M. B. M.; SILVA, J. L. P. B. & MORADILLO, E. F. **Pedagogia histórico-crítica e sistema de complexos temáticos: buscando convergências no ensino de ciências,** 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0577-1.pdf>. Acesso em: 13 de fev. 2016;

D'AGOSTINI, Adriana & TITTON, Mauro. **Formação de professores e prática pedagógica: Desafios e perspectivas para uma educação emancipadora.** In: SANTOS, Cláudio Félix dos (org). *Crítica ao esvaziamento da educação escolar.* Salvador: EDUNEB, 2013;

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001;

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008;

\_\_\_\_\_. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas.** In: MARTINS, Lígia Márcia & DUARTE, Newton (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010;

FÉLIX, C. E.; MOREIRA, R. C.; SANTOS, C. R. **Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho,** 2007. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/357/389>. Acesso em: 15 de fev. de 2016;

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ter**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989 ( Coleção polêmicas do nosso tempo:4)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora UNESP, 2000;

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993;

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma**. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I (Orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2 ed. 2011;

GAMA, Zacarias. **A categoria mediação em Hegel, Marx e Gramsci: para suprimir ruídos conceituais**. Ciência & luta de classes digital, Ano I Vol.2 N°2. Disponível em: <http://www.ceppes.org.br/revista/edicoes-anteriores/edicao-julho-de-2015-n-3-v-3/a-categoria-mediacao-em-hegel-marx-e-gramsci-para-suprimir-ruídos-conceituais>. Acesso em: 17 de abril de 2016;

GALGANI, Gema, et al. **Políticas de educação profissional no campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão (organizadora). – Brasília: MDA/MEC, 2010. 212 P 21 x 28 cm -(Série NEAD Debate ; 20);

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007;

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6.ed. São Paulo:Cortez, 2005;

GOMES FILHO, José Farias. **Crianças e Adolescentes no Semi-árido Brasileiro**. Recife: Unicef, 2003;

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005;

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/Desenvolvimento\\_territorial.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/Desenvolvimento_territorial.pdf). Acesso em: 10 de setembro de 2015;

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995;

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ MOLINA, M. Castagna, FREITAS, H. C. de Abreu (orgs). Educação do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011;

HAJE, S. Mufarrej (orgs.). **Escola de direto: Reiventando a escola multisseriada**. Belo



- Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo);
- IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada. **Plano de Formação Continuada: Educação para a Convivência com o Semiárido**, 2003 (documento não publicado);
- KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli. (orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília**, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4);
- KOLLING, Edgar, NÉRY, I. MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação básica do campo (livro 1)**. Brasília: UNB, 1999;
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos: 23);
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: O pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976;
- LAVOURA, Tiago Nicola & MEIRELES, Andrea Cunha. **O “aprender a aprender” pedagógico e a reprodução da alienação na educação escolar**. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (org). *Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: EDUNEB, 2013;
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2d.São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v.70);
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1999. 236p;
- LOPES, Alice, Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999;
- MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar**. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092008000100006&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092008000100006&script=sci_arttext). Acesso em: 20 de abril de 2015;
- MARTINS, Lígia Márcia. **O legado do século XX para a formação de professores**. In: MARTINS, Lígia Márcia & DUARTE, Newton (orgs.)/ apoio técnico de MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010;
- MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a história possível**. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 97-128, out. 1999;
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino**. In: MARTINS, Lígia Márcia & DUARTE, Newton (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* São Paulo :

Cultura Acadêmica, 2010;

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: Proposições e categorias**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT08-4826-Int.pdf>. Acesso em: 14 de outubro de 2015;

MENDES, Olenir Maria. **A formação de professores do contexto nacional brasileiro. Educação e filosofia** – v. – nº. 31, jan./jun. 2002. pp.75-91. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/682/617>. acesso em: 17 de setembro de 2015;

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008;

MICHELLOTTI, Fernando, et al. **CPC 1: Educação do campo e desenvolvimento**. In: **MOLINA, Mônica Castagna (organizadora). Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. – Brasília: MDA/MEC, 2010. 212 P 21 x 28 cm -(Série NEAD Debate ; 20;

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;

MINAYO, Maria Cecilia de S. & SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública vol.9 nº.3 Rio de Janeiro July/Sept. 1993. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1993000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002). Acesso em 15 de abril de 2016;

MOLINA, Mônica Castagna, FREITAS, H. C. de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ MOLINA, M. Castagna, FREITAS, H. C. de Abreu (orgs). Educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011;

\_\_\_\_\_. **Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo**. In: MUNARIM, A; BELTRAME, S. et al. (organização). **Educação do campo: Reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2 ed. 2011;

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional. Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação** – UTP – Universidade Tuiuti do Paraná. vol. 4, número 8, jul.-dez. 2009. Disponível em: [http://universidade.tuiuti.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/edicoes.html](http://universidade.tuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/edicoes.html). Acesso em 03 de maio de 2015;

MOLINA, Mônica Castagna & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 27 de maio de 2015;

MOLINA, Mônica Castagna & SÁ, Laís Mourão. **Formação de educadores: reflexões desafios e perspectivas na a partir da licenciatura em educação do campo da**

**universidade de Brasília.** In: SOARES, Leôncio (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* – Belo Horizonte: Autêntica, 2010;

MOLINA, Mônica C. & ANTUNES-ROCHA, **Maria Isabel Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prônera e o procampo.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 18 de agosto de 2015;

MOURA, Terciana Vidal & SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.** Educação em debate. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658>. Acesso em: 02 de abril de 2015;

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. *Princípios da educação no MST*, caderno Nº 8. Disponível em [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf). Acesso em 28 de abril de 2016;

MUNARIM, Antônio. **Educação do campo: desafios teóricos e práticos.** In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas.* Florianópolis: Insular, 2 ed. 2011;

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno.** Curitiba, UFPR, Setor de Educação, Tese, 2008;

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007;

PEREIRA, Eugênia da Silva e BALEEIRO, Leidjane Fernandes. **Mobilização e Educação: mecanismos de transformação no Semiárido Brasileiro.** In: CONTI, I. Luiz e SCHROEDER Edni Oscar (organizadores). *Estratégias de Convivência com o Semiárido Brasileiro: Textos e Artigos de Alunos(as) Participantes* Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS /REDEgenteSAN / Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e Sustentabilidade – IABS / Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS / Editora IABS, Brasília-DF, Brasil – 2013;

PERIPOLLI, Odimar João & ZOIA, Alceu. **O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas.** Revista educação, cultura e sociedade, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/435>. Acesso em: 28 de março de 2015;

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011;

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo.** Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>: Acesso

em: 12 de março de 2015;

PRADO JÚNIOR, C. **A questão agrária no Brasil**. Brasiliense, 2.ed. São Paulo: Brasiliense 1978;

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012;

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. 268 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011;

SANTOS, Cláudio Félix dos. **Descendo dos ombros dos gigantes: Sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil**. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (org). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013;

SANTOS, Cláudio Félix dos. O “aprender a aprender” na formação de professores do campo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013;

SANTOS, Cícero Félix dos. Terra: **Base para a convivência com o Semiárido Brasileiro**. In: Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada. **Terra e território no Semiárido Brasileiro**. Caderno de estudo, Juazeiro, 2013;

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013;

\_\_\_\_\_. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2015;

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2011— (Coleção educação contemporânea);

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea);

\_\_\_\_\_. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. Disponível em: [http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/2\\_3969914/o\\_papel\\_do\\_pedagogo\\_como\\_articulador\\_do\\_trabalho\\_pedagogico\\_na\\_sociedade\\_do\\_capital.pdf](http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/2_3969914/o_papel_do_pedagogo_como_articulador_do_trabalho_pedagogico_na_sociedade_do_capital.pdf) Acesso em 27 de maio de 2015;

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> .Acesso em: 31 de maio de 2015;

SCHISTEK, Haroldo. **Sobre a História do Semiárido brasileiro**. In: CONTI, L; SCHROEDER, Élson & MEDAGLIA, Vicente Rahn (Orgs.). **Construindo saberes, cisternas e cidadania: Formação para a convivência com o Semiárido brasileiro**. Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/REDEgenteSAN / Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e Sustentabilidade – IABS / Agência Espanhola de

Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS / Editora IABS, Brasília-DF, Brasil – 2014;

SCHISTEK, Haroldo **O Semiárido Brasileiro: uma região mal compreendida**. In: CONTI, Irio Luiz & SCHROEDER, Edni Oscar (organizadores). *Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social*. Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/REDEgenteSAN / Instituto Ambiental Brasil Sustentável – IABS / Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS / Editora IABS, Brasília-DF, Brasil – 2013;

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior: Contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no Semi-Árido Brasileiro**. Campina Grande-PB, 2010. Disponível em: <http://www.insa.gov.br/~webdir/snecsab/ppt/ppt06.pdf>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2016;

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semi-árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. Tese de doutorado: UNB, Brasília, 2006;

SOUZA, Maria Antonia de, SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116805015>. Acesso em: 23 de março de 2015;

SOUZA, Maria Antônia de & BELTRAME, Sônia A. Branco. **Educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas**. In: MOLINA, Castagna Molina (organizadora). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010. 212 P 21 x 28 cm -(Série NEAD Debate ; 20);

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção**. In: In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2 ed. 2011;

SOUZA, Maria Antônia de & FONTANA, Maria Iolanda. **Formação de professores no contexto da Educação do Campo: problematizando práticas de pesquisa**. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, n. 46, p. 13-27, Curitiba, 2013;

SOUZA, Nadia Aparecida de. **A relação teoria-prática na formação do educador**. *Seminário: Ci. Soc. Hum.*, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868>. Acesso em: 20 de setembro de 2015;

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. (org). **Educação no Sertão, Bonitezas de uma Construção Coletiva. Proposta Político-pedagógica das Escolas Municipais de Sento Sé/BA**. São Paulo, Editora Brasil, 2008;

TAFFAREL, C. Z. et al. **Currículo – programa de vida**. In: Universidade Federal da Bahia. TAFFAREL, C. N. Zulke, SANTOS, C. de Lira, ESCOBAR, M. Ortega (orgs.).

D'AGOSTINI, Adriana, FIGUEREDO, E. S. Assis de, TITTON, Mauro. Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador: Editora 2010;

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, Disponível em: 2005. [http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAOCIDADANIA E EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAOCIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf). Acesso em: 27 de abril de 2015;

TONET, Ivo. **Educação contra o capital** / Ivo Tonet. – São Paulo: Instituto Lukács, 2012;

TRIVIÑOS, Antônio Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987;

VENDRAMINI, Celia Regina. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético**. In: MOLINA, Castagna Molina (organizadora). Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. 212 P 21 x 28 cm -(Série NEAD Debate ; 20);

YIN. Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005;

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. **A educação ambiental nas escolas do campo**. In: BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.: UNESCO, Brasília, 2007.

## ANEXO

**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE TRABALHO PARA PESQUISA COM  
PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

**Local:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

1. Nome:.....
2. Há quanto trabalha como professor/coordenadora?.....
3. Há quanto tempo trabalha na educação do campo.....
- 4 Há quantos anos trabalha na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral.....
5. Contratada ( ) Concursada ( )
6. Qual a sua formação profissional.....
7. Participou da formação realizada pelo IRPAA e Secretaria de Educação sobre Educação para Convivência com o Semiárido? Toda ( ) Parte ( )
8. Que tipo de conhecimento esta formação proporcionou aos educadores desta escola?
9. Os conhecimentos adquiridos ajudaram e/ou ajuda na organização do trabalho pedagógico? De que forma?
10. Os conhecimentos adquiridos na formação ajudaram no diálogo com os saberes produzidos na comunidade? Sim? Não? De que forma?
11. A formação conseguiu despertar a necessidade de outro currículo para a escola? Sim ( ) Não ( ) Qual currículo?
12. A partir das formações, as temáticas da realidade, (os problemas, dificuldades, potencialidades, as manifestações culturais) passaram a fazer parte do currículo da escola? Quais temáticas? De que forma? Como são ensinados?
13. A escola participa das ações desenvolvidas pela comunidade? Quais ações? De que forma participa?
- 13.1 A comunidade participa nas ações da escola? Em que momento? De que forma?
14. Qual a influência do processo formativo realizado pelo IRPAA na atual educação da Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral? Quais princípios que norteiam a educação na escola?

15. A escola tem um projeto político pedagógico? Como foi construído? Qual a relação deste com o processo formativo realizado pelo IRPAA?
16. A proposta político-pedagógica do município construída nos processo de formação dos professores ajuda a definir os rumos da educação desenvolvida na escola? De que forma? Como ela é utilizada?
17. Existe resistência de alguns professores em trabalhar com as temáticas definidas a partir do processo formativo dos professores? Quais?
18. O que poderia apontar como avanço na educação desta escola após o processo formativo realizado pelo IRPAA e secretaria de educação do município?
19. Você avalia que houve melhoras na educação após o processo formativo mencionado anteriormente? Quais? Como podem ser percebidas?
20. Após cada momento de formação dos professores feito pelo IRPAA, como os professores se organizavam para trabalhar com a temática discutida na formação
21. O que você acha que faltou neste processo formativo?
22. O que vocês acham que não pode faltar num plano de formação dos professores?
23. Como cada professor/a trabalhava com a temática na sua disciplina?
24. O que mais você gostaria de falar sobre a educação na escola e comunidade do Brejo da Brázida?