



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira  
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

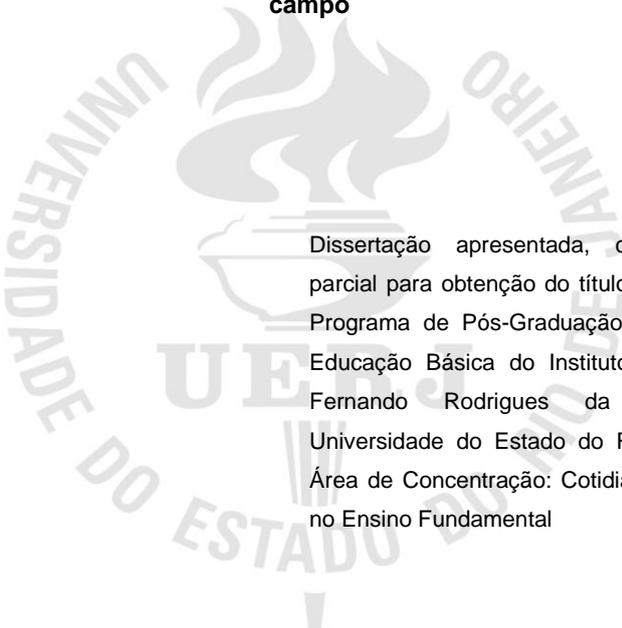
Jéssica de Medeiros Gondim

**Pela luz dos olhos meus: autorreflexão docente e currículo na escola do campo**

Rio de Janeiro  
2018

Jéssica de Medeiros Gondim

**Pela luz dos olhos meus: autorreflexão docente e currículo na escola do campo**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental

Orientadora: Prof. Dra.: Patrícia Ferreira de Souza Lima.

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CAPA

G637 Gondim, Jéssica de Medeiros  
Pela luz dos olhos meus: autorreflexão docente e currículo na  
escola do campo. - 2018.  
156 f. : il.

Orientadora: Patrícia Ferreira de Souza Lima.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando  
Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

1. Escola do Campo – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Identidade  
– Teses. I. Lima, Patrícia Ferreira de Souza. II. Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III.  
Título.

CDU 37.018.51

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
desta dissertação desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Jéssica de Medeiros Gondim

**Pela luz dos olhos meus: autorreflexão docente e currículo na escola do campo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Aprovada em 06 de julho de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Patrícia Ferreira de Souza Lima (Orientadora)  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da  
Fonseca — CEFET-RJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra: Monica Regina Ferreira Lins  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

---

Prof. Dr: Luiz Fernandes de Oliveira  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — UFRRJ

Rio de Janeiro  
2018

## AGRADECIMENTOS

Escrever um texto para agradecer aos companheiros nesta caminhada não seria justo, pois muitos ficaram pelo caminho e, ainda que de forma pequena, foram essenciais para que essa pesquisa acontecesse: os sorrisos trocados, os abraços e o reconhecimento de muitos que vi por poucas vezes me fizeram e fazem forte, obrigada! Aos sujeitos do campo, silenciados diariamente, e aos educandos que na escola do campo me mostram que outra vida e forma de pensar as relações com o mundo é possível, meu muito obrigada! O mundo foi muito grato comigo! Estar na Escola Rialto, com cheiro de terra molhada na porta, é estar em constante gratidão!

Agora, meus agradecimentos mais importantes e sinceros.

Aos meus pais: George e Margarida pela vida! E à madrasta querida Maura, pelo carinho de sempre!

À minha querida mãe: Margarida, que tem nome de flor e presença constante! Mesmo longe, posso sentir daqui o perfume que exala! Obrigada por ter existido! E a segunda mãe Marta, que está sempre de braços abertos e torce de perto! Eu te amo!

Ao meu parceiro de vida: Ranny, que torna os dias mais coloridos, mesmo os mais nublados. É difícil pensar em parceria mais acertada, jamais imaginei que sua inteligência, carinho e amor fossem inesgotáveis, que sorte a minha! Sem você e os debates, essa dissertação não seria metade do que é! Obrigada pelas revisões, ideias e madrugadas que em trocamos conhecimento, e pelo amor e cuidado com a nossa pequena família! Obrigada!

À minha querida Avó Stela, já não mais tão “lembrada” das coisas, mas colo necessário e carinho diário. O amor em forma de gente: mãe e avó. Obrigada por me tornar quem sou. Gratidão ao universo por ter você por perto, o mundo foi muito bom comigo!

Aos meus amigos queridos, “do lado esquerdo do peito, onde a vida se resume, para sempre Lume”. Sem vocês para aliviar os pesos, ouvir os reclames e trocar amor, essa dissertação não teria sido tão gratificante! Eu amo vocês! Obrigada!

Aos meus alunos, que são motivação diária de mudança. Esta escrita veio de vocês e foi feita para que o mundo seja melhor para vocês!

À Zoé, parceira de horas de estudo e máquina de amor.

Aos meus professores e mestres da UERJ que me mostraram na prática que “luto” nessa instituição é verbo e me inspiram todos os dias a seguir em frente.

À minha orientadora querida, que a muitos quilômetros de distância, esteve presente e estará sempre no coração. Orgulho define essa parceira! Obrigada pelo carinho e cuidado, estejamos sempre perto!

À Escola Estadual Municipalizada Rialto, que estará sempre nesse coração mole. Gratidão pela energia trocada e pelo amor diário. Esse projeto é para vocês, e surgiu de vocês! Gratidão ao universo por esse encontro lindo!

*"Pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas". (FREIRE, 1996, p. 28).*

## RESUMO

GONDIM, Jéssica de Medeiros. Pela luz dos olhos meus: autorreflexão docente e currículo na escola do campo. 2018. 167f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta pesquisa pauta-se em três conceitos para analisar as normatizações e políticas públicas sobre as escolas do campo, assim como seus desafios e perspectivas na sociedade capitalista mercadológica em que está inserida. Ao voltar-se para o professor desta escola, busca, pela valorização da autorreflexão docente, ferramentas que possibilitem ao professor o reconhecimento do seu poder enquanto agente de mudança daquela realidade. Além, debate sobre seus desafios e expectativas através da pesquisa bibliográfica, reflexão com amplo corpo teórico, de entrevistas direcionadas e da análise qualitativa destas, buscamos entender como a escola do campo está caracterizada no Brasil e relacioná-la com a escola que é lócus de análise desta pesquisa e buscar aproximações com os possíveis meios de atuação do docente de forma reflexiva em sua prática diária. O produto desta pesquisa é uma agenda permanente voltada para educadores do campo, que aproxima e atualiza o professor dos debates realizados na academia no campo da educação, da sua prática educativa. Sua finalidade principal é fomentar no professor que leciona em escolas do campo uma possível resignificação daquele território e estimular, também, o processo de autorreflexão docente como prática a ser desenvolvida cotidianamente.

**Palavras-chave:** escola do campo, currículo, identidade.

## ABSTRACT

GONDIM, Jéssica de Medeiros. Pela luz dos olhos meus: autorreflexão docente e currículo na escola do campo. 2018. 167f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This research is based on three concepts to analyze the norms and public policies on the rural schools, as well as their challenges and perspectives in the capitalist market society in which it is inserted. Turning to the teacher of this school, he seeks, through the valorization of teacher self-reflection, tools that enable the teacher to recognize his power as an agent of change in that reality. In addition, a debate about its challenges and expectations through bibliographical research, reflection with a broad theoretical body, targeted interviews and the qualitative analysis of these, we seek to understand how the country school is characterized in Brazil and relate it to the school that is the locus of analysis of this research and seek approximations with the possible means of action of the teacher in a reflective way in their daily practice. The product of this research is a permanent agenda for educators in the field, which brings together and updates the teacher of the debates carried out in the academy in the field of education, of his educational practice. Its main purpose is to foster in the teacher who teaches in rural schools a possible re-signification of that territory and also stimulate the process of teacher self-reflection as a practice to be developed daily.

**Keywords:** country school, curriculum, identity.

## LISTA DE GRÁFICOS

**[P1] Comentário:** Preencher a tabela com a especificação de cada gráfico existente no texto, com seu respectivo título e página.

Gráfico 1 –	Disciplina que leciona .....	85
Gráfico 2 –	Tempo de trabalho na Escola Estadual Municipalizada Rialto.....	86
Gráfico 3 –	No início do ano letivo de 2016, você teve acesso ao currículo que deveria ser trabalhado no ano letivo no qual você leciona?.....	87
Gráfico 4 –	Acredita que esse currículo contempla a realidade dos educandos com os quais você trabalha?.....	87
Gráfico 6 –	Acredita que o currículo é extenso demais? Ou possui conhecimentos desnecessários?.....	87
Gráfico 7 –	O currículo conforme proposto é significativo para seus educandos?.....	88
Gráfico 8 –	Sobre a cultura dos educandos da Escola Estadual Municipalizada Rialto em algum momento ela se faz presente em sua disciplina?..	88
Gráfico 9 –	Diferenciar o currículo da Escola do campo, na sua opinião: .....	88
Gráfico 10–	Sobre os alunos: percebem alguma conexão entre o conteúdo e sua realidade?.....	92
Gráfico 11–	Sobre os educandos do campo, sua opinião: .....	93
Gráfico 12–	Sobre os alunos, você acredita que morar no campo .....	93
Gráfico 13–	Novamente sobre seus alunos, você acredita que.....	93
Gráfico 14–	Você tem as mesmas expectativas em relação ao conteúdo a ser	

	assimilado pelos alunos centrais e os alunos da Escola Estadual Municipalizada Rialto?.....	94
Gráfico 15–	Você acredita que os educandos reconheçam a importância do estudo da sua disciplina?.....	94
Gráfico 16–	Sobre trabalhar na Escola Estadual Municipalizada Rialto.....	99
Gráfico 17 -	Você deveria ganhar mais por dar aula em uma escola do Campo?.....	100
Gráfico 18 -	Se houvesse a possibilidade de trocar de escola – por uma mais central- você trocaria?.....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONTAG — Confederação dos Trabalhadores da Agricultura

DCN — Diretrizes curriculares nacionais

EP — Educação Popular

FNDE — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPEC — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo

LDB — Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MAB — Movimento dos Atingidos por Barragem

MST — Movimento dos trabalhadores rurais sem terra

PC — Popularização da ciência

PCN — Parâmetros curriculares nacionais

PNATE — Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PPP — Projeto Político Pedagógico

UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFTP — Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO CAMPO: DOS MARCOS LEGAIS AO CHÃO DA ESCOLA</b> .....	<b>26</b>
1.1 <i>A educação no campo e as normatizações: contexto e história</i> .....	27
1.2 <i>Análise histórico crítica de alguns pareceres da CNB</i> .....	38
1.3 <i>A política pública no chão da escola: o exemplo do PRONERA</i> .....	44
1.4 <i>Educação diferenciada como uma via possível</i> .....	48
<b>2. DE PROFESSOR PARA PROFESSOR: OS DESAFIOS DE LECIONAR HISTÓRIA NO CAMPO</b> .....	<b>56</b>
2.1 <i>Ensino de história no campo e seus desafios</i> .....	58
2.2 <i>A importância da questão das identidades no currículo de História</i> .....	63
2.3 <i>Reflexões sobre o currículo</i> .....	69
2.4 <i>O professor como catalizador de mudanças</i> .....	75
<b>3. A ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA RIALTO: AFINAL QUE ESCOLA É ESSA?</b> .....	<b>78</b>
3.1 <i>Apresentações do questionário, atores e do universo de pesquisa</i> .....	84
3.2 <i>Reflexões sobre os professores e a questão curricular</i> .....	86
3.3 <i>Reflexões sobre os professores e os educandos</i> .....	92
3.4 <i>Os professores e sua relação com a unidade escolar</i> .....	98
<b>4. VAMOS SEMEAR? UMA AGENDA PARA EDUCADORES DO CAMPO</b> .....	<b>104</b>
4.1 <i>Um olho no professor, mas também na prática em si</i> .....	105
4.2 <i>Diálogo com Freire, professor reflexivo</i> .....	109
4.3 <i>Apresentação da proposta de uma agenda</i> .....	113
4.3.1 <i>Metodologia de mês a mês</i> .....	118
4.3.2 <i>Os demais elementos que compõem a agenda: ilustrações, calendário de colheitas e semente</i> .....	128
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>136</b>
<b>ANEXO I</b> <del>A</del> —: Entrevista direcionada aos professores da escola	
<b>ANEXO II</b> <del>B</del> — Currículo de História Da Escola Estadual Municipalizada Rialto	

**[P2] Comentário:** Redefinir a paginação das folhas no SUMÁRIO a partir da INTRODUÇÃO, alterada para 11, em que CAPA e Ficha Catalográfica não são consideradas na contagem geral.

## INTRODUÇÃO

### *Uma escola do campo e uma inquietação curricular*

São as escolas iguais? E as escolas específicas do campo, elas são iguais? Para responder acerca da educação do campo e para propor alternativas que possam contemplar os professores dessas diversas escolas, é necessário que a escola –“lócus” onde surgiu essa pesquisa – seja apresentada. As escolas do campo não são iguais, porém os enormes desafios que encontram e os silenciamentos que lhes são impostos atualmente as unem em uma rede quase invisível.

É necessário conhecer essa escola para que nela sejam reconhecidos seus pontos comuns e divergentes em comparação com as demais. Isto, para que possamos em um futuro próximo compartilharmos efetivamente políticas públicas que busquem valorizar essas diferentes identidades do campo. Ademais, para que tais escolas possam também caminhar rumo a uma educação significativa e de qualidade. A escola Estadual Municipalizada Rialto, por exemplo, estudo de caso desta dissertação, apresenta igualmente diferentes identidades e relações com os sujeitos que a compõe.

Ela está localizada na cidade de Barra Mansa, no interior do estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola que passou pelo processo de municipalização há menos de 10 anos. Sua estrutura física ainda se assemelha com as primeiras escolas do campo que ficavam estrategicamente localizadas perto das igrejas e juntas também ao centro comercial da localidade onde se situam. Os problemas estruturais enfrentados pela escola são grandes. O prédio da escola, por exemplo, uma casa da década de 40 não comporta todos os alunos; a parte elétrica não comporta os ventiladores ligados; a cobertura está em péssimo estado... Este, no entanto, ainda é o principal espaço de sociabilidade da comunidade jovem do entorno.

Os professores da escola estão sempre em trânsito, raros são os que estão há mais de três anos na escola. Fixar raízes nessa escola ainda é raro; sabemos e reconhecemos aqui toda a problemática que envolve a educação no campo. Especialmente a de viés econômico: nenhum professor lotado nessa unidade escolar ganhou ou ganha o benefício do difícil acesso, mesmo que a escola esteja a

14 km do centro de Barra Mansa e que até 2015 todo o seu trajeto tenha sido feito por uma estrada de chão.

Criar raízes em território desconhecido e não ser reconhecido economicamente por isso é difícil. Evidentemente, é mais confortável criar laços e raízes em terreno que já conhecemos e que não exigem um deslocamento tão grande. Assim, normalmente os profissionais chegam ao colégio sem expectativas e após o ano letivo vão para outras unidades. Outro fator importante é que nenhum dos professores lotados na escola mora ou já morou no distrito, todos são “estrangeiros” ali; o que acaba por tornar a relação com a comunidade restrita à atividade profissional. Quem não é estrangeiro também se desloca constantemente, pois não são raros os pais que trabalham no centro da cidade.

Diante destas características, percebemos que as escolas são compostas de suas singularidades, que não há hegemonia dentre elas: existem variadas escolas do campo, assim como variadas escolas centrais ou periféricas. As escolas do campo, mesmo que acabem por incluídas na mesma definição, por possuírem características próprias de território, produção ou economia, se tornam ainda mais diversas. Assim, as experiências de educação do campo não podem, nem devem ser padronizadas, pois apresentam inúmeras singularidades. Diversas são as experiências, as realidades, os atores e as políticas públicas que foram responsáveis por formarem aquele lugar de ensino.

A Escola Estadual Municipalizada Rialto também possui inúmeras peculiaridades. Uma delas é que os educandos moram em um distrito que é totalmente rural e seus pais (como já dissemos), que até pouco tempo trabalhavam no campo, agora trabalham na cidade. O trabalho no campo não é mais capaz de assimilar toda a mão de obra disponível naquele território. De todos os alunos entrevistados para a execução de uma oficina realizada no colégio, apenas 30% afirmaram que os pais trabalham em Rialto. Uma característica dessa comunidade nos fica, portanto, evidente: considerada a questão econômica, o campo aqui perde espaço para a cidade.

Outra característica importante da comunidade em que a escola está inserida é a não identificação de seus sujeitos com o campo – conquanto nele vivam. É comum nos discursos proferidos em sala de aula pelos educandos identificarmos que colocam em evidencia a relação dicotômica entre campo e cidade; onde o

campo representa o atraso e a falta de oportunidades e a cidade, um ideal de vida a ser alcançado por aqueles sujeitos.

A questão identitária e os estereótipos sobre o campo estão enraizados de tal modo que acabam se refletindo não somente nos educandos que não entendem e não percebem significado em estar naquele território, como também na escola, que apesar de ser uma escola do campo, poucas vezes se utiliza disso como um marcador de diferença. Fingir ser como as demais escolas causa menos desconforto para a direção ou equipe pedagógica. Infelizmente, o problema de reconhecimento e o trato das identidades – algo tão evidenciado nos educandos – também se aplica à instituição escolar, que também precisa ainda definir quem ela é, quais educandos pretende formar e qual é sua missão, para que após isso possa buscar seu reconhecimento como tal.

Parte importante desta escrita e da escola que foi apresentada acima são os educandos: sem eles e os diálogos trocados em sala, essa pesquisa jamais poderia se materializar. É necessário que essa escola ganhe uma significação juntamente com seus educandos para que as demais partes deste trabalho façam sentido. Compreender e ser empático por uma realidade diferente da nossa é um grande desafio. Porém, se o que buscamos é também entender como se dá a relação entre a escola, os educandos e suas possibilidades de empoderamento, é de extrema importância que consigamos reconhecer os atores que compõe essa realidade e suas especificidades, destacando a importância dos professores no processo de descoberta de quem se é, ou se pretende ser: da escola e dos educandos.

Voltemos nossos olhares para os alunos da Escola Estadual Municipalizada Rialto. Em sua maioria, estes passam sua vida escolar toda nessa unidade, única do lugar onde vivem, chegam à unidade escolar com aproximadamente 4 anos e aos 16 ou 17, ao concluírem o nono ano, são transferidos para escolas centrais da cidade administradas pelo Estado do Rio de Janeiro para que possam dar continuidade a seus estudos do Ensino Médio.

Seus responsáveis, como dito anteriormente, passam grande parte do dia em trabalhos no centro e os educandos acabam por passar grande parte do dia sem sua família, que ainda é patriarcal em sua maioria ou sob a supervisão de avós ou tios. O distrito não possui sinal de celular e é comum que eles sejam vistos na rua

brincando durante toda a tarde. As tradições e brincadeiras estão sempre presentes em suas falas e brinquedos como pipa e pião estão entre os que mais fazem sucesso.

Outro fator de destaque quanto a esses educandos é que um grande número deles sempre participa de cavalgadas pelo centro da cidade. Isso se torna um evento social e normalmente é organizado pela igreja católica, com forte influência no local. Os meninos e meninas desde cedo já sabem como lidar com seus cavalos e são responsáveis por eles e estes acabam tornando-se objeto de desejo entre os jovens. Não é raro ouvi-los pelos corredores trocando informações sobre suas éguas e cavalos, assim como também é comum que alguns cheguem diariamente atrasados em sala, pois antes de irem à escola vão até o curral cuidar de seus animais. O trato e amor com os animais chama atenção de quem os conhece. Ter ou não um cavalo representa aqui ser ou não aceito e incluído no grupo.

Para os educandos, a escola é também local de afetuosidades, de trocas, de abertura de horizontes e fomento de expectativas sobre o mundo, apresentando-se como importante espaço formalizado de sociabilidades. Mas pouco ou nada deste cotidiano que narramos até agora perpassa formalmente os currículos escolares. Embora seja respeitado seu direito de ter acesso à educação gratuita e próximo à casa, não há diferenças curriculares entre os que ali estudam ou os que na cidade estão matriculados.

A história do distrito de Rialto possui sua origem ligada às ferrovias que ocupavam parte do território e que escoavam a produção de café do vale do Paraíba para os portos mais próximos na cidade do Rio de Janeiro e de São Paulo. Mas pouco delas ainda existe por lá, nenhum interesse público, ou privado conseguiu manter viva a história dos trilhos que ali passavam e que se misturam à história do lugar; aos poucos sendo soterrada e esquecida.

É comum o esquecimento do poder público naquele local, são poucos os espaços de sociabilidade – fora a escola já citada – que os jovens possuem. As igrejas e a quadra são locais definidos para isto ocorrer; não por escolha, mas por falta de opção. Assim, a escola aqui assume diferentes finalidades: nela o educando aprende não somente os conteúdos formais propedêuticos de cada área, mas é também dela que ele retira toda ou quase toda informação que possui.

Como não possuem acesso à internet banda larga em plena sociedade da informação, é durante as aulas que muitas vezes os educandos entendem o que a televisão – único meio de informação a que tem acesso – está mostrando ou debatendo. Com o restrito acesso às informações, a escola se transforma em local de contato e significação do mundo que o rodeia e em espaço de significação e debate sobre as visões do mundo que estes possuem. Aqui, destacamos o papel do professor que não somente transmite seus conhecimentos, mas que também é responsável por boa parte do entendimento que esses educandos terão sobre a vida e também sobre a sociedade que os cerca.

Entendemos que afirmar que a escola é um dos poucos espaços onde o educando é capaz de repensar sua realidade e de se socializar, é também assumir a posição de que nesse território a escola é fundamental e necessária para a vida em comunidade. Admitimos também que a escola por si só não é salvadora. Apesar de desempenhar um importantíssimo papel na vida dos educandos e da comunidade, não é desta sozinha que as mudanças virão. Ela não é fim; aqui, ela é meio.

Esperar que somente a educação seja fazedora de milagres e que somente ela empodere os sujeitos e crie novas condições para sua sobrevivência ainda é uma visão romântica das atribuições às quais as escolas são submetidas na atualidade. Porém, o que precisamos ressaltar aqui é a grande responsabilidade que a escola nessa comunidade assume quanto à formação de seus educandos, não somente em termos dos conteúdos escolares, mas das visões de mundo que estes vão desenvolvendo.

Nessa realidade, a escola não é salvadora desses educandos, mas um necessário instrumento na luta pelo empoderamento do sujeito do campo e seus professores são atores principais desse processo. Cabe a eles deles o peso da descoberta, da troca de informações e também a função árdua de retomada de valorização das identidades dos educandos do campo e do fomento de novas formas de pensar/estar no mundo.

Somente o professor das classes populares com suas inúmeras experimentações diárias é capaz de saber quando seu trabalho, mesmo que feito da melhor forma, não atinge em totalidade seus alunos. Para nós, professores, são exercícios diários: a análise do discurso proferido e a reflexão sobre ele, o ato de não usar apenas o conteúdo apreendido ou não como balizador do conhecimento,

de olhar no olho e saber se aquilo é bem ou não recebido naquela comunidade, possuir a percepção de que conhecimento de fora aqui muitas vezes não faz sentido, dentre outros. Dar conta de todos esses exercícios somente é possível por meio do contato direto com o chão da escola. É ali, nesse laboratório constante de testes, entre erros e tentativas, que cotidianamente avaliamos nosso trabalho. Todo professor é inquieto e nadar diariamente contra a maré é uma tarefa árdua. Frente a isto, ou nos afogamos, ou aprendemos a nadar de forma diferente, pois só assim nos salvaremos. É dessa inquietude, desse movimento constante de nadar, que surge essa proposta de pesquisa.

No chão da escola, não foi preciso inicialmente nenhum referencial teórico ou a análise de um coordenador para sinalizar que algo não ia bem. O conteúdo de História trocado diariamente com os alunos não se fazia significativo ou interessante e isso era facilmente percebido nas trocas de olhares de alguns. Nas aulas de História, falava-se outra língua; e percebê-lo foi uma tarefa demorada.

Afinal, que significação teria para estes educandos as mudanças ocorridas no Rio de Janeiro (lugar em que aliás nunca estiveram) com a chegada da família real portuguesa? Como era possível desde o sexto ano falar de História e de seus sujeitos, e apenas se reconhecer nela no sétimo ano (quando de alguma forma é trabalhada a relação do homem com a terra, mesmo que na Europa)? E quanto a estar no nono ano e nada sobre o campo ser ensinado senão o êxodo?

Não compreender a função da disciplina de História como tal, ou não se interessar por ela no Ensino Fundamental é fato, infelizmente, corriqueiro. Não se interessar por nenhuma disciplina, ou coisas relacionadas à escola também. Porém, esta percepção só pode ser feita por um professor em contato direto com seus alunos. A escola pública oferecida não é muito atraente. Não se sentir representado por ela, no entanto, ou se reconhecer em atraso em uma escala linear no Ensino de História (que ainda adotamos) pode ser muito prejudicial a quem começa a questionar seu lugar do mundo e a ter poder de escolhas de futuro.

Será que nós, professores, possuímos alguma percepção de que estamos cada vez mais longe dos nossos educandos? O chão da escola muitas vezes nos dá várias pistas. E foi assim, em um processo dialético entre reflexão e prática, que o óbvio foi se evidenciando: aquele conteúdo não daria conta da complexidade dos

meus alunos e não haveria outro caminho que não fosse transformar as velhas práticas.

Nas aulas, por mim transformadas em meu laboratório diário, percebi que era necessário fazer algo. Sabia que a mudança estrutural e curricular talvez um dia chegasse, mas também tinha certeza que não seria agora. Era necessário alterar a realidade daqueles educandos urgentemente e a via que se mostrou como mais acertada envolvia atitudes diárias. Seria no cotidiano, através das balizas no que era imposto e na autorreflexão sobre as práticas que a mudança viria. Exatamente como Certeau (1994, p.39) a defende: de maneira “[...] silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” que a mudança começaria a se desenhar.

Percebendo que os alunos não tinham nenhum prazer em morar onde moram e que passavam por situações onde se viam vinculados ao campo de maneira negativa, resolvi que era por ali que começaria a trabalhar. A transgressão que era esperada que ocorresse ali, na turma de nono ano, seria a do olhar, de ressignificação de quem se é e de valorizar a possibilidade prática de fomentar o pertencimento e orgulho naqueles alunos do campo que em breve iriam para a o centro da cidade.

Na medida em que tentava me aproximar deles e sair do campo das reflexões partindo para a prática, a ideia de uma oficina foi tomando forma. Ela era resultado de uma mistura de empirismo com vontade de mudança. A vontade era verdadeiramente o que movia essa tentativa. A turma 901 do ano de 2015, uma das mais queridas da escola, e com 80% de seus membros moradores de Rialto seria a catalizadora dessa experiência de aula-oficina/projeto que em seu eixo principal traria um misto do currículo de História com questões ligadas à identidade e da escola do campo. Assim, durante o processo minha identidade de docente daquela realidade foi se desenhando e a reflexão que acompanhava o processo foi ganhando mais força. O formato de uma aula-oficina foi escolhido visto que nela o aluno não se apresenta como mero espectador de algo. Espera-se que estes sejam agentes de seu conhecimento onde segundo Barca (2004, p.131) “as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação”.

A aula-oficina foi a primeira experiência prática de tentativa de ressignificação daquela realidade para aqueles sujeitos. Ela contou com três etapas, todas realizadas com a mesma turma. Primeiramente, foi necessário sensibilizá-los, despertar neles a vontade da participação. Nesse momento debateu-se com eles questões identitárias e de lugar/território. Durante debate, eles eram levados a se questionarem e a problematizarem quem eles eram e o que as pessoas que não os conheciam acreditavam que eram. Também foram instigados a pensar qual era a relação que eles tinham com o lugar de onde vinham ou moravam, e, por fim, o que aquele território representava para eles. Era um exercício reflexivo para os educandos, mas também para a professora.

Após esse debate, foi pedido que eles fizessem fotografias com o celular do lugar onde moravam, com imagens que os representassem, ou representassem o distrito de Rialto. O uso do celular como ferramenta pedagógica não foi só necessário, como nessa escola ganhou nova significação. Em Rialto não há sinal de celular, e, ainda assim, todos os educandos da sala em que a aula-oficina foi realizada, o possuíam. O celular naquele espaço não está ligado ao ato de receber ou fazer ligações, o valor atribuído a este é muito maior que seu valor material, ele é quase um fator de diferenciação social, traço infelizmente comum em sociedades consumistas como a nossa.

A escolha pelo trabalho com as imagens se justifica porque na produção das fotografias ninguém é capaz de representar melhor sua realidade do que seus interlocutores. E porque através delas conseguimos resgatar nosso passado: segundo Andrade (2002, p.49) “tiram fotografias para nos apropriarmos do objeto que desaparecerá. Existe uma magia quando imortalizamos as pessoas e o tempo nas fotos. Para as tribos urbanas, fotografias são provas de sua existência, de sua identidade e história”.

Assim, nos apropriando novamente de Andrade (2002) e suas reflexões sobre a fotografia e redimensionando seu conceito aos moradores do campo, podemos perceber o grande potencial da fotografia em sala de aula como ferramenta pedagógica. Além de propor e validar novos olhares sobre a realidade através da ação dos educandos, ela se propõe a marcar a existência destes no mundo contemporâneo.

A fotografia pode nos ajudar a reconhecer o mundo por meio do olhar de cada indivíduo. Ela nos ajuda a investigar quais são os significados sociais que cada educando expressa através da intencionalidade de fotografar algo. Ela, de forma subjetiva, consegue nos dar dimensões e significações diferentes e autênticas sobre o que é ser um educando do campo. Tal dimensão pode ser um fator facilitador de estreitamento das relações entre professor e educando. Ela não é como uma ideia sobre o campo que já vem padronizada e pronta; é composta de subjetividades, de ação criativa, é mais verdadeira. Através dela, nossa significação sobre o educando do campo da Escola Estadual Municipalizada Rialto passa a ser mais verdadeira. Trata-se aqui de eles próprios mostrando quem são, em oposição às ideias que possuíamos de antemão sobre estes. A partir de Novaes (1998, p.116), percebemos a importância da imagem para as comunidades atuais. Segundo a autora, “não é mais aceitável a ideia de se relegar a imagem para segundo plano nas análises dos fenômenos sociais e culturais”. A imagem, sob essa ótica, ganha protagonismo e nos ajuda na compreensão mais aprofundada sobre uma dada realidade, sobre as identidades e sobre as mentalidades.

Na aula-oficina, a imagem não estaria em segundo plano – ela era objeto principal de debate e questionamentos. Previamente, pesquisamos através de duas questões objetivas, quem possuía ou não o aparelho e após a confirmação de que todos os possuíam e de que a oficina não excluiria nenhum educando, foi pedido que eles entregassem as imagens que haviam produzido com o tempo de produção de duas semanas, para que pudéssemos dar continuidade ao debate já iniciado, mas que agora seria pautado pelas imagens. A entrega do material não foi facultativa, era necessário que todos a produzissem, e a ela foi vinculada a um valor que seria somado a nota final bimestral da disciplina de História.

Dois semanas após o primeiro debate e sensibilização, os alunos entregaram as fotografias que haviam produzido com seus celulares. Nesse período, a reflexão se fez constante e a autoavaliação também. Com as fotografias em seus celulares, eles as apresentaram e defenderam o porquê da escolha daqueles lugares como carregados de significados no distrito e porquê aqueles locais eram importantes para eles. Nesse momento, pudemos verificar o quão variada era a ideia que eles tinham sobre si e sobre a realidade que os cercava, na contramão das ideias padronizantes. As fotografias entregues eram muito variadas, iam desde prédios e cemitérios,

passando por flores e árvores, até um pé de alface. Talvez poucos membros daquela escola realmente conhecessem verdadeiramente os alunos. Eu, professora daquela realidade há anos, não os conhecia verdadeiramente até então.

A defesa das fotos foi o clímax da aula-oficina. Nesse momento, os educandos que não têm voz naquele espaço e que nunca haviam usado seus celulares na produção de algo ligado ao ambiente escolar, puderam falar e demonstrar parte do que eram e da sua cultura pelos olhos deles e não pelos olhos do estrangeiro. Nesse momento, a relação professor-aluno nunca se fez tão horizontal: passei a assistir uma aula sobre identidade e sobre o que é ser aluno/adolescente do campo moradores do distrito de Rialto ministrada por alunos de 15/16 anos.

Segundo Freire, “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 26)”.

Sendo assim, nada mais significativo pude presenciar nas aulas de História desde o sexto ano com essa turma. Nunca os vi tão concentrados e certos em sua fala; afinal, sabiam mais que a professora e nunca eu os havia visto tão orgulhosos de terem voz naquele espaço tão importante para eles. Nesse dia, mutuamente crescemos e pudemos entender melhor quem éramos: eles e eu.

Após esse terceiro encontro e ainda em êxtase com o que foi apresentado, nós resolvemos de forma democrática, através de votação, que deveríamos mostrar as imagens produzidas aos demais alunos da unidade escolar. Foi decidido que iríamos imprimir as fotografias e expô-las na escola apresentando-as para quem por elas se interessasse. Assim, iniciamos a terceira fase da aula oficina: imprimimos as fotos, mesmo que sem nenhum apoio da escola ou da secretaria de educação que recebeu o projeto, mas não se interessou por ele.

As 35 fotos foram todas impressas em preto e branco com o dinheiro da própria professora/pesquisadora e por decisão conjunta as expusemos na escola no dia da reunião com os pais. Todas as decisões tomadas referentes as fotografias

passavam pela aprovação ou não de todos os educandos. Normalmente, mesmo sendo esta uma etapa conflituosa, era necessária, pois na prática conceitos de cidadania, liberdade e empoderamento era trabalhados. Nenhuma aula da disciplina de História que normalmente é apenas expositiva com duração de 50 minutos daria conta de ensinar algo tão necessário e grandioso, em tão pouco tempo.

No dia da reunião, os pais e os demais alunos que os acompanhavam prestigiaram a exposição e notoriamente os educandos do nono ano passaram a ter orgulho das fotos que haviam produzido. Quando questionados sobre elas, explicavam o porquê da mesma, sua inspiração e modo de olhar. Após a exposição, novas fotos chegavam. Mesmo que não estivessem ligadas a qualquer avaliação, elas iam aparecendo e ganhando forma para aqueles meninos. O ato de fotografar já havia ganhado uma nova significação: ele era capaz de mostrar quem se era. Ser do campo já não era algo tão diferente, tão exótico. Com a oficina, foi percebido que o olhar – mesmo que através da lente dos celulares – foi modificado: aqueles 27 educandos que estavam no nono ano e que logo se despediriam do colégio já não eram mais os mesmos; o território em que viviam aos seus olhos também não. Nem mesmo a professora vinda de outra realidade tão diferente os sentia mais tão distantes e desmotivados nas aulas de História.

A experiência da aula-oficina proporcionou aos educandos a possibilidade de repensar a realidade, agir ativamente sobre ela e de se reconhecerem como sujeitos históricos capaz de terem voz no espaço formal de ensino que frequentam e na sociedade. Proporcionou também à professora momentos de reflexão sobre o currículo, sua prática e sobre os preconceitos que esta trazia consigo internalizados.

Após a oficina, ficou evidente que a concepção de educação histórica que adotamos é a que Schmidt (1997, p.97) assume como sendo aquela que leve o aluno a “compreender mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades, para que o aluno aprenda a valorizar a diversidade sócio cultural e participe de forma mais crítica da construção da História, como sujeito da mesma”. Construir a História é também construir-se, é ser sujeito ativo. É reconhecer seu espaço no mundo e poder lutar para que ele seja respeitado; é saber quem se é, mesmo que apontem o contrário. Refletir é a atitude que marca essa oficina, pois com ela pudemos de maneira prática, no chão da escola, nas artes de fazer (cf. CERTEAU, 2010), fazer com que a aprendizagem se tornasse significativa para

aqueles educandos, que os sujeitos fossem ressignificados e que a professora/pesquisadora assumisse uma diferente postura perante aos educandos: respeitando-os mais.

Narrar é também lembrar-me. Durante a redação dessa introdução, precisei recordar-me das inúmeras etapas que perpassaram a construção da aula-oficina com os alunos. O que também me levou a recordar e refletir novamente sobre o papel do docente neste percurso. Em nenhuma das etapas, o professor poderia estar distante: era ele quem avaliava as atividades, era ele que podia explicar e justificar o porquê da produção das fotos, era ele também que podia dar voz aos alunos, podia mostrar novas possibilidades e formas de se pensar o mundo. O aluno era protagonista da sua foto e da História, mas o professor estava ali também traçando alguns caminhos e impulsionando esses alunos, dando lhes condição para irem em frente. Eis que aqui a percepção sobre esta pesquisa começa a se formar. Não há professor que não esteja comprometido com algo; ser docente não é somente um desafio, é também acreditar nas mudanças. É esperar que o sujeito possa sozinho entender quão importante é sua presença no mundo, mas se este não consegue é ele que demonstra claramente isto. É ele quem leva luz aos que ainda estão começando a entendê-la. É ele que deve orgulhar-se do caminho que seus alunos percorrem sozinhos após saírem da escola em busca de liberdade e respeito.

Os desafios de ser uma educadora do campo, após a oficina e todo percurso reflexivo percorrido para que ela acontecesse, estavam cada vez mais postos na realidade da escola. Entendi que era preciso (me) conhecer mais, criar laços com outros pensadores, conhecer experiências particulares dos alunos de modo a tentar descobrir o que poderia ser feito para tornar o ensino significativo, se é que isto seria possível. A distância formal entre a academia e o cotidiano escolar ainda é representada por um abismo. Muitas boas práticas não são socializadas. A produção acadêmica que encontrei não atingiam as expectativas que eu havia criado. O aluno do campo estava à margem das políticas públicas e isto estava evidenciado no cotidiano. Na academia, por sua vez, este aluno parecia também não ter voz e poucas eram as referências sobre o ensino de História no campo que eu encontrara.

Não havia outra opção, eu deveria novamente remar contra a maré que torna nós professores reféns de uma rotina estressante e que não valoriza nossos

saberes. Na academia eu deveria buscar pares para que juntos pudéssemos pensar e trocar informações não somente sobre a experiência da aula-oficina – tão bem recebida pelos educandos – mas também, e principalmente, sobre o que ser educador em uma escola do campo representava atualmente.

A opção de um programa de pós-graduação profissional se fazia como opção necessária e mais acertada, pois a necessidade de reflexão sobre minha práxis estava cada dia mais evidente: o problema era real e a fome de mudança e entendimento sobre a educação no campo eram urgentes.

As contribuições para que a ideia da experiência fosse amadurecida e para que também um quadro de discussão teórica se desenvolvesse se tornou real com as disciplinas cursadas no programa. Por se tratar de um programa multidisciplinar e composto por professores de diferentes áreas, pude nele encontrar pares – professores do chão da escola, assim como eu – para dividir as angústias e também refletir sobre a importância da educação e do ensino como resistência.

No Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica (PPGEB), cursado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ), pude amadurecer as ideias que inicialmente possuía. Passei da indignação ao processo de reflexão sobre a experiência e de seus consequentes desdobramentos. O amadurecimento era inevitável: a experiência catalisadora de tudo poderia funcionar bem na minha realidade, mas e nas demais escolas do campo? Aliás, quem eram as demais escolas? Só propor algo que trabalhasse a identidade faria sentido frente aos inúmeros ataques que essa escola vem sofrendo diariamente? Através de questionamentos como esse e da troca em sala de aula com meus pares, da descoberta do aluno inquieto que estava adormecido aqui, pude compreender a dimensão e a importância do meu trabalho e da oficina que havia desenvolvido com meus alunos.

A apresentação aos diversos autores e a crítica à estruturação do ensino formal como posto me faziam reconhecer em outras realidades problemas que até então reconhecia apenas no campo: o sucateamento das escolas era geral e não privilégio da minha e a escola como local de resistência também.

A escola resiste, e os professores também. No PPGEB pude perceber que independentemente da localidade os professores ainda eram os maiores catalizadores das mudanças possíveis. Eram eles em seu dia a dia, no microcosmo

do chão da escola, que mudavam a educação verdadeiramente. Mas será que sabiam disto? Entrei acreditando que uma aula-oficina poderia mudar algo. Com o tempo e amadurecimento, percebi que era necessário debater a educação do campo com os atores que dela fazem parte e que a academia poderia permear essa conversa e ser catalizadora das mudanças.

Entender que o caminho percorrido é necessário, mas que não é único nem definidor de toda uma pesquisa acadêmica foi uma tarefa que somente se concretizou após meses no mestrado profissional. Abandonar ou ampliar as ideias iniciais tão claras e óbvias e substituí-las por ideias mais eficazes, amplas e reflexivas para a educação no campo foi ao mesmo tempo difícil e libertador.

Ao conhecer autores como Michel de Certeau e seu livro “Invenção do cotidiano”, ao ser apresentada a Isabel Barca e debater as possibilidades de uma aula oficina para o ensino de história, ao ler Vera Candau e suas concepções acerca do currículo, ou ao conceber novas ferramentas ao ensino de história como a fotografia em mídias móveis; todos estes eventos me levaram a perceber que a academia estava mais próxima da minha realidade do que eu havia imaginado. Ademais, que o diálogo com ela era necessário não somente para que minhas experiências se fundamentassem, como também para que a educação do campo se mostrasse como resistente em programas em que ela ainda hoje é pouco presente.

A ideia inicial da pesquisa já existia, mas só ela não seria capaz de responder às inúmeras inquietações que se acumulavam. Vários foram os encontros, idas e vindas, até que os pilares da pesquisa se concretizassem. Ao visitar outras escolas do campo como a de Caxambú<sup>1</sup> em Petrópolis e reconhecer que nossa distância somente era física, percebi que as urgências de lá também eram as urgências daqui. Começaram assim os questionamentos reais e significativos a tomar a forma deste trabalho. Em um movimento contínuo de academia-escolas-academia, as possibilidades apareciam e as necessidades também. Do movimento surgiu a catarse; da catarse, a ação.

Da ação surge essa escrita. Para que ela pudesse melhor ser compreendida e também acompanhasse o processo pessoal de crescimento e consolidação das ideias e pensamentos, temos a seguinte divisão dos capítulos. No primeiro capítulo,

---

<sup>1</sup> Escola Municipal Abelardo de Lamare, localizada no bairro Caxambú, região de Santa Isabel, na cidade de Petrópolis, visita em abril/2017.

revisitamos os marcos legais sobre as escolas do campo e o caminho percorrido por eles nos últimos anos, destacando experiências reais de “chão da escola” como o PRONERA ou as escolas que adotam o ensino em alternância. Já no segundo capítulo, o foco foi o professor que atua nessas escolas, debatendo seus desafios, possibilidades e destacando seu papel como catalizador de mudanças naquele espaço formal de ensino. O terceiro capítulo manteve o foco no professor, mas delimitou quem esses seriam e quais as percepções esses possuíam do local onde trabalhavam; aqui voltamos nossos olhares aos docentes da Escola Estadual Municipalizada Rialto. Nesse capítulo, também foram analisadas suas respostas aos questionários propostos sobre a sua relação com o currículo, com o lugar onde trabalham e com seus educandos, buscando através das respostas subsidiar o debate que faríamos no quarto e último capítulo. Este, por sua vez, se volta não somente para a apresentação do produto, como também se pauta na ideia de que o professor ao refletir sobre sua prática e sobre ela lançar novos olhares é capaz de transformar-se em protagonista na busca por um ensino significativo e empoderador para os educandos do campo.

A ideia de autorreflexão que usaremos diversas vezes no produto resultante dessa pesquisa e do seu percurso, se coloca para nós como ferramenta fundamental do caminho que esta pesquisa percorreria. Caminho esse iniciado com a aula-oficina. Repensar nossa função enquanto educador no campo, saber exatamente o que aquilo representava para nós e para os educandos, assim como também refletir sobre a finalidade do ensino de História, somente foi possível com a troca possibilitada pelo conteúdo curricular do PPGEB. Da ideia quase que empírica inicial, surge uma pesquisa que procura debater a educação do campo, valoriza seus sujeitos e seus saberes e busca no professor e na sua prática diária em sala de aula possibilidades de trabalho para uma possível mudança.

Por fim, como possível meio de reflexão às questões apresentadas na pesquisa e como uma proposta prática e possível, o produto que é resultado desta será apresentado: uma agenda permanente para o professor do campo que propõe a autorreflexão docente como ferramenta de trabalho e busca aproximá-lo dos debates sobre a escola do campo que atualmente estão sendo realizados na academia.

## 1. CONTEXTO SÓCIO- HISTÓRICO DO CAMPO: DOS MARCOS LEGAIS AO CHÃO DA ESCOLA

Para que possamos debater a educação no campo, é necessário assumirmos aqui sob qual ótica a entendemos. Várias são as perspectivas que vão de encontro à educação dos sujeitos ligados a terra. Para iniciarmos o debate sobre o que é a escola do campo, assumimos os seguintes referenciais teóricos: as contribuições de Miguel Gonzáles Arroyo (2008), Roseli Caldart (2002), Maria Antônia de Souza (2008) e Maria da Glória Gohn (2003) para o conceito. Ambos os autores e autoras debatem o caráter histórico e crítico da educação no campo, e a entendem como necessária na defesa dos sujeitos ligados a terra. Destacam também a importância dos movimentos sociais nesse processo de resistência e a reconhecem como terreno necessário e valioso onde ocorrerão embates e lutas para que os sujeitos possam reconhecer-se como sujeitos históricos importantes e que possuam lugar, vez e voz na sociedade em que estamos inseridos.

Optamos por analisar as cartas constitucionais e relacioná-las com a educação do campo, por entender que

[n]a trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura (Souza, 2008. p. 1093).

Reafirmamos também em vários momentos desse capítulo a intenção que acompanha o processo educativo e seus sujeitos. Nenhuma política pública ou normatização que analisaremos a seguir foi elaborada para atender ao sujeito do campo visando empoderá-lo e alterar a sua realidade de sujeito colocado à margem. Nesse aspecto, destacaremos também os movimentos sociais como importantes defensores destes sujeitos e das políticas públicas para esta parcela da população. Assim, ao longo de toda a nossa pesquisa, dialogaremos com estes, visto que entendemos possuírem eles uma relação estreita, graças às lutas, com a concepção de educação do campo que possuímos hoje e com a qual almejamos alcançar.

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. No meio acadêmico, especialmente nos fóruns de pesquisa e na produção teórico-

metodológica existente, o estudo dessa relação é relativamente recente (GOHN, 2003. p. 334).

O debate sobre o campo e a educação ainda são recentes. Por isso,

[e]m contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2008. p. 1090).

Assim, para que esta pesquisa ganhe maior significado e para justificarmos a luz que traremos ao campo nesse capítulo como necessária e urgente, assumimos aqui que é impossível pensar no campo, sem termos em mente que

[a] realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes (ARROYO et. al. 2008, p.152).

### **1.1 A educação no campo e as normatizações: contexto e história.**

Para ressaltar a trajetória da escola do campo e a conquista de espaço nas políticas públicas atuais, é necessário que os marcos normativos e a sua historicidade ganhem luz de antemão nesta pesquisa. Somente desta forma, será possível entender como atualmente esta se configura no Brasil e reconhecê-la como um espaço de resistência frente às demandas políticas e sociais neoliberais que se apresentam.

A trajetória da escola do campo, assim como as demais, é perpassada e muitas vezes configurada pelas políticas educacionais e pelas diretrizes organizacionais e curriculares temporais. “Estas são dotadas de valores, intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos determinando um tipo de sujeito a ser educado (LIBANEO, 2012. p.40)”. Admitimos aqui, portanto, que não é possível debater questões educacionais e de ensino, seja no sentido de avanços ou retrocessos, sem que se faça referência a questões políticas e econômicas que influenciam diretamente a educação.

Para que possamos começar o debate sobre a historicidade desse processo juntamente com seus sujeitos e para que possamos entender na prática como essa junção de fatores políticos, sociais e econômicos acabam ecoando na educação pública e na história da educação do campo, devemos de imediato recordarmos, em um exercício histórico-reflexivo, nosso passado colonial e rural relativamente não tão distante. É interessante refletir que, conquanto o país possuísse sua base econômica pautada na agricultura, nos latifúndios, nenhuma de suas cartas constitucionais iniciais (1824 e 1891) versavam sobre o campo e a possibilidade de ensino dos sujeitos que ali estavam.

Durante um longo período, a educação que possuíamos era pensada de maneira que atendesse as bases propostas anteriormente pelos jesuítas e aos seus interesses. Aqui, inexistiu a educação como projeto. Ela se configura como fator de segregação e confirmação das diferentes classes que começavam a surgir no território; o que perdurou por vários anos.

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido sob a orientação jesuítica, durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia aos interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras (BRASIL, 2012. p.10).

Podemos corroborar essa afirmação ao notarmos, em uma breve análise das cartas que regeram o país após 1891, que o espaço relegado à educação em geral e a do campo só é dado tardiamente; quanto a esta última, exatamente em atendimento à questões econômicas ligadas ao uso da terra.

Até então, não existia a ideia de um país unificado e as esferas políticas negligenciavam possíveis articulações em torno da criação de uma política pública educacional que atendesse a todo ao extenso território. No campo, esse processo de articulação se deu a posteriori, e de forma ainda mais intensa. Nos centros urbanos, o nascente processo de industrialização já clamava por mão de obra escolarizada para suprir as carências das novas profissões. É válido ressaltar aqui, como já afirmamos anteriormente, que o desenvolvimento da demanda educativa para certo grupo social está intimamente ligado às relações econômicas estabelecidas no território e aos espaços que esse grupo busca ocupar. As demandas surgem para que interesses econômicos de grupos sociais sejam

atendidos e a ordem social mantida, e em relação à educação do campo isto se verifica facilmente.

Na lógica do capital, da hegemonia entre os grupos, o sujeito de direitos não precisaria estar-se formando em qualquer canto do país de tamanho continental. O rural, sua história de equívocos sociais, ambientais, políticos e culturais precisaria ser contido. Basta, na lógica urbanocêntrica e consumista, ser o quintal que produz, que exporta, ou que alimenta o urbano e sua sede de possuir, ter e ser a referência de cultura e conhecimento socialmente reconhecido. O rural abriga a todos em sua quase "benevolente" abundância natural, a cidade o contempla de longe, tanto no olhar distante, como na construção simbólica de distantes mundos e privilégios (CAVALCANTE, 2010. p. 555).

Comungando do ideal segregacionista e visando a manutenção dos privilégios de determinada classe urbana, no campo a educação desses sujeitos se matinha estagnada. Quando esta enfim, de alguma forma, se estabeleceu como pauta do Estado, isto ocorreu com bases salvacionistas da cidade para o campo: a cidade "benevolente" determinava o que o sujeito do campo deveria ou não saber.

Essa relação educativa de submissão campo-cidade se perpetua até os dias atuais. É no início do século XX, no entanto, que ela começa a ganhar força. O êxodo havia crescido consideravelmente e o perigo de escassez da produção se apresentava como um problema a ser resolvido e que ameaçava as cidades. Para que a migração fosse então contida e a produção de origem no campo pudesse ser mantida, diversos foram os seminários e congressos que debateram possíveis soluções para que esse sujeito se fixasse a terra. O 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, ocorrido em 1923, marca a busca de uma solução para a ameaça que se apresentava. É nesse congresso que uma possível educação dos sujeitos do campo começa a ser desenhada pela primeira vez. O debate intenso sobre a necessidade da criação dos Patronatos na pauta das questões agrícolas do referido congresso demonstra isto. Segundo os congressistas presentes no encontro, a importância dos Patronatos se justifica porque estas instituições

[...] seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos (BRASIL, 2012. p. 11).

Este seria o primeiro modelo formal e institucionalizado de ensino destinado aos sujeitos ligados à terra. A concepção da conquista da cidadania através do

trabalho é evidenciada e para que o trabalho fosse executado com êxito, era necessário que também fossem trabalhadas questões ligadas à disciplina dos sujeitos. Comandadas por grandes donos de terra e trabalhando ao seu interesse, essas instituições buscavam criar homens do campo que valorizassem as funções que desempenhavam. Juntamente com a ideia de “salvação” dos jovens do campo ou mesmo das cidades, essas instituições formavam não somente jovens disciplinados e trabalhadores, mas principalmente, seres que se mantinham em seus lugares sociais sem perturbar a ordem vigente nos centros urbanos. Era a proposta ideal em resposta aos anseios da classe urbana/ industrial.

De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas (BRASIL, 2012. p.12).

Durante anos, os patronatos foram as instituições que mais se aproximaram de alguma proposta educativa aos sujeitos do campo. Enquanto o capitalismo industrial se consolidava no país durante a década de 30 e exigia novas configurações educacionais, o campo ainda se mostrava como subserviente às cidades. Os sujeitos que ali estavam não eram reconhecidos nem mesmo como peças/instrumentos necessários ao desenvolvimento econômico do país.

Nos centros urbanos, durante o início do século XX, as críticas às ideias de educação para “todos” – que já permeava os ideais liberais da época – começam a ganhar território com o advento da Educação Popular. Pautados na crítica, a educação que os sujeitos das cidades recebiam somente os instrumentalizava e, segundo Cavalcante (2010, p.555), não contemplava seus sujeitos e ambientes, ou os fazia querer fugir do que possuíam, enquanto sujeitos de mundos próprios, produtos e produtores da história da sociedade como um todo. O movimento buscava no desejo de transformação da sociedade e na valorização dos sujeitos sua força motriz. No campo, porém, esse movimento da década de 20 acaba se transformando em proposta prática somente após 1960, com a ideia de uma educação popular de resistência, a qual apresentaremos mais tarde.

Outro movimento que ainda no início do século XX – como a EP – insere-se na gênese do questionamento e nos debates sobre as finalidades da educação no

país é manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. É importante destacarmos aqui que enquanto os movimentos buscavam questionar os ideais da educação e propor melhorias, este pouco se estendia ao campo. No documento criado pelos Pioneiros, é evidenciado o descaso do Estado com as questões relativas à educação popular e à necessidade da criação de um sistema educacional não fragmentado e menos excludente. O campo rural não aparece diretamente no documento, porém, se analisarmos o trecho abaixo, podemos perceber uma mudança de olhar – ou uma tentativa – sobre quais deveriam ser as finalidades da educação e os sujeitos que dela deveriam apropriar-se.

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO, 1932. p.192).

Ao assumir a educação como uma das funções primordiais e essenciais do Estado e defini-la como de responsabilidade das três esferas do Estado, esta carta dá a ela um novo significado. Em crítica à educação das minorias privilegiadas que se apresentava estabelecida na época, e baseadas em uma educação voltada ao atendimento de novas demandas sociais, esta se mostra na vanguarda ao propor ainda o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, receberiam incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. A educação descentralizada e desorganizada aqui começa a ser derrubada, na busca de uma educação diferenciada, estruturada e pautada em ideais universalistas, com efetiva participação do Estado.

A importância dos Pioneiros e seu manifesto para educação do campo, está mais na crítica à escola tradicional burguesa, na defesa do direito a educação igualitária e no que propunham como alicerces educacionais gerais do que em propostas de mudanças efetivas para a educação do campo. Ao sinalizar que o

ensino devia ultrapassar os interesses de classe e que a escola deveria ser acessível independente da classe social do indivíduo, o movimento propõe mudanças na forma como concebíamos a educação até então.

Nesta perspectiva de educação, que deveria ser assumida pelo Estado, os sujeitos igualmente deveriam ter acesso à educação. Buscava-se não se engendra a estratificação social como ocorrera até então, nem mesmo favorecendo minorias em detrimento dos demais. Ao reconhecer todos os sujeitos, inclusive os sujeitos do campo como possuidores do direito biológico sobre a educação, o paradigma de salvação e benevolência que perpassava a educação ministrada no campo começava a ser questionado.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. (AZEVEDO, 1932. p.195)

A constituição que a segue, de 1934, absorveu apenas parte das propostas dos Pioneiros, principalmente no que diz a respeito à atribuição legal do Estado no controle e na promoção da educação pública. Pela primeira vez na constituição, alguma parte do orçamento aparece destinada à educação, inclusive à educação dos sujeitos do campo:

A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934).

Se em 1932, os pioneiros debatiam a educação dos sujeitos, sua finalidade e criticavam a escola tradicional, no campo o debate ainda continuava silenciado. Esse silêncio foi de certa forma quebrado quando em 1934 no texto constitucional algum percentual da receita do estado é destinado à educação do campo. A porcentagem era mínima, trava-se, contudo, de algo que até então não havia existido: o Estado assumindo sua responsabilidade com a educação dos sujeitos ligados ao meio rural, juntamente com a instituição do ensino primário e gratuito a

todos os cidadãos (o que no campo se efetivou tardiamente). Neste sentido, novos horizontes para o campo pareciam surgir.

A carta constitucional de 1937 valorizava o trabalho voltado para as indústrias nascentes do período fomentando o ensino profissionalizante nas cidades. Como já dissemos, apesar de a constituição de 1934 ter mostrado algum avanço nas questões educacionais, muito havia ainda por ser feito. Não havia até então um sistema nacional de educação no país nos moldes propostos pelos pioneiros, o que dificultava a estruturação e fiscalização do ensino, principalmente do rural. O governo Vargas, na contramão das propostas dos Pioneiros, em vez de consolidar o ensino gratuito e público como atribuição do Estado e expandi-los às áreas ruralizadas, dicotomizou ainda mais a educação nas cidades com o dualismo entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, negligenciando assim o campo. O acesso que deveria ter sido universalizado pelo Estado se tornou ainda mais difícil para as classes populares. Segundo Libâneo (2010):

Durante o Estado Novo, regime ditatorial de Vargas que durou de 1937 a 1945, oficializou-se o Dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares. As leis orgânicas ditadas nesse período, por meios de exames rígidos e seletivos, tornaram o ensino antidemocrático, ao dificultarem ou impedirem o acesso das classes populares não só ao ensino propedêutico, de nível médio, como também ao ensino superior. (p.164)

As questões ligadas à educação e ao ensino no Brasil ainda continuavam em debate. Nas cidades, as classes sociais mais pobres continuavam à margem, e no campo isso se intensificava. O governo, apesar da fracassada tentativa de criar uma lei geral do ensino com Gustavo Capanema – ministro da educação Varguista, não conseguiu criar efetivamente um sistema educacional público de qualidade e nenhum avanço nesse sentido pode ser verificado no campo.

Sobre o financiamento educacional proposto em 1934, este pouco se efetivou. Nas zonas urbanas, o Estado repassava à sociedade suas determinações e atribuições ligadas ao financiamento da educação através das “caixas escolares”. Em regiões mais afastadas, onde o ensino escassamente havia chegado e onde estar na escola significava “estudar” (cf. CAVALCANTI, 2010), o incentivo financeiro do Estado não era capaz de suprir as necessidades básicas das escolas e dos professores ali presentes, contribuindo para uma baixa qualidade do ensino.

Isto pode ser verificado nas cartas que sucedem a de 1937. Em ambas cartas constitucionais, a de 1946 e a de 1967, a responsabilidade do ensino no campo é transferida a empresas privadas, preservando a ideia da diminuição da participação do Estado no financiamento da educação. Essas empresas passam a possuir a obrigatoriedade de ministrarem, através da cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores e a educação no campo. Pautados na ideia de “educação para o desenvolvimento” (cf. LIBANEO, 2010. p.164), os primeiros anos da década de 60 foram pautados no ensino técnico-profissional para os moradores pobres das cidades, o que se acentuou com o golpe de 1964, com a instauração do período militar.

Sem avanços, o que percebemos no ensino do campo são retrocessos. A carta de 1967, contrariando as de 1937 e de 1946, acaba por excluir a obrigatoriedade de aprendizagem das empresas agrícolas, causando um vácuo na educação do campo. O Estado mantém a postura de negligenciamento do ensino no campo em detrimento das cidades. Aqui, os trabalhadores do campo nem mesmo eram qualificados através da educação para exercer as funções que faziam. Incluí-los socialmente não foi até então preocupação de nenhuma das cartas. Não estender a eles o acesso à instrumentalização necessária para seu trabalho foi, entretanto, um retrocesso sem tamanho.

Durante o final da década de 50 e o início da década de 60, o movimento de Educação Popular iniciado na década de 20, começa a se reformular e ganhar espaço nas regiões ruralizadas do país. Baseada na ideia de que o campo era um espaço de luta e resistência e com quase nenhuma participação do Estado a educação do campo se mostrava como local de resistência ao período obscuro que se instaurava no país.

No cenário da educação popular dita “transformadora”, os contextos de prática pedagógica nos quintais comunitários provavelmente ao redor da escola, traziam um novo referencial de educação para o povo do rural. A educação popular, entre a fé cristã de vida e de luta, inegavelmente trouxe para o contexto de mobilização social nos rurais do país, o potencial da educação de militância, inconformidade e rebeldia política. (CAVALCANTE, 2010. p.556)

Até 1988, é notório que um “não-lugar” sempre foi relegado à educação no campo: o Estado a negligenciava e a cidade também. Segundo o Conselho Nacional de Educação (2002, p. 24), essa ausência de arcabouço legal para com a educação

do campo representa “(...) de um lado o descaso dos dirigentes com a educação do campo, e de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo”. Ora vista como missão salvadora, ora vista como necessária à manutenção do homem no campo, ou mesmo sequer vista, apenas em 1988, com a promulgação da “constituição cidadã” e com a garantia do acesso gratuito à educação para todos independentemente da localização do sujeito como um direito público subjetivo (o que já possuía sua gênese no manifesto dos pioneiros de 1932), é que foi possível perceber algum significativo avanço na educação dos sujeitos do campo.

A Constituição de 88, entre processo (que a antecede) e produto, traz uma linha divisória para a discussão dos direitos sociais no Brasil. Simbolicamente falando, é a partir dela que um novo patamar de condição social, ou a percepção da sua necessidade, pôde instalar-se no universo das políticas públicas. Para a educação no rural não foi diferente (CAVALCANTE, 2010. p.556).

Em termos legais, a constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são importantes marcos para a educação no Brasil e para os sujeitos do campo. Numa visão histórico-crítica, reconhecemos a nova LDB (1996) como portadora de avanços. Reconhecemos igualmente, contudo, alguns aspectos em que ela, produto do seu tempo, e arenas de disputa corroborou que o campo continuasse a margem, e a constituição de 88 continuou sem entender-lhes a cidadania efetiva expressa em seu título. Apenas um artigo (art. 28) da LDB é direcionado à educação no campo. Artigo este que assegura a educação “rural” como um direito da população camponesa. Ao analisarmos o artigo 28, devemos destacar sua importância no processo inicial de reconhecimento das especificidades do campo, até então negligenciadas, ao destacar que:

[...] na oferta da educação básica rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]. Os dispositivos seguem no sentido de elaborar o currículo e a metodologia conforme as necessidades e os interesses dos alunos, assim como adequação do calendário escolar ao contexto agrícola (BRASIL, 1996).

Apesar do pequeno espaço dado ao campo na nova LDB (1996), tanto ela quanto o artigo acima servem como um dos principais aportes legais na reivindicação de melhorias feitas pelos diversos movimentos sociais ligados ao campo. Das primeiras constituições até a LDB (1996), o campo teve pouquíssimo

espaço. A educação agora se universalizava, mas o sujeito do campo que agora possuía por lei o direito de estudar, não recebia do Estado nenhum reconhecimento e continuava à margem. Do texto normativo ao chão da escola, o caminho era grande.

Na contramão das políticas universalistas e excludentes, o MST (Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra) foi um grande catalizador das críticas à educação que se apresentava como universal e também fomentador do debate sobre a nova configuração dada a educação do campo e que se inicializava com a aprovação da LDB.

Como expressões de busca por novas ressignificações sobre a educação do campo, podemos destacar o encontro pioneiro denominado *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, ocorrido no ano de 1997 na cidade de Brasília/ DF, onde diversas organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Universidade de Brasília (UnB), juntamente com o MST e outros movimentos ligados ao campo, buscaram através do processo de reflexão e debate propor novas bases específicas para educação no campo. Começando pela nomenclatura adotada, ficou instituído nesse encontro que a expressão “educação rural” seria substituída por “educação do campo” por melhor representar toda a historicidade da luta do homem do campo.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. (CALDART, 2002. p.26).

Esse encontro buscava, além do debate acerca das normatizações existentes, levar luz ao debate sobre a historicidade do campo e aos seus sujeitos. O ensino, que antes era visto como instrumentalização do homem ligado a terra para tornar-se mão de obra, passa a ser visto sob a ótica dos membros do encontro como um projeto que inclui não somente a educação desses sujeitos, mas um projeto em que a valorização da história das lutas sociais e relações econômicas deste indivíduo e de sua comunidade – seja ela camponesa, indígena, quilombola – possa estar em pauta na busca por uma melhoria no ensino desses sujeitos. Segundo o movimento, era necessário repensar a educação no campo, pois

[t]oda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeita-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2002, p. 28).

Até hoje, sempre que buscamos referenciar a educação no campo e sua historicidade, a conferência se mostra um importante local para debate. Foi através dela e do Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília em 2002, e dos que o sucederam, como o de 2004, também em Brasília, que o que conhecemos hoje como escola do campo se redesenhou e que documentos importantes na defesa da escola do campo surgiram. Estes foram elaborados com participação de

[r]epresentantes do Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Escolas-Famílias Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária entre outras entidades e representações (CAVALCANTE, 2010. p. 558).

Esses documentos buscavam assegurar o debate em torno do amadurecimento das discussões relativas ao campo e propor significativas mudanças, frente à constatação das nuances discriminatórias de gênero, credo, etnia que saltavam aos olhos na histórica ausência do estado no ambiente não urbano.

Buscando articulação entre as políticas públicas do Estado e a sociedade, permeados pelos movimentos sociais e grupos ligados aos diversos sujeitos do campo, esses movimentos contrários a matrizes padronizadoras e silenciadoras da sociedade, buscaram aproximar o debate educacional das minorias ligadas à terra. Após 20 anos do início do debate, ele ainda se mostra necessário, pois o silenciamento que verificamos nas cartas constitucionais de outrora, ainda se verifica nos dias de hoje. O reconhecimento do campo e de seus sujeitos foi tardio e isto se reflete nas condições educacionais que estes possuem atualmente.

Novas normatizações sobre o campo surgiram e o debate sobre uma nova organização desta e dos sujeitos está em curso. O sucateamento e fechamento dessas escolas são, entretanto, ainda comuns, mostrando claramente que seu significado e espaço nas agendas do Estado ainda estão em construção. A distância

entre as legislações sobre o campo e o chão da escola é enorme. O espaço acadêmico também pode se tornar um espaço necessário ao fortalecimento da luta dos sujeitos do campo. Isto, sem lhes tirar o lugar de fala, mas ressignificando suas lutas e corroborando para que novos espaços de luta possam surgir. Seremos, deste modo, parte importante na defesa da educação do campo qualitativa que empodera; diferente daquela que, em prol do capital, apenas recruta os sujeitos e os assimila em uma lógica excludente.

Assim, para corroborar com essa defesa, analisaremos abaixo importantes documentos que são resultados dessa luta pelo direito à educação do sujeito ligado a terra e pelo reconhecimento da sua singularidade e historicidade por parte do Estado.

## **1.2 Análise histórico-crítica de alguns pareceres da CNB, CNE e CEB**

Analisaremos nessa parte do trabalho alguns documentos que julgamos importantes na luta pela ressignificação da educação no campo. Optamos por uma abordagem histórico-crítica desses documentos que serão também perpassados por algumas leis. Conforme Saviani (2008), nessa abordagem os textos legais são utilizados juntamente com os textos críticos para confrontar a situação proclamada (ideal) com a situação real. [...] rompendo com a visão ingênua, acrítica, formal-idealista, reprodutora, parcializada e partidária do processo educativo e tornando o estudo mais fértil, dinâmico, investigativo e crítico-reflexivo. (apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, 2012. Pag.52)

Inicialmente, analisaremos os pareceres da CEB (Câmara de Educação Básica) juntamente com o CNE (Conselho Nacional de Educação) entre 2001 até 2008.

O Conselho Nacional de Educação tem como suas principais atribuições, além de funções normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, as funções de auxiliar na reformulação e avaliação da política nacional de educação, assim como também zelar pela qualidade do ensino, assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Nesse sentido, a escolha dos pareceres desse órgão se justifica na medida em que ele se configura como um dos órgãos ligados à educação que nos últimos anos se

mostrou na vanguarda da busca por reflexões sobre esta no Brasil. Seus pareceres auxiliaram diversos órgãos na busca e entendimento sobre as políticas públicas educacionais do país, assim como também a este é atribuído o papel de ser um órgão consultivo na reformulação das legislações educacionais do país.

O primeiro parecer que analisaremos é o Parecer 36/2001, que tem como assunto as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, da relatora Edla de Araújo Lira Soares. Ao se basear em toda uma revisão histórica sobre as escolas do campo, lembrando a luta pelo acesso a educação dos sujeitos e destacando a dívida do país com essa população, a relatora inicia seu parecer se posicionando criticamente em relação ao Plano Nacional de Educação.

A relatora reafirma sua opinião de que ainda hoje a educação no campo é ainda entendida como uma adaptação da educação das cidades. Isto, na medida em que destaca que o PNE não atende ao ensino do campo quando não cumpre a flexibilização proposta pela LDB (1996), segundo a qual as turmas devem ser organizadas em series, e criticando a divisão dos recursos do FUNDEF que não leva em consideração as características da zona rural, como por exemplo, a baixa densidade educacional.

Ao se colocar como favorável ao Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, a relatora destaca a necessidade de uma educação verdadeiramente no campo e para o campo, assim como também salienta sua provisoriedade. Nas palavras da relatora:

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, libere o país para o futuro solidário e a vida democrática (PARECER 36/2001, p.21).

O projeto de resolução ao qual se refere o parecer da relatora é o que busca instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Composto por dezesseis artigos que versam sobre a educação no campo e algumas necessárias reconceitualizações acerca do tema, esse documento busca questionar e modificar as legislações educacionais universalistas de outrora. Redigido pelo Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, então presidente da

Câmara de Educação Básica, o projeto proposto no documento busca não só ampliação do acesso ao ensino do campo, já proposto por outras legislações, como também busca oferecer subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade em todas as suas dimensões.

Apoiando-nos na ideia de que a educação contemporânea deve se basear no respeito às diversidades presentes no campo, e que o sujeito deve ser educado para sua emancipação, alguns artigos nos chamam atenção porque dialogam diretamente com essa ideia.

O primeiro artigo que destacamos, o Art. 5, explicita que a diversidade do campo deve ser contemplada em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Na LDB, já encontramos artigos que corroboram para isso: os artigos 23, 26 e 28. O artigo analisado, porém, reafirma a importância da valorização da diversidade do campo para que eles sejam efetivados.

O artigo 13, por sua vez, se dedica à formação dos professores que atuarão no campo e destaca também a importância das questões pedagógicas para este. Ao se voltar para o professor do campo e para a sua formação, o projeto de lei busca acrescentar à LDB diversos novos olhares e percepções sobre o educando do campo e sua cultura. Olhando para esses sujeitos com respeito e possibilitando protagonismo em suas comunidades e no mundo, é na formação que contemple

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Art.13, LDB, 1996)

que buscamos uma nova postura dos professores em relação aos educandos. Ao trazermos a realidade para a sala e reconhecendo suas potencialidades, podemos criar sujeitos capazes de reconhecer seu lugar no mundo e o valor da sua cultura e sociedade.

Vale ressaltar aqui que pouco dessa postura é fomentada nos professores que dão aulas em escolas do campo. Poucas são as políticas públicas que chegam ao chão da escola e que possuem o foco no professor e no fomento da sua prática reflexiva. A distância verificada entre o que é proposto em forma de lei e a prática

dos docentes em sala corroboram para o que propomos nessa pesquisa. Isto é, uma retomada da valorização da autorreflexão do docente, não impulsionada por leis ou determinações maiores dos sistemas de ensino, mas impulsionada pelo seu cotidiano e pelo próprio olhar crítico do docente sobre a sua realidade.

A proposta apresentada reafirma seu caráter de valorização dos sujeitos que vivem e atuam no campo. Se novas propostas pedagógicas se mostram possíveis e se ao professor é apresentada novas possibilidades de entendimento sobre seu aluno do campo, é possível que o ensino se torne mais eficaz e menos excludente.

É necessário compreender que esse parecer corrobora para ampliação do debate sobre a qualidade da educação do campo e sua real eficácia na contemporaneidade. O movimento é constante e dialético, mas lento. A legislação se transforma, mas até chegar de fato as escolas um longo caminho é percorrido. Se agora as políticas públicas devem, segundo o parecer, passar a abranger e marcar como princípios norteadores de suas ações não só a emancipação humana, mas também o atendimento as especificidades do campo, levando em consideração aspectos da cultura campesina, da identidade dos sujeitos em questão, das relações socioambientais e também das organizações políticas a que esses sujeitos pertencem, é possível que efetivamente isso demore a acontecer.

Podemos perceber que um novo olhar sobre o campo começa a ser moldado e o protagonismo do homem do campo, assim como seu direito a uma educação que o respeite, começa a se delinear após anos de silenciamento, mesmo que ainda no campo normativo.

O segundo parecer que analisaremos é o parecer CNE/CEB 21/2002, requerido pelo MEC e cujo relator é Kuno Paulo Rhoden. Este parecer que solicita a análise das peculiaridades educativas das Casas Familiares Rurais e também o seu reconhecimento. Diversas vezes, ele se apoia na LDB de 1996 para responder as questões propostas no documento. Dois são seus eixos principais: primeiro, a possibilidade que o educando do campo menor de 14 anos, mas concluinte da 4ª série possa ser matriculado no EJA (Ensino de Jovens e Adultos) para que não fique com um vácuo na sua formação; e o segundo, que as escolas familiares agrícolas sejam reconhecidas como escolas que adotam a metodologia da alternância.

Para justificar seu parecer que nega a possibilidade da matrícula dos jovens menores de 14 anos no EJA, o relator utiliza-se da LDB (1996) e do parecer

supracitado que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Aqui, nos fica evidenciada a necessidade da reformulação da LDB (1996) para que essa possa atender às especificidades do campo. Novamente, ao negá-las e generalizar os educandos, ela acaba por corroborar com interpretações que não garantem uma flexibilização do ensino a esse sujeito ligado à terra, assim como já criticamente analisado pela relatora do parecer anterior.

No que tange ao reconhecimento da escola Familiar agrícola como praticante da pedagogia da alternância, o voto do relator se baseia no primeiro parecer que analisamos nessa pesquisa, o Parecer CNE/CEB 36/2001 e na Resolução CNE/CEB 01/2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, explicitando que a alternância já está prevista no artigo 23 da Lei 9.394/96. O relator destaca que a permissão para a adoção da alternância já está contida e lei, não sendo necessária revê-la.

Nesse segundo parecer apresentado, devemos destacar dois importantes aspectos. Em primeiro lugar, a LDB (1996), mesmo estando na vanguarda do ensino do Brasil, ainda é excludente com os educandos do campo, porque em prol de uma universalização acaba anulando as diferenças que fazem desses sujeitos únicos. Quanto ao segundo aspecto, algo que devemos destacar e que permeia essa pesquisa, é o fato de ainda hoje a educação do campo ser pensada como uma adaptação do ensino das cidades, não sendo ainda admitida como uma educação diferenciada.

Como a LDB por si só não dá conta das diversas especificidades do campo e de seus sujeitos, abrem-se desta forma diversos precedentes e interpretações sobre ela. É necessário que novas normatizações que assegurem o direito a diferença desses sujeitos surjam e ganhem espaço nas políticas públicas educacionais. A busca pela resignificação do campo é constante e passa pelos sujeitos, leis, movimentos e professores. Dar voz aos que foram historicamente silenciados é não somente uma questão de necessidade, como também de justiça.

Valorizar a diferença desses sujeitos e destacar suas potencialidades só é possível quando reconhecemos novas possibilidades de acesso e permanência deste na escola. E uma forma efetiva para que isso ocorra é a valorização da pedagogia da alternância já citada acima, respaldada pela LDB (1996) segundo o parecer analisado anteriormente.

Nessa pedagogia que debateremos a seguir nessa pesquisa, a escola é entendida como um espaço de reflexão teórica e de aprofundamentos das questões relevantes de interesses dos alunos e das famílias. (JESUS, 2011. p.10).

Baseados novamente na LDB (1996), alguns órgãos ligados à educação insistiam em não reconhecer os educandos da pedagogia da alternância como concluintes do Ensino Médio, pois, segundo estes, os 200 dias letivos previstos necessários para essa conclusão na forma de alternância não seriam respeitados.

Nesse sentido, o parecer CNE/CEB Nº: 1/2006, solicitado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), que busca analisar os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), acrescenta a luta dos sujeitos do campo.

Dois aspectos do parecer apresentado dialogam com esta pesquisa. O primeiro, diz respeito à transferência da responsabilidade de reconhecimento da pedagogia da alternância que o relator faz aos órgãos públicos. O segundo, trata de seu entendimento sobre os dias letivos, não somente como aqueles em que o aluno está em sala de aula, mas como todo aquele que compõe sua formação integral como sujeito. Quando em seu voto, Murílio de Avellar Hingel recomenda que os sistemas educativos reconheçam a pedagogia da alternância como uma das responsáveis por permitir a formação integral do educando, permitindo a estes inclusive prosseguimento de seus estudos. Salienta Hingel, assim, a capacidade dos alunos de contribuir positivamente para o desenvolvimento rural integrado e autossustentável, ressaltando ainda a necessidade do respeito e valorização desta pelos agentes públicos. Ao final do parecer, quando recomenda que esses órgãos sejam encorajados a examinar/reexaminar os Projetos Político-Pedagógicos a eles submetidos pelas instituições educacionais, sob a ótica do parecer e das conclusões dos seminários e simpósios que vêm sendo realizados sob o patrocínio do MEC, ele destaca a urgência da necessidade desses órgãos em buscar informações que possa auxiliá-los na compreensão dessa metodologia. Isto, não mais admitindo-a como apenas uma alternativa ao ensino formal urbano, mas destacando sua potencialidade e necessidade para o educando do campo.

Hingel versa também sobre os dias letivos, quando afirma também em seu voto que se forem considerados como dias e horas letivos atividades desenvolvidas

fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno, os educandos dessa modalidade cumprirão mais do que os 200 dias letivos previstos nos artigos 23 e 23 da LDB (1996). Ele começa assim a remodelar a relação dos sistemas de ensino com as escolas que adotam essa metodologia e a ressignificar a ideia do ensino no campo como subordinado ao ensino das regiões urbanas, onde o cumprimento dos 200 dias se faz com maior facilidade.

Este parecer se apresenta como um dos mais importantes instrumentos legais de emancipação e respeito ao sujeito do campo e sua historicidade, na medida em que valoriza a forma peculiar do sujeito do campo em aprender e bem como sua realidade e relação com a terra. A afirmação de que os órgãos públicos precisam de maior entendimento sobre as legislações que asseguram a pedagogia da alternância também nos leva a considera-lo de grade relevância.

Analisando o conjunto dos pareceres que destacamos nessa pesquisa, percebemos que alguns traços são comuns a todos. A LDB (1996) perpassa todos os pareceres apresentados; é dela que ainda se extraem a maioria dos conceitos e se baseiam as ideias referentes à educação do campo. É válido destacar também que a educação do campo caminha a pequenos passos, que diversos setores sociais ainda a estranham ou a desconhecem, e que sua luta por reconhecimento é necessária. Ressignificar a educação que há anos foi silenciada, destacando suas características próprias e marcando sua diferença para as demais, é tarefa urgente daqueles que buscam uma educação que não exclua os sujeitos e que possa ser efetivamente instrumento de mudança. Abandonar a ideia de escola do campo salvadora e reconhecer seu potencial é reconhecer os sujeitos do campo como dotados de história e lutas e principalmente reconhecer sua realidade como possível e acertada.

### **1.3 A política pública no chão da escola: o exemplo do PRONERA.**

Após a criação das novas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do campo (2001), podemos destacar algum esforço do Estado no desenvolvimento de políticas públicas que pudessem ampliar o acesso e manutenção do sujeito do campo ao ensino.

Porém, essas novas políticas não surgem de forma descompromissada dos interesses maiores, nem mesmo são apenas políticas que buscam benfeitoria a

alguns sujeitos silenciados. Assim, para analisarmos essas políticas públicas recorreremos a Ball (1992), que, através de seu conceito de “círculo de políticas”, nos ajuda a compreender como se dá o movimento de produção, implementação e a historicidade dessas políticas.

Para entendermos o ciclo proposto por ele, devemos nos atentar às três diferentes áreas que o perpassam: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Assim devemos nos lembrar que

[e]sses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BALL, *ibid.* p.58).

As políticas públicas voltadas para a educação são compostas de três dimensões: econômicas, política e pedagógica. Sua produção é perpassada por diversos contextos (espaços), como afirma Ball (*ibid.*). A educação no campo mesmo ao apresentar desenvolvimento tardio, se configura hoje como arena de embates, lutas e disputas de poder. Aqui, admitimos também que a educação – não só do campo – se configura como um espaço de constante negociação e fluxo, onde todos os possíveis avanços ou retrocessos são frutos de negociações e não apenas imposição seja sócio-política ou cultural.

Os diversos movimentos sociais ligados à busca pelo ensino no campo, assim como seus sujeitos, universidades públicas interessadas no debate da educação contemporânea e nas demandas sociais e alguns órgãos públicos se mostram como fonte de resistência e debate dessas questões. A arena de disputa está posta; ora esses atores obtêm êxito em suas propostas e ganham voz, ora não.

É necessário que na contemporaneidade a luta no campo seja sempre ressignificada e apresentada como forma de resistência; e não apenas como metodologia diferenciada de ensino. Ela deve ser inserida nas agendas de debates na esfera pública sobre novas formas de conceber políticas públicas efetivas que busquem aumentar as ofertas qualitativas de ensino voltadas para esse grupo e que, acima de tudo, respeite suas singularidades e não os hegemonize. Partindo dessa concepção sobre as finalidades das políticas públicas, foi necessário que de antemão pudéssemos analisar os pareceres que corroboram para essa concepção sobre o ensino do campo.

Aqui destacamos que as produções das políticas públicas educacionais se articulam em torno da demanda de determinados grupos que historicamente lutam por espaço. Os Movimentos sociais ligados ao campo como o dos trabalhadores rurais sem-terra – MST, o movimento quilombola, a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, o Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB, juntamente com as Universidades Públicas que possuem debate e pesquisa sobre a educação do campo; todos estes são esses exemplos de alguns atores sociais que estão inseridos e buscam ganhar voz no “contexto de influência” (cf. BALL,1992), onde as políticas públicas são iniciadas e onde diversos grupos de interesse se confrontam para influenciar as decisões acerca das finalidades dessas políticas. É impossível desassociar a história da educação do campo, da história desses movimentos sociais e da academia.

Um exemplo de como essa política debatida no “contexto de influência” chega à sociedade no “contexto da prática” (cf. BALL,1992), será debatido com base no decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Decreto esse que instituiu o PRONERA e que também dispõe sobre a política de educação do campo. Inicialmente, foi necessário ampliarmos a noção sobre quem são os sujeitos do campo, para além daqueles que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural,

[...] como os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, (Artigo 1º, parágrafo 1º, inciso I)

E ao definir a escola do campo aquela

[...] situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo, (Art. 1º, parágrafo 1º. Inciso II)

Percebemos uma ampliação do conceito de educação do campo, já presente em outros pareceres e também uma afirmação das singularidades dos sujeitos que essa educação visa contemplar.

Quando o documento destaca também os princípios da educação, o respeito à diversidade e a valorização da identidade da escola por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos, novamente percebemos uma reafirmação das

características próprias do sujeito ligado a terra e da sua realidade, na contramão das políticas universalistas ligadas ao capital e ao mercado agroexportador.

Nessa mesma perspectiva de busca, segundo o documento, da superação das defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, se destaca como importante programa que integra a política de educação do campo, e que atua no “contexto da prática”

Quando o programa busca atender os sujeitos do campo, os professores que com eles atuam e fomentam projetos que busquem não só a alfabetização dos jovens e adultos do campo, mas também de formação técnica de profissionais do campo nos mais diversos níveis, percebemos um avanço no caminho que o ensino do campo vem traçando nos últimos anos através do apoio do Estado. É notória a mudança da perspectiva do Estado e do olhar para esses sujeitos, se levarmos em conta a produção de materiais didáticos específicos para o PRONERA, a capacitação dos professores que atuarão nos programas que integraram a proposta e a tentativa de se desenvolver as habilidades e competências do sujeito do campo a partir da valorização da sua realidade.

O PRONERA não deve ser considerado como pronto e ideal, mas na análise realizada das normatizações e das propostas práticas que envolvem a educação do campo devemos reconhecê-lo como um programa exitoso. Isto se dá em virtude de sua articulação das questões normativas com as questões práticas da educação do campo, sem colocar essa última como apenas uma adaptação das demais políticas. No PRONERA, o campo se mostra como ator principal.

Isto se confirma com os dados da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA), realizada em 2015, pelo IPEA (Instituto Nacional de Pesquisa Aplicada) e que levantou e analisou dados do PRONERA de 1998 a 2011. Segundo a pesquisa, em 13 anos foram realizados mais de 320 cursos de Educação para Jovens e Adultos (EJA) fundamental e de ensinos médio e superior. Os cursos envolveram 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes, 244 parceiros e favoreceram 96.429 educandos – números significativos até então.

Outros exemplos de programas que estão no “contexto da prática” são alguns programas federais que se utilizam de recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) – como o Caminhos da Escola ou o PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar) – e que buscam ampliar à população do campo o acesso às escolas mais distantes do local de sua moradia e melhorias nos veículos usados nesses transportes. A criação desses programas não demanda somente tempo e debate, como também negociação entre interesses públicos e privados, entre os movimentos sociais e também atende a diversos acordos internacionais.

Se atualmente a maioria dos jovens moradores do campo, está matriculada em escolas formais, esse é um avanço histórico notório que deve ser relacionado com o crescimento do investimento do Estado em políticas públicas para os moradores do campo. Com estas, foi possibilitado o acesso e a permanência dos educandos na escola e muitas só se tornaram possíveis porque estavam em pauta nos movimentos sociais em luta por uma melhoria qualitativa e quantitativa dessa oferta de ensino.

A frequência foi ampliada, o acesso e permanência também. Mas, mesmo com essas novas configurações, seria possível, com as escolas do campo que temos atualmente, empoderar realmente os sujeitos; seria possível fazer com que eles se percebessem como sujeitos ativos no mundo? Como seria na prática uma escola que, baseada nos marcos legais, valorizasse o sujeito e suas práticas, e que, estando esse uma vez consciente de seu poder, pudesse torna-los sujeito ativos? Assumindo esse desafio, algumas propostas pedagógicas estão na contramão da padronização proposta pelo capitalismo e buscam de diferentes maneiras práticas empoderar o sujeito do campo, sem guetificá-lo. Uma delas, já apresentadas nessa pesquisa e à que retornaremos aqui, pelo seu significado de resistência para os sujeitos do campo, são as escolas que praticam a pedagogia da alternância.

#### **1.4 A educação diferenciada como uma via possível**

Algumas propostas buscam amenizar a distância existente entre as políticas públicas educacionais universalistas e o educando ligado ao campo. Assim, destacaremos aqui a proposta de educação diferenciada como uma possível resposta prática a esses distanciamentos.

Pensar o sujeito do campo como um sujeito do seu tempo, que carrega consigo singularidades e utilizar-se dessas singularidades para tornar a educação significativa é um preceito que abrange essa forma metodologia. Baseada na práxis e nos saberes que cada aluno possui, e no que realmente é significativo para sua comunidade, toda a metodologia é pensada de dentro para fora, alterada sempre que necessário e principalmente pautada na troca de saberes.

Para exemplificarmos a educação diferenciada, apresentaremos aqui algumas modalidades de ensino no campo que atualmente estão sendo utilizadas no país e que se mostram de extrema importância para o empoderamento destes sujeitos. Devemos nos lembrar que a educação do campo é território de lutas, sendo necessário admitirmos novamente que grande parte dos avanços da educação diferenciada está intimamente ligada aos movimentos sociais ligados ao campo e a luta dos sujeitos por seus direitos.

A escolha por esses dois modelos de educação diferenciada se justifica, visto que ainda na maioria das pequenas escolas do campo a metodologia, as práticas docentes e até o PPP (projeto político pedagógico) são ainda moldados pelas escolas urbanas. Algumas escolas não reconhecem as inúmeras possibilidades que possuem e acabam por tentar se adequar às demais, em uma visão padronizadora e vista ainda como acertada. Certa vez, ouvi em um encontro de professores de uma diretora de uma outra escola do campo da cidade de Barra Mansa a seguinte frase: “Minha escola não será diferente”. Ela, no entanto, apresenta suas diferenças, na medida em que cada escola é variada e o ensino do campo agrega diferentes realidades. Nesta pesquisa, isto se verifica em termos práticos prática ao observarmos que a escola que serve de gatilho para que nosso trabalho se inicie, e que também é o espaço escolhido para tal, apesar de ser uma escola do campo localizada em um distrito da cidade, com diversos alunos ligados à terra e em uma comunidade rural, ainda possui o mesmo currículo e determinações das escolas da rede municipal de ensino da cidade de Barra Mansa. Poucos são os que reconhecem naquele espaço características singulares. A ideia de não ser diferente é algo que se propaga por aqui.

No terceiro capítulo, foi aplicada uma entrevista aos professores e através dela somos capazes de confirmar esta afirmação. No que tange às políticas públicas para escolas do campo, pouco realmente chega ao chão desta escola. Não existem

investimentos estruturais no prédio, a estrutura que se apresenta é bem pior que das demais escolas da rede, não há formação específica para seus docentes, aos quais muitas vezes sequer foram apresentadas questões ligadas ao campo, não há verba orçamentária destinada de forma diferenciada à essa escola e nem mesmo os funcionários recebem o adicional de difícil acesso (garantido na lei orgânica do município). O que das políticas públicas chega efetivamente são somente alguns programas do Governo Federal de incentivo às escolas do campo: como o de acesso à escola (Caminhos da escola) e alguns programas de transferência de renda, como o Bolsa Família e o Bolsa Escola.

Em contraponto à escola que apresentamos acima, escolhemos duas experiências que são obviamente produto de seu tempo e realidade; o que lhes garante sua especificidade. A escolha por estas duas experiências se deu pelo fato de que mesmo que com diferentes metodologias ou aportes teóricos, ambas respeitam tanto o sujeito do campo quanto sua cultura. Essas são: a Pedagogia do Movimento (MST) que se insere na pedagogia camponesa agroecológica e a Pedagogia da Alternância.

Inicialmente, falaremos da pedagogia do movimento, que acompanha o Movimento dos trabalhadores Rurais sem Terra, o MST. Antes, porém devemos destacar que:

[n]o processo de humanização dos sem terra, e da construção da identidade sem terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de pedagogia do movimento. É do movimento por ter o Sem terra como sujeito educativo, e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando (CALDART, 2000. p.33).

Essa proposta de educação do movimento social pelo próprio movimento e dinâmica característica deste, que busca o resgate da identidade SEM TERRA busca também desenvolver uma nova visão sobre o que é ser sem-terra. Isto, sem homogeneizar seus sujeitos nem se esquecer de sua história de esquecimento por parte das políticas públicas e da história de luta do movimento. Pautados na diferença e acreditando no papel formativo dos movimentos sociais, essa pedagogia busca entender a escola apenas como parte do aprendizado sobre o que se é. Ser sem-terra nessa concepção é aprendizado diário.

Diferente de outras minorias, o sujeito sem-terra, muitas vezes sem local fixo e vivenciando o movimento diariamente, acaba por se formar na prática do cotidiano e se identifica como possuidor de uma cultura diferente e própria, muitas vezes inteligível para os que desse movimento não fazem parte. A constante luta pela terra se faz necessária, e faz destes indivíduos ímpares (cf. CALDART, 2000).

Assim, a escola tem um papel importante para o movimento, mas não é a única capaz de formar os sujeitos. Pois devemos entender a pedagogia do movimento

[...] não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim com um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo (CALDART, 2000. p. 247).

Nessa concepção, os sujeitos se formam em comunhão dentro do movimento. À escola também cabe a tarefa de garantir aos membros no movimento tanto o acesso à educação formal, quanto a um espaço de debate e reflexão para que a busca pela reforma agrária esteja sempre viva e presente e que o movimento seja sempre ressignificado.

A escola assume, portanto, na pedagogia do movimento, um grande papel de ressignificação sociocultural e se mostra como sua parte integrante. Duas funções da escola na pedagogia do movimento devem ganhar destaque nesse debate, pois não se assemelham à concepção de educação universalista e excludente que vivenciamos. A primeira é a importância da escola na "construção histórica do valor do estudo na conformação dos sem-terra estudo aqui compreendido mesmo em sua ênfase (não exclusividade) na produção do conhecimento" (CALDART, 2000. p. 240). Ou seja, uma pedagogia que busque conhecer a realidade de forma crítica e que seja capaz de induzir a uma participação popular. A segunda função da escola ligada ao movimento é a de desenvolver uma pedagogia que permita uma socialização das crianças no Movimento baseadas no que estas são e valorizando sua história pessoal como membro do grupo. Isto, pois uma das grandes preocupações dos pais sem-terra, é que a criança compreenda o que estão vivendo no acampamento ou assentamento, que entendam por que estão naquele lugar; e a escola pode ser parte desse entendimento.

Caldart (2000, p. 57) chama atenção para o que chama de: “enraizamento projetivo” onde passado e futuro estão juntos nesse novo projeto de educação, proposto pelo movimento. De modo ser necessário

[...] chamar a atenção sobre a relação entre passado e futuro, e a riqueza que pode ser contida neste movimento de raiz e projeto, quando se trata de compreender a dinâmica de formação de nossos sujeitos Sem Terra.

Esse projeto de educação que parte de dentro do movimento, só foi possível pela organização das famílias, principalmente das mães sem-terra, na busca de algo que fosse significativo de ser ensinado a seus filhos. Também somente se mostrou possível porque este projeto de educação efetivamente se insere na dinâmica e pautas do movimento. Trata-se de uma pedagogia reflexiva viva, que demonstra a preocupação do MST não somente com as questões de aquisição da terra, mas também destaca a importância que o movimento dá a seus indivíduos e ao empoderamento destes.

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. (GOHN, 2003. p.336)

A reforma agrária é entendida como uma luta de todos e os sujeitos não são apenas sujeitos que estudam, mas sujeitos que estudam na própria pedagogia que criaram e acreditam ser significativa a sua luta. Na pedagogia do movimento, na contramão das políticas universalistas, a diferença é marcada e utilizada como catalizadora de mudanças estruturais na sociedade.

A segunda proposta educativa significativa que decidimos destacar aqui é a pedagogia da alternância. Com início no Brasil em 1969 e até hoje buscando significação e reconhecimento, poucos são os trabalhos no meio acadêmico que pesquisam essa forma de pensar educação no campo. Ao reconhecemos o estado da arte das pesquisas acadêmicas sobre o assunto, reconhecemos que muito ainda sobre ela deve ser pesquisado e validado.

Baseada na ideia da vinculação dos saberes adquiridos na escola com a vida cotidiana dos moradores do campo, e em períodos alternados entre a vida em comunidade e a vida no ambiente escolar, essa pedagogia busca valorizar os saberes acumulados durante gerações e também valoriza a prática/ o fazer concreto

dos educandos. Ao buscar uma formação mais completa ela engloba não somente o currículo formal, como também conceitos ligados a formação humana, política e social dos moradores do campo.

Pensar a pedagogia da alternância equivale a pensarmos em uma modalidade de ensino que busque a autonomia e o empoderamento dos sujeitos que dela participam. Em sua maioria, os educandos são filhos de agricultores assentados que buscam, além de novos conhecimentos, o reconhecimento de suas capacidades e uma forma produtiva de utilização do território, sem se desvincular do campo. Seja alternando-se em estudos de tempo integral na escola, ou em casa com seus pares socializando o que foi aprendido, o educando reconhece na prática o movimento constante presente entre o que se aprende e o que se faz. Seu conhecimento é, portanto, não apenas validado como também sua educação é dividida com a sua família.

A escola é espaço da reflexão teórica e de aprofundamentos das questões relevantes de interesses dos alunos e das famílias. O tempo de permanência do aluno no espaço familiar e na comunidade é o momento para confrontar a teoria com a prática, pesquisar, realizar experimentação de novas práticas, troca de experiências, trabalho e indagações. Ou seja, desse ponto de vista, a formação na alternância é contínua (JESUS, 2010. p.10).

Se é a formação por alternância uma formação contínua, que se dá de dentro para fora, partindo das necessidades individuais e de pequenos grupos para o espaço formal, os agentes/ educadores participantes dessa formação devem estar preparados para o trabalho com as mais diversas das contradições existentes nesse ambiente tão variado de sujeitos e experiências. Se a cultura campesina é variada, as demandas também serão, e ao educador está posto o desafio de articular as questões escolares com a realidade de cada educando. Segundo Queiroz (2004, p.103), isso se dá

[p]ois não se trata apenas de articular os dois espaços, dois lugares diferentes. Mas é necessário “colocar em coerência duas relações com o saber num projeto de formação”. E para isso se faz necessário “uma pedagogia do saber partilhado” que reconhecendo as diferenças e as contradições às torne formadoras.

É precisamente dessa articulação entre conhecimento e prática que destacamos a importância dessa forma de se pensar a educação no campo. Desvinculada das relações econômicas capitalistas que entendem a educação como fonte primordial de formação de mão de obra e de padronização das experiências

individuais, essa proposta se mostra próxima à realidade do campesinato, pois leva a ele informações necessárias para que possa alterar sua realidade e se manter nela criando vínculos de produção. Ao criar vínculos, ela também fomenta a criticidade desses educandos e o sentimento de pertença a terra, na medida em que se reflete também sobre a historicidade dos sujeitos e sobre todos os conflitos ligados à terra na contemporaneidade.

Existem atualmente no Brasil diversas experiências de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância como método. Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) que estão espalhados pelo Brasil são os principais espaços onde essa metodologia se desenvolve. Com exceção de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, todos os demais estados possuem um CEFFA. Pouco sobre essa metodologia, contudo, chega até nós. Em um levantamento recente sobre o “estado da arte” das pesquisas superiores sobre a pedagogia da alternância, foi verificada a carência de estudos na academia sobre o tema. Segundo Edival Sebastião Teixeira, Maria de Lourdes Bernartt e Glademir Alves Trindade da UFTP (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), em seu artigo denominado Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa realizado no ano de 2008 – um dos únicos sobre o assunto – apenas 46 trabalhos sobre o tema haviam sido feitos no Brasil até então, sendo estes 7 teses e 39 dissertações.

Aqui, nos fica novamente evidenciada a necessidade do debate e pesquisa sobre as pedagogias voltadas para o morador do campo, porque somente no debate entre academia e a práxis poderemos não somente instrumentalizar melhor os professores imersos nesse modelo, como também através da socialização, defender o interesse daqueles que ali encontraram um conhecimento significativo.

Porém, mesmo que a academia ainda se mostre como espaço crescente de debate sobre essa metodologia – visto os dados apresentados acima, um grande avanço pode ser notado no ano de 2017 no campo da alternância. Nesta data, o projeto de lei 6498/16, do deputado Helder Salomão (PT-ES), foi aprovado pela comissão de educação da câmara. Tal projeto propõe alteração na LDB (1996) para que nesta a pedagogia da alternância seja incluída como sendo uma das metodologias aquedadas a educação no campo. Em seu texto, o projeto de lei aprovado sugere que:

Art. 1º O art. 28, inciso I, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação: “

Art. 28.

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (PROJETO DE LEI Nº 6498 , BRASIL/ 2016)

A inclusão da pedagogia da Alternância na LDB é de extrema importância, pois, ainda que tardiamente, após quase 50 anos das primeiras experiências de alternância no Brasil (a primeira é datada de 1969 no Espírito Santo) percebemos algum esforço de legitimá-la e de reconhecê-la. Assim, através do efetivo reconhecimento não somente será possível que políticas públicas educacionais a contemplem, como também possam estas serem ressignificadas perante a algumas esferas governamentais ou estados que não a reconhecem como tal.

Assim, o caminho de análise que traçamos nesse primeiro capítulo parte dos marcos normativos e pareceres que versam sobre a educação do campo e desembocam na prática educativa com a análise das possibilidades de ensino diferenciado que atualmente estão em execução no país. A educação do campo, antes totalmente dependente do capital e que se configurava como uma instrumentalização para que o homem do campo pudesse produzir com mais rapidez e qualidade em resposta ao mercado, hoje se transforma em um espaço de luta e se configura como uma importante forma de empoderar esses mesmos sujeitos, outrora silenciados por meio da através da desvalorização da sua cultura e pelo desrespeito à historicidade das lutas que o acompanha.

Após o debate sobre as normatizações sobre as escolas do campo, como essas normatizações chegam nas escolas e sobre o ensino diferenciado que se mostra exitoso na atualidade, optamos nessa pesquisa pelo foco no professor e nos seus desafios quando imerso em uma escola do campo. Para isto, desenvolvemos a pesquisa da seguinte maneira. De início, optamos por debater os desafios de ser professor de história no campo, destacando o interculturalismo como possibilidade de trabalho. Em seguida, ouvimos os demais professores com vistas a buscar uma compreensão sobre o que eles entendem por escola do campo. Por fim, apresentamos o produto resultado desta pesquisa, onde o foco está na autorreflexão do professor sobre as questões que perpassam est pesquisa e na valorização do seu fazer diário.

## **2. DE PROFESSOR PARA PROFESSOR: OS DESAFIOS DE LECIONAR HISTÓRIA NO CAMPO.**

No capítulo anterior, pudemos analisar algumas políticas públicas voltadas para educação no campo, assim como também alternativas em prática na atualidade que, na contramão da educação bancária, pensam a realidade do campo de forma diferenciada. Pudemos ainda apresentar a perceptiva pela qual pensamos essa pesquisa que é a de voltar nosso olhar para o professor do campo, suas práticas curriculares e cotidianas.

O caminho entre as legislações e o chão da escola, como já afirmamos, é grande. Algumas escolas ainda estão em processo de reconhecimento interno e externo e muitas delas encontram dificuldade nesse processo. A diferença ainda é dificilmente entendida como vantagem e isso se evidenciou na escola que serviu de objeto de análise para essa pesquisa. Neste sentido, se reconhecer como sendo do campo e entender as inúmeras implicações que isso acarreta pedagogicamente e socialmente ainda é tarefa em construção.

A construção do paradigma da escola do campo como aquela capaz de empoderar os sujeitos e como um instrumento importantíssimo de justiça social é uma questão da ordem do dia nas esferas públicas, bem como um campo novo de pesquisa nas universidades. O debate acadêmico raramente chega às escolas. Quando isto ocorre, o seu espaço é ocupado quase sempre por debates de natureza prática: como o estrutural, o de alocação de professores e do transporte dos alunos.

As péssimas condições das escolas do campo podem ser verificadas quando no Censo Escolar 2014 é explicitado que a infraestrutura das escolas rurais permanece em condições de extrema precariedade. Enquanto 70% das escolas da área urbana contam com esgoto encanado, nas escolas “rurais” apenas 5% possuem. Como esperar que uma escola debata sua identidade, se reconheça como espaço de luta, se seu espaço físico ainda não é adequado? Destacamos aqui, devido à vivência cotidiana em uma escola com péssima estrutura, o quanto esses aspectos externos são capazes de influenciar na qualidade da aprendizagem ofertada no campo e na formação da identidade das escolas.

Os desafios estão postos: a infraestrutura ainda necessita de muita atenção, a metodologia ainda não se adequou às diversas realidades do campo, e os professores diariamente se depararam com diversas situações pedagógicas as

quais ele não foi apresentado durante a sua formação na academia. O campo e suas singularidades exigem do professor que está inserido nesta realidade uma retomada de olhar, consciência e principalmente de empatia com aqueles sujeitos.

Superar o “ruralismo pedagógico” que nos foi apresentado em outrora e ressignificar a escola como espaço de luta e resistência dos sujeitos, é necessário. Eis que essa superação é um outro grande desafio posto a nós educadores, que em grande parte somos estranhos à aquela realidade e estrangeiros naquela comunidade.

Não nascer no campo e não possuir ligação direta com ele é característica comum aos professores que entrevistamos para a escrita desta pesquisa. Em sua maioria, eles moram em regiões centrais da cidade e somente têm contato com aquela realidade nos dias que estão naquele território lecionando. É válido, portanto, destacar que nós professores jamais saberemos em totalidade como esta realidade se configura, como os sujeitos se percebem no mundo, e como realmente se dá a sua relação com a terra. Possivelmente, após anos trabalhando na mesma localidade, chegaremos a visões próximas à realidade, e a entenderemos de outras formas. Continuaremos, contudo, a sermos estrangeiros: carregados de visões e concepções sobre o mundo que fomos constituindo ao longo de anos como moradores da cidade. O lugar de fala que assumimos é o de professor do campo que não é do campo. É um lugar de quem olha de fora, que busca compreender, mas que na prática está imerso em outra realidade, uma fora de sala de aula, que em nada se assemelha com o campo. Este é um grande desafio aos educadores!

A formação acadêmica dos professores, em geral, acaba por negligenciar o campo e alguns espaços considerados periféricos. Na formação de professores de história, o que vivenciei por anos, em nenhum momento este nos foi apresentado. Por diversas vezes no curso de História, nos foram apresentadas as diversas questões ligadas à luta pelo acesso à terra no Brasil, porém a escola do campo, parte dessa luta não foi apresentada. Foi necessário estar nela para reconhecê-la.

Conhecer verdadeiramente a realidade de uma escola e suas singularidades quando já se está imerso nela, sem ter adquirido quaisquer conhecimentos prévios sobre esta na academia, nem mesmo reconhecer o debate que há anos vem sendo realizado no âmbito universitário sobre as suas questões curriculares é intimidador e exige coragem. A escola do campo não se assemelha com as demais escolas da

rede; seus sujeitos e histórias são únicos, e entender isso e aprender a trabalhar o currículo proposto para a disciplina e fabricado alheio a esta realidade demanda tempo e cuidado.

Nesse capítulo, buscamos apresentar, sob a ótica de uma professora de História, os desafios curriculares e pedagógicos que o professor dessa disciplina encontra ao trabalhar em uma escola do campo. Destacaremos dentre estes desafios: a necessidade do debate sobre a questão das identidades como um dos pontos centrais a serem trabalhados nessa disciplina e também as possibilidades que o professor, enquanto imerso em uma pedagogia padronizada e bancária, possui de trabalho no chão da escola.

## **2.1 O ensino de História no campo e seus desafios**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997,

[o] ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.33)

Nesse sentido, se a prática educativa deve levar em consideração as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, os desafios encontrados por qualquer educador, seja ele do campo ou não, para tornar o ensino significativo já começa a se delinear. Na atualidade, boas metodologias estão se desenvolvendo na educação do e no campo, como já demonstramos no capítulo anterior. Ainda é notório, não obstante, que cada vez mais a dicotomia existente entre o campo e a cidade se amplia no campo educativo.

Com a criação de grandes latifúndios e com a conseqüente modernização, é grande a saída do homem do campo para o trabalho na cidade. Segundo levantamento do IBGE de 1996, “cerca de 25% da população que vive no campo trabalha na cidade e outros 25% da população que trabalha no campo mora na cidade” (CALDART, 2002. p. 31).. O movimento diário de ir e vir acabam por reconfigurar a relação dos indivíduos com seu local de origem.

A ideia de que o campo representa atraso ou um modelo já superado, permeia nossas mentalidades há muitos anos. Fomos apresentados a um campo ultrapassado ou a figuras extremamente caricatas do que seriam esses homens ligados à terra: atrasados e ainda com estereótipos quase infantis onde há falta de audácia e discernimento. Outras vezes, foi graças ao humor estereotipado e preconceituoso que os subjugamos e rimos deles nos meios de comunicação. Naturalizamos, desta forma, esse homem do campo midiático e infantil como sendo representante de todos os demais que estão ligados a terra. Foi precisamente desse homem da terra sem audácia e malícia que buscamos nos distanciar ao sermos reconhecidos como seres urbanos, cosmopolitas.

As ideias que se baseiam em conceitos reducionistas e preconceituosos sobre o campo e sobre seus habitantes se propagam e ganham espaço até hoje, e isso se reflete não somente no campo das mentalidades, como também no campo de debate das políticas públicas, a maioria destas produzidas alheias à realidade do campo, pautadas em um sujeito do campo que não existe.

Quando pensamos no ensino do campo e nos sujeitos que dele dependem e principalmente quando buscamos relacioná-lo ao ensino de História, nos deparamos com diversos dilemas que envolvem tanto a prática docente quanto a ideia do que significa essa disciplina na contemporaneidade. Após sofrer tantos ataques e ser taxada recentemente como uma “doutrinação”, seu estudo e reflexão se faz mais do que necessário nesse momento de aflorado debate sobre os rumos da educação. Os tempos são sombrios. Os que se predispõem a questionar a realidade posta e a entendê-la e aqueles que, em comunhão com os mais pobres, empodera-se e busca empoderar deve estar em constante alerta.

Helena Araújo (2012, p.45) em seu texto ressalta:

O objetivo da “educação histórica” é compreender mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades, para que o aluno aprenda a valorizar a diversidade sócio cultural e participe de forma mais crítica da construção da História, como sujeito da mesma.

Percebemos como se ampliam os desafios do professor de História comprometido com a mudança social. Podemos ainda evidenciar sua importância no processo de busca de uma sociedade mais justa e equânime.

A ideia de compreensão das mudanças e continuidades, as longas, médias e curtas durações (cf. BRAUDEL, 2005) que influenciam diretamente a historicidade de um povo ou grupo social, a importância da participação popular, e a questão do interculturalismo estão, obviamente, perpassadas pelo conceito do tempo. Seja dito, como é possível pensarmos a história sem que a percepção de tempo tenha seu espaço garantido? Outro desafio se apresenta para o ensino de História: o trabalho com a noção temporal e a valorização da historicidade dos sujeitos e grupos através do tempo.

Compreender o tempo é libertar-se do presente: não apenas antecipar o futuro em função das regularidades inconscientemente estabelecidas no passado, mas desenvolver uma sequência de estudos, nenhum dos quais é semelhante aos outros, e cuja conexão não se poderia estabelecer senão mediante um movimento progressivo, sem fixação nem repouso. Compreender o tempo é então transcender o espaço mediante um esforço móvel [...] (PIAGET, 1996, p. 298).

Se compreender o tempo é tarefa que liberta os indivíduos, o que os torna sujeitos “temporais”, se se reconhece neles um potencial quase mágico de compreensão do presente e projeção do futuro, então o que o ensino de história inicialmente representaria atualmente? Duas palavras estão na centralidade dessa questão: a libertação e o empoderamento. A noção de tempo liberta os sujeitos e o conhecimento e ressignificação da história os empodera. Se o que propomos é uma educação que rompe paradigmas e estereótipos, no campo da história encontramos terreno fértil.

Refletir sobre quem se é e sobre toda a historicidade do grupo que fazemos parte é exercício necessário para que possamos nos reconhecer como sujeitos do mundo. Nesse processo de reflexão, a disciplina de História pode ser uma grande aliada. Se o projeto desenvolvimentista de Estado pautado no acúmulo de riquezas e na não divisão destas ganha cada vez mais força em tempos de crise, é em sala que podemos começar a criar resistência. Na valorização da prática diária e da história dos povos ligados à terra, um novo projeto de sociedade pode ganhar forma.

Se reconhecemos a disciplina de História como ferramenta de empoderamento por possuir uma raiz questionadora, é através dela em contato com os educandos que a ressignificação do mundo e da sociedade em que vivemos pode ter início. É necessário “in-surgir, re-existir e re-viver” (cf. WALSH, 2003). Isso só é possível, no entanto, se em comunhão professores, educandos e a escola, numa perspectiva descolonial, assumirem o poder que possuem.

O silenciamento de alguns sujeitos é parte essencial para o desenvolvimento da história positivista europeia de outrora. Encontramos no conceito de interculturalidade presente nas obras de Catherine Walsh (2013, 2009), um fértil diálogo na contramão dessa história. Valorizar, identificar, respeitar e propor a convivência das diversas culturas, bem como assumir os conflitos gerados por elas é um desafio que devemos assumir enquanto educadores. Ouvir as vozes dos sujeitos que outrora não tinham espaço na história dos grandes feitos de tradição Europeia se faz urgente. Através das novas perspectivas historiográficas com bases no Sul, isto se torna possível. Mudaremos as vozes e as lentes que utilizamos há anos e assim espera-se que novos caminhos possíveis para os indivíduos silenciados em outrora sejam abertos.

Essa necessidade de novas lentes e caminhos vem acompanhada de mais um grande desafio: fomentar no educando através do conhecimento histórico um autorreconhecimento. O professor é peça fundamental nesse processo. Conhecer-se é trazer para si a responsabilidade de estar ativamente presente no mundo e de afirmar o seu papel frente a uma história feita de silenciamentos. Nesse processo, devemos destacar o poder de transformação que o professor comprometido possui e a sua responsabilidade nesse processo.

Novamente a ideia de “re-existir e reviver” são necessárias para todos os sujeitos compromissados com a mudança. Se o que almejamos é nos tornar catalizadores no espaço formal de ensino, a reflexão e a revisão das nossas crenças deve ganhar local privilegiado na nossa prática diária. Não podemos buscar fazer que o outro repense sua existência e papel, sem também compartilharmos desse exercício diariamente.

Assumimos aqui uma perspectiva intercultural de educação (cf. WALSH, 2009). Destacamos tal perspectiva não apenas como uma postura de valorização do reconhecimento das diferentes identidades dos educandos do campo, mas como uma perspectiva que, ao assumir os conflitos gerados pelas diferentes identidades, sugere aos professores não somente resignificá-los como também resignificar-se, em um exercício dialético. No campo ou nas cidades, as diferenças nessa perspectiva serão assumidas e trabalhadas através de um novo entendimento do que estas representam historicamente. Isso se torna possível na educação através

de um olhar crítico dos conteúdos, bem como por meio da prática diferenciada diária em sala de aula.

Reconhecemos que a “re-existência” que propomos se dá principalmente através de “práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (WALSH, 2013, p. 19). Assumimos, ademais, que adotar essa postura não é tarefa corriqueira que todos nós professores estamos aptos a desenvolver rapidamente. Entendemos, contudo, que essa re-existência é necessária e fundamental para uma efetiva educação histórica que empodere os sujeitos e valorize as diferenças.

Assumir as multiplicidades dos educandos, entender nossos poderes e também limites enquanto educadores, além de reconhecer a vida no campo como uma possível forma de existência peculiar, sem essencializá-la, é uma postura desafiadora. Se o professor almeja ser um importante instrumento de mudança no mundo, é necessário que este mude também, deixando de lado as velhas práticas já enraizadas.

Não essencializar uma cultura, não guetificar os educandos e, acima disto, “descolonizar mentes” são tarefas árduas de desconstrução de si, de transformação, bem como um ato de coragem contra as mazelas e silenciamento cotidianos tão comuns em nossas práticas e currículos. Atingimos, assim, “[...] um sentido prático e concreto em favor das lutas de descolonização, libertação e humanização” (WALSH, 2013, p. 42).

A humanização também é um conceito-desafio que perpassa a ideia de questionar a colonialidade e que, ao encontro das ideias de Paulo Freire, se torna um dos nortes do ensino de História comprometido com a mudança, e que não busque apenas

[...] argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes” (WALSH, 2013. p.24).

Ainda internalizamos e somos participantes de uma lógica colonial e a reproduzimos em sala de aula e só somos capazes de reconhecê-lo em um processo de autorreflexão, muitas vezes demorado e que exige a quebra de diversos paradigmas que já consolidamos como verdades.

Dentre todos os desafios apresentados pelo professor de História consciente do seu papel, apresentados até aqui, a opção pela decolonialidade é um dos maiores, mas também o desafio fundamental para um ensino diferenciado. Reconhecer o outro, entender que somos vários, valorizar as diversas vozes da história e principalmente não fugir das consequências que essa postura perante à educação nos trará, são posturas que o educador que quer mudar o mundo, começando por ele mesmo, deve adotar.

## **2.2 A importância da questão da identidade no Ensino de História**

Para criarmos as condições de mudança de perspectiva onde os que não têm voz passem a possuí-la, devemos estar atentos às desigualdades que a visão colonial, tão enraizada em nós, durante anos tratou como natural. Não é possível também pensarmos em uma educação do campo que seja significativa para os sujeitos, sem que possamos trazer luz as suas identidades.

Diversos estudos apontam para as diferentes desigualdades sociais contemporâneas a que os educandos estão expostos diariamente, sejam elas educacionais, de oportunidades, de gênero ou de acesso ao território. Para alguns educandos, as desigualdades se acumulam e resistir é realmente preciso.

O campo atualmente compreende parte significativa do território Brasileiro e, apesar de possuir extrema importância econômica na pós modernidade, aos sujeitos que nele estão relegam-se algumas poucas políticas públicas de cunho identitário. A migração do campo é quase inevitável aos jovens que pouco se identificam com o lugar onde vivem. Seja a trabalho ou mesmo para concluir os estudos a cidade se mostra muito atraente.

Ser adolescente no campo é tarefa difícil. Não nos propomos aqui a levantar juízo de valor sobre que é ser adolescente na cidade ou em bairros periféricos. Não temos por intenção colocar esses dados em projeção e classificação. Entendemos que nas periferias as desigualdades também se acumulam, mas destacamos aqui

que nas periferias o movimento de resistência jovem tem ganhado mais visibilidade graças a diversos movimentos sociais que lá se realizam. Porém, no campo isso pouco se verifica. Quantas vezes vimos na mídia jovens que possuem uma ligação estreita com a terra e são representados como felizes e realizados? Quantas vezes vimos se disseminarem programas, movimentos, grupos que buscam fomentar nos jovens o sentimento de pertença a terra? Ser adolescente do campo é tarefa ainda mais desafiadora na contemporaneidade, pois além da falta de representatividade, muitas vezes a visão que os outros possuem dos sujeitos do campo e de sua realidade em nada se assemelha à realidade em que estes vivem.

Para que possamos entender a importância da valorização da identidade do sujeito jovem do campo e a função da escola, da disciplina de história e do professor nesse processo, utilizaremos alguns autores pertinentes aos estudos contemporâneos das identidades, da educação e do ensino de História. Stuart Hall (2006), Vera Candau (2003, 2005), Carmem Teresa Gabriel (2011) e Paulo Freire (1997) serão nossos nortes para que esse entendimento ocorra.

O primeiro conceito que é necessário entendermos é o de identidade e as suas mudanças temporais. A visão de identidade que concebíamos como a identidade advinda da sociologia e que durante anos permeou os estudos sociológicos e históricos aqui já não nos cabe mais em totalidade.

Essa ideia de que o sujeito é o que é, graças unicamente a relação que este estabelece entre o mundo privado – o “eu” – e o mundo público – a sociedade e que nas palavras de Hall (2006) “[c]ostura o sujeito à estrutura”, já não nos cabe aqui; ela dá lugar a identidade cultural. A identidade que agora concebemos está em “crise”, é fragmentada, “descentrada” e “múltipla”, e

o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não só de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (id., *ibid.*, p.12).

Somos produtos do nosso tempo e da herança que outros tempos nos deixaram, nossa identidade é carregada de historicidade. Ao se tornar uma “celebração móvel”, ela se transforma em várias, difusas, contraditórias, em variadas.

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser

melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (id., ibid. p. 26).

Se nossa identidade se forja através das experiências peculiares que possuímos e pelas circunstâncias que vivenciamos, se estas se modificam e se transformam continuamente, é na escola, um espaço privilegiado, que nossas experiências pessoais se aprimoram ou tomam outras formas durante parte significativa da nossa vida. É nesse espaço que em contato com o outro nossas identidades são impulsionadas e se forjam através das ideias que possuímos sobre nós e pela ideia que fazemos sobre o outro. O pensamento Lacaniano aqui nos fornece uma base teórica para essa percepção ao afirmar que:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir do nosso exterior, pelas formas quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006. p.36).

Se o “eu” se forma a partir do olhar do outro ao ser permeado por alguns sistemas de significação simbólica, é importante destacar a importância da “fase do espelho” nesse processo.

Entretanto o sujeito esteja sempre partido ou dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e resolvida, ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo como uma pessoa “unificada” que se tornou na fase do espelho (HALL, 2006 p.38).

Quando começamos a forjar nossa identidade permeados pelo olhar do outro, pelo contato com a sociedade em que estamos inseridos e pelos sistemas de significação que conhecemos, e admitimos a escola como principal transmissor dessas significações aos jovens moradores do campo, destacamos novamente sua importância e sua relação direta na construção das identidades. É nesse espaço de sociabilidade que o educando cria e afirma as visões que possui sobre ele e sobre os demais, influenciadas pelos educadores, suas práticas, olhares e especialmente pelo currículo que a ele é exposto desde sua infância até sua adolescência.

Ao destacar o papel da escola, buscamos também relacionar o ensino de história e a valorização das identidades nesse processo de formatação de quem se é. Ao assumir que a ideia de cultura e identidade estão em constante recontextualização, reconhecemos também sua transitoriedade.

Para que a importância do ensino de história na formação das identidades seja debatida, assumimos a ideia de “identidades abertas” (HALL, 2006). Identidades essas que sofrem influência de várias culturas, que são híbridas e nunca puras e acabadas, na contramão na identidade que conhecíamos até então: estagnadas, estáticas e completas.

Se o que buscamos no ambiente escolar é um ensino de História que valorize a historicidade e a cultura dos educandos e que os dê voz, é necessário que possamos reconhecê-los como plurais, abertos e em constante ressignificação sobre o que é ser um jovem educando do campo. Em oposição ao “ruralismo pedagógico”, já apresentado nessa pesquisa, e que pretendia somente fixar o homem do campo na terra definindo-o como uma só categoria, para que possamos entendê-los em sua totalidade é necessário assumirmos que os homens e mulheres do campo possuem diversas identidades e dessa multiplicidade identitária que o ensino de história deve dar conta.

Porém, o que temos é uma educação do campo de origem colonial. Esta percepção da educação como uma “salvadora dos sujeitos” acabou se refletindo na educação que possuímos hoje e que oferecemos ao do jovem no campo. A manutenção dessa visão fez com que este jovem não encontrasse na escola nenhum significado: os jovens são variados e escola, infelizmente, uma só.

A proposta de educação popular que ganha espaço com Paulo Freire após 1990 vem na contramão dessas propostas hegemônicas e de anulação das mais diversas identidades e culturas. Ao se mostrar “como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (LUCINI apud PALUDO, 2001, p. 82), essa educação passa a nos despertar interesse, na medida em que propõe uma mudança de olhar sobre os silenciamentos educacionais cotidianos dos sujeitos da cidade e do campo.

Pensar a educação como prática social e ressaltar a importância dos movimentos sociais e dos mais variados sujeitos nesse processo, é um largo dado passo dado pela educação das classes populares e um grande avanço em relação à educação no campo no Brasil.

Após se aproximar das classes populares e pensar em um a pedagogia que as atendesse e não as silenciasse, Freire propôs uma nova forma de pensarmos a

educação, quebrando antigos paradigmas. Entender a educação como um campo de lutas é reconhecer que é nesse espaço que o homem do campo – seja ele quilombola, indígena ou assalariado – pode criar condições necessárias para resistir às imposições capitalistas homogeneizadoras e silenciadoras de suas culturas. É conhecendo/reconhecendo sua cultura como sendo vasta e valorizando-a que ele se reconhece como sujeito único, capaz de atuar ativamente na sociedade. É reconhecendo e compartilhando do seu dia a dia, sua cultura e suas identidades na escola – importante espaço de sociabilidade – que ele se fortalece e ressignifica a luta de seu grupo ao assumir sua criticidade perante o mundo.

O ensino de História encontra resistência porque fomenta a criticidade e porque pode tornar o sujeito consciente de si e de seu papel na sociedade, e principalmente porque pode ser dos responsáveis pela modificação da sociedade através da educação formal. Nessa perspectiva que valoriza as possibilidades de mudança, a educação do campo também incomoda e é inegável que ambas sofrerão ataques intermináveis por parte daqueles que buscam um caminho voltado no acúmulo do capital em detrimento do desenvolvimento humano e que fazem isso ao silenciarem as diferenças.

As patrulhas ideológicas e as propostas de modificação que não se baseiam no desenvolvimento crítico dos sujeitos e no seu empoderamento serão dia a pós dia mais comuns e resistir será necessário. Eis aqui o elo que une a educação do campo e o Ensino de História, ambos campos de disputa e de resistência.

Se entendemos que o ensino de História na Educação Básica tem o sentido de formar cidadãos críticos, consumidores culturais e leitores críticos no mundo, devemos ter o compromisso de proporcionar que “os (as) alunos (as) transportem esse conhecimento aprendido para suas vidas cotidianas, para que possam participar de forma mais consciente da construção de um mundo mais justo e solidário” (ARAÚJO, 2006. p. 6).

Criar leitores críticos do mundo através dos conhecimentos históricos, entretanto, só é possível se os meios para que isso ocorra estejam em concordância com essa postura. Faz-se necessário que agentes educativos, política pedagógica e sujeitos estejam compromissados com a mudança. Um meio prático permeado por todos esses fatores e essencial para que isto ocorra de forma significativa é o currículo de História. Se apenas o utilizarmos, sem levantarmos questões tais como

“como será que o currículo de história trata as identidades?”; “as identidades do sujeito do campo aparecem como possíveis?”, não poderemos, nós professores, propor criticidade, mudança de olhar e de postura aos educandos.

É impossível pensar o ensino de História e as possibilidades da educação, sem problematizar sobre o currículo. Se o entendemos “como um sistema discursivo onde são produzidos sentidos de conhecimento histórico legitimado e validado (GABRIEL, 2011. p. 128)”, é através da reflexão deste que podemos propor mudanças significativas. Uma questão nos fica evidenciada: se é através do currículo que produzimos sentidos históricos e que validamos o presente e passado dos educandos, quais discursos os currículos que utilizamos cotidianamente trazem sobre as múltiplas identidades possíveis?

Raras são as vezes em que o campo aparece no currículo oficializado (ver ANEXO II) e utilizado na escola do campo que serve de objeto dessa pesquisa. O que aparecem nesse currículo são identidades homogêneas e padronizadas, conhecimentos universais em detrimento dos conhecimentos ligados ao dia a dia do campo. O que nos leva ao encontro de Laclau (1996, p. 47), ao questionar-se:

Que conhecimento histórico escolar pode ser considerado portador de um grau de generalidade tal (dimensão do universal/ nacional) que se justifique como válido a ser ensinado a todos, a despeito de suas marcas identitárias particulares?

Ainda mais adiante nessa perspectiva: como seria o conhecimento histórico ideal? Como seria também o conhecimento histórico que não essencializasse a cultura do campo? É possível e justo demarcar esse limite entre local e o universal?

Diante destas questões reflexivas, destacamos a importância de um currículo de História que possa dar valor às diferentes identidades e que possa promover o respeito e a multiplicidade de narrativas dos mais variados sujeitos que compõem nossa sociedade. Endossamos ainda uma postura intercultural que possa não só admitir as diversidades culturais presentes na História, mas as conceba como território de lutas, conflitos e ainda em construção.

Um currículo que valorize a história do sujeito do campo e o seu histórico de lutas, que valorize seu passado e seu presente com criticidade, que admita essa identidade como uma dentre as tantas possíveis, seria um currículo capaz de tornar o conhecimento histórico mais válido e que provavelmente tornaria os sujeitos mais

conscientes de quem são e de suas possibilidades enquanto sujeitos históricos ligados à terra. Nessa perspectiva de um currículo que empodera, não há espaço para homogeneização curricular e o interculturalismo nos parece um caminho acertado.

### **2.3 Reflexões sobre o currículo**

Após refletimos sobre o Ensino de História e suas possibilidades, reconhecemos a necessidade de debatermos mais especificamente o currículo de História, que cotidianamente utilizamos em sala. Na proposta pedagógica decolonial de educação, contrária à educação eurocentrada e brancocentrada que temos atualmente, o sujeito é entendido como aquele que, imerso em uma sociedade pós-moderna, é atravessado por múltiplas identidades e que esse deve ser respeitado pelas suas diferenças e não anulado em prol de um bem único e final. A educação decolonial se propõe a questionar os padrões eurocêntricos de educação quando volta seu olhar as particularidades dos educandos, suas tensões e suas múltiplas identidades, presentes e em construção-desconstrução cotidianamente.

Ao concebermos o currículo como uma voz perante milhares de vozes e como principalmente um espaço de poder e de batalhas ideológicas que muitas vezes passam despercebidas pelos educandos, assumimos também a ideia de que ele se configura como um espaço onde os sujeitos se transformam. Nenhum educando passa por um conteúdo escolar – que acredita ser verdade – e por um local formal de educação e continua o mesmo.

Quando uma proposta curricular seleciona uma cultura dentre tantas e a afirma como a única possível ou como mais acertada, temos um currículo que silencia as demais culturas. Se as escolhas curriculares, assim como a concepção de currículo que a rede de ensino assume é imbricado de questões ligadas ao poder e a questões ideológicas, devemos olhá-los com criticidade, cientes de que lado assumimos perante à arena de disputas que se apresenta.

Novamente nos utilizaremos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010), sem nos esquecermos da distância existente entre uma normatização e o chão da escola. A concepção expressa nas diretrizes sobre como deve ser um currículo acrescenta muito a perspectiva curricular que um almejamos

possuir um dia, segundo o esse documento o currículo deve ser

[c]onstituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL,2010. DCN, p.21)

É evidente que o currículo idealizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais muito se distancia do currículo que possuímos e ao qual já propomos criticidade. Com esse novo olhar, podemos reconhecer que, na prática, o currículo oficializado que utilizamos em sala além de pouco significativo para o educando do campo, não valoriza em nenhum momento seus saberes e vivências, na contramão da proposta da Diretriz.

Em um rápido exercício de reflexão sobre a proposta curricular que temos em mão, nos cabe questionarmos os seguintes aspectos: na utilização do currículo que temos, a voz que entoamos é a do educando ou a de certos grupos que através dele expressam seu modo de ver e pensar? O que do dia a dia do educando aparece nesse currículo? A luta pela terra está presente? Através da busca destas respostas e da reflexão que ela pode nos proporcionar sobre o currículo que utilizamos é que devemos pleitear um currículo diferenciado e diferente que seja capaz de dar conta das diversas identidades presentes naquele espaço, que valorize a luta do sujeito pela terra e seja capaz, principalmente, de empoderar os mais diversos sujeitos presentes naquele espaço formal.

Partindo da teoria para a práxis, para o chão da escola, o currículo de História (ver ANEXO II) que utilizamos na Escola Estadual Municipalizada Rialto, adotado também por toda a rede municipal da cidade de Barra Mansa, não faz nenhuma referência ao homem do campo como sujeito histórico ativo. Sua representação como sujeito de importante participação social nas lutas pela terra ou como sujeito dotado de capacidades produtivas capaz de influenciar a sociedade também é negligenciado, assim como seu histórico de lutas.

Nesse mesmo currículo, apenas em três momentos distintos e em distintas séries, nos referimos à cultura campesina. Inicialmente nos sextos anos nos referimos ao sujeito do campo como o vassalo da Idade Média, sem autonomia de pensamento, visto que a cristandade se apoderava de seu pensar, e como ser subserviente ao senhor Feudal. No ano seguinte, sétimo ano, nos referimos a ele

como um ser humano já superado pela revolução industrial que, ao retirar o homem do campo, se apossou de suas terras e o obrigou a trabalhar nas fábricas abdicando de sua identidade de camponês. Por último, no nono ano, ao debater a pós-modernidade, somos convidados pelo currículo a repetirmos o discurso de oposição entre o campo e a cidade ao tratarmos da globalização e seu impacto no mundo atual.

Para os educandos da cidade submetidos a esse currículo, esse estereótipo do sujeito do campo como homem já superado na pós-modernidade, não causa desconforto: ele apenas confirma o que é passado pela televisão ou pelo ensino formal. O deslocamento da cidade do espaço do campo é tratado quase que de maneira natural e contínua; os que ainda lá estão à margem da boa modernidade desfrutada pelos membros da cidade. Esses sujeitos “sem malícia, roçeiros” não se modernizaram conforme a história linear eurocentrada e colonial repete. Para um educando morador do campo, porém, que percebe ali ainda hoje suas características de vida ou de seus familiares, qual seria o impacto ao perceber que sua escola – que novamente afirmamos como fonte de informação e espaço importante de sociabilidade – reproduz um discurso em que uma das identidades que ele possui, que é a de estar historicamente ligado ao campo, é afirmada como algo a ser superado ou algo que se mostra na contramão da modernidade?

Quanto a nós professores, quais ideias estamos imprimindo nesses educandos ao trabalhar com um currículo configurado dessa maneira? É possível que esse currículo, da maneira que está configurado, seja capaz de contribuir para a constituição das mais “diversas identidades dos educandos” como proposto pelas DCN?

Tomaz Tadeu (2009) afirma que “[o] currículo cria não coisas materialmente concretas, mas tem efeitos reais, efeitos de verdade”, por isso destacamos sua importância no processo de empoderamento. Sem nos darmos conta (quantas vezes os professores têm tempo de questionarem seus currículos ou são chamados a fazê-los?), reproduzimos os conteúdos dos currículos que chegam até nós sem criticidade. Poucas vezes somos capazes de perceber que são nessas ditas verdades que o currículo traz que se encontram os silenciamentos das identidades dos educandos, assim como também está presente a negação da sua história e sua

trajetória. O currículo, que já assumimos ser uma disputa política, acaba tornando-se um grande instrumento de poder dos que historicamente são dominantes.

O currículo, silencioso e poderoso, apesar de vivo, mutável, arena de debates e embates, ainda hoje ao ser transmissor de conhecimentos prontos é capaz de legitimar as verdades dos que o fizeram e as escolhas de quem é responsável por ele. Ele é tão poderoso que é capaz sorrateiramente dividir papéis sociais, demarcar territórios, valorizando ou silenciando certas identidades, tudo sem que o educando se dê conta.

Quando Tomaz Tadeu (2009) define o currículo, baseado nas concepções críticas, como um documento permeado por relações de poder, de saber e de identidade, ele corrobora para o que é percebido em sala todos os dias: o currículo se encarrega de produzir identidades sociais, e principalmente reproduz as relações e estruturas sociais. Assim nos fica evidente que

[a]través das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência – dominante ou dominada- é determinada pela gramática social do currículo (SILVA, 2009. p. 148).

O currículo se configura aqui como instrumento poderoso, tanto de silenciamento, quanto de mudanças. Se não nos questionarmos sobre o poder que ele possui, sobre nossas práticas em relação a ele e se não buscarmos ressignificá-lo, continuaremos a fazer com que ele não só defina o papel dos indivíduos sem que eles percebam, como também acabaremos por sermos coniventes com posturas que legitimam processos de dominação nas escolas. Processos estes não só de uma classe sobre a outra, mas também centrados nas questões de etnia, gênero, sexualidade e lugar.

Ainda nessa perspectiva, destacamos que o território/lugar também se configura como fator de extrema segregação e de dominação. Como exposto acima, a cidade ainda se encontra na centralidade dos debates curriculares. Tudo parte dela e os indivíduos que não seguem uma normatividade proposta por esse currículo são automaticamente anulados. Alguns segmentos estão lutando para que essa normalidade proposta pelo currículo seja repensada criticamente e se mantém na busca de um currículo formal que também destaque sua etnia, religião, cor ou localidade.

A resignificação curricular no campo, ainda é proposta recente, poucos são os que conseguem perceber nesses sujeitos especificidades que o tornam únicos. Poucos também reconhecem sua desvantagem em possuir um currículo que não condiz com sua realidade; a luta por espaço de significação e do fortalecimento das identidades locais dos educandos do campo ainda é semente germinando.

Se o currículo é “documento de identidade”, permeado por noções de lugar, espaço, território, poder e se ele é ferramenta tão poderosa capaz de forjar nossa identidade, uma questão aqui ganha luz: qual seria o currículo ideal ou o que melhor se adequasse a realidade dos educandos do campo? Nós, estrangeiros, distantes daquela realidade podemos ser agentes do debate? Como tentativa de resposta a essas questões, assumimos a concepção de que as escolas do campo são diversas, e suas realidades e histórias também. Assumindo isso, uma possibilidade que encontramos se dá no reconhecimento dessa pluralidade e multiplicidade de indivíduos, que se torna efetiva quando nas escolhas dos conteúdos que irão compor a proposta curricular os professores das unidades sejam ouvidos assim como os educandos possam opinar sobre o que acham ou não relevantes para aquele grupo.

Assim, a proposta democrática de base intercultural novamente se mostra como uma possibilidade de repensarmos o currículo. Através desta e da ideia de um currículo decolonial, que busca a valorização das diversas identidades e culturas presentes no ambiente escolar uma nova forma de conceber a educação pode tomar força. Educação essa que valorize o fortalecimento e o fomento à identidade do educando do campo. Nessa busca pela valorização do sujeito do campo na escola, não nos interessa apenas o multiculturalismo diferencialista, que admite certas identidades como essencialistas, e que ao dar ênfase ao reconhecimento da diferença acaba por tornar algumas identidades “homogêneas”, formando assim comunidades culturais isoladas. Interessa-nos o reconhecimento das singularidades, o respeito, a valorização do histórico de lutas e principalmente uma postura de criticidade frente ao currículo homogêneo.

Será necessário que valorizaremos várias identidades para que possamos fomentar e fortalecer uma. No currículo praticado hoje, ao valorizar apenas uma identidade – no nosso caso específico a do sujeito da cidade, desenvolvido e tecnológico, fruto da globalização – silenciaremos todas as demais, e acabamos por

valorizar o não pertencimento a algumas. Devemos aqui atuar como sujeitos que buscam uma educação que empodera, questionando a naturalização. Se assim o fizermos, algumas questões permearão nossa prática diária. Como é possível fazer com que o educando se reconheça como sujeito portador de certa identidade ou cultura sem essencializar aquela cultura? Como ele poderá se identificar como sendo um sujeito do campo, carregado de história e possibilidades se sujeitos do campo nunca foram apresentados a ele? Aqui, o professor que busca mudança precisará despir-se de suas concepções e ideias sobre o campo, e compartilhar de novas com os educandos com os quais trabalha. Se buscamos re-existir e resignificar o mundo para estes jovens sob a ótica do campo, é necessário que eles possam se reconhecer também em sala de aula diariamente, que possam ter luz sobre sua cultura também e que o professor conduza esse processo/ desafio.

A necessidade de ressignificação é necessária para os sujeitos que pertencem à escola. Para efeito de exemplificação, destacaremos aqui um fato corriqueiro que muitas vezes passaria despercebido aos demais olhares. Julgamos necessário destacar esse fato porque ele não serviu apenas como estopim para a busca de um trabalho que valorizasse as diversas culturas presentes no ambiente escolar do campo e das cidades.

Quando os alunos da Escola Estadual Municipalizada Rialto participam dos Jogos Estudantis de Barra Mansa- JEBAM, o principal ataque que sofrem de seus adversários são gritos de que eles são da roça, argumento esse que é utilizado para diminuí-los ou mesmo desqualifica-los como bons atletas. Todos os anos em que presenciei tal situação junto a esses educandos foi possível verificar que eles ficam muito sensibilizados e incomodados com a visão que os outros possuem deles e que alguns acabam encontrando defesa na agressão verbal e física de seus adversários. Olhando criticamente para tal situação podemos refletir da seguinte forma: que adolescente/adulto/ser humano gostaria de ser da roça, quando todos os demais são da cidade? Mais questões merecem destaque: por que dentre tantas outras ofensas, os adversários escolhem exatamente a origem deles para ofendê-los? Porque ser da roça causa tanto desconforto? Nessa situação percebemos alguns pontos importantes que vão ao encontro dessa pesquisa. Inicialmente, podemos verificar na prática que a ideia de pertencer ao campo ser algo pejorativo é uma visão comum aos diversos educandos, seja do campo ou da cidade. É notório

também que os educandos do campo não se orgulham de sua identidade e não se reconhecem como tal. Por fim, evidenciamos que a escola não foi capaz de tornar a identidade do campo possível. Outro fator que também merece destaque é o fato de não só a escola do campo não valorizar a diversidade cultural dos educandos, mas é notório ainda que as escolas das centrais também não o fazem. O campo aqui é silenciado em todos os espaços.

Se uma postura intercultural fosse assumida frente à padronização curricular, talvez os gritos de roceiros não fossem ouvidos, porque ser da roça/campo não seria sinal de inferioridade; e tão somente de diferença, dado extremamente comum na sociedade contemporânea.

Dar conta das identidades, criar um educando empoderado, não essencializar sua cultura e sim valorizar as diversas culturas e perceber na diferença uma vantagem pedagógica são desafios contemporâneos da educação, não só do campo. Diversas possibilidades, sejam elas metodológicas ou curriculares, estão sendo postas em prática nesse momento. Voltar nossos olhares sobre as diferenças encontradas em sala é um caminho sem volta, e talvez essa seja uma possibilidade para que possamos através da educação caminhar para uma “justiça” para os povos ligados ao campo.

## **2.4 O professor como catalizador de mudanças**

Nessa pesquisa, já assumimos que a padronização, anulação ou homogeneização das culturas, saberes ou seres não nos interessa. Acreditamos que o interculturalismo possa servir de resposta para essas questões e que esta postura deve ser assumida por todos aqueles que buscam empoderar os sujeitos e dar voz as minorias silenciadas. Graças aos movimentos de afirmação ligados a etnia ou gênero, os debates sobre a multiplicidade das culturas e seus conflitos estão começando a ganhar espaço nas escolas

A didática intercultural é, antes de tudo, uma didática revolucionária e questionadora, que inverte a lógica do capital, e que busca uma “justiça” quando se volta a grupos marginalizados. Ao se centrar na ressignificação das mais diversas culturas e sobre estas não lançar nenhum juízo de valor, ela se mostra na contramão das práticas que vivenciamos em sala de aula. Com a proposta de se buscar, desde do currículo até o chão da sala, atitudes que fomentem a criticidade e

que valorizem práticas empoderadoras tornam-se então um dos objetivos da função docente.

Voltaremos aqui nossos olhares a um agente importantíssimo de empoderamento dos educandos, destacado nessa pesquisa desde o início e que, assim como o currículo ou as novas metodologias ou pedagogias, é instrumento capaz de substituir em sala de aula as práticas monoculturais e excludentes por novas práticas que buscam dar novos significados ao conteúdo proposto: o professor.

Primeiramente, ao admitirmos as práticas educacionais como culturais, já ampliamos nosso olhar sobre a cultura e sobre sua importância e especialmente sua relação com o ambiente escolar, visto que ele se apresenta como lócus privilegiado de transmissão, confronto e conflito destas. Porém, que culturas, hoje, admitimos como as mais adequadas ou acertadas? Nós, professores, atualmente em nossos discursos, práticas e currículos ainda valorizamos algumas culturas em detrimento de outras? Apesar da constatação inevitável de que a escola hoje é multicultural, temos ainda práticas, discursos e principalmente currículos hegemônicos que ignoram a variedade cultural dos educandos, em prol de uma hegemoniedade.

A escola de outrora onde “todos eram iguais” e na qual os professores transmitiam os mesmos saberes todos os anos, independentemente da turma e das suas especificidades, hoje já não se apresenta como um modelo desejável. Atualmente, a escola enfrenta novos dilemas e passa por grandes desafios: o de se reinventar e o de fazer com que seus professores se reinventem. Neste sentido,

[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (CANDAUI, 2003 p.161).

Para que a escola aceite o desafio de trabalhar com as diversas culturas valorizando-as e para que trabalhe efetivamente com as diferenças de modo a criar cidadãos capazes de se reconhecerem e, acima de tudo, para que possam se respeitar, é necessário que o professor, agente direito do ensino, esteja pronto e disposto a lidar com essas trabalhosas questões.

Se definirmos as diferenças como construção históricas e se desejarmos articular as políticas de igualdade com políticas de Identidade, para que possamos caminhar para sociedades mais justas, a questão das diferenças não pode ser tratada aqui como um mal a ser resolvido. Infelizmente, grande parte dos educadores, sejam do campo ou não, ainda tratam da ideia de diferença como algo a ser superado pelo bem comum. A homogeneização ainda é constante e vista como ideal. Porém, nos estudos interculturais, a questão da diferença é o que toma centralidade, assim como a dimensão cultural do ensino.

As diferenças estão no “chão da escola” e a tensão causada por essas diferenças no ambiente escolar deve ser levada em consideração ao tentarmos criar ambientes plurais e com conteúdos significativos aos educandos. Utilizar a diferença como ferramenta pedagógica é uma tarefa árdua, mas que pode render bons frutos.

A identidade é fator crucial nos debates interculturais. Nessa pesquisa, como já dito, partimos do pressuposto de que a identidade é múltipla, fluida e que se reflete na nossa concepção de mundo. Se os sujeitos são variados e se reconhecem como tal, alguns conceitos estarão diretamente ligados a essa ideia de multiplicidade e fluidez, dentre eles os de igualdade e diferença.

Assim, nos baseando nos estudos de Vera Candau (2003), entendemos a noção de diferença tal como McCarthy (1998), definida como o conjunto de princípios que têm sido empregados nos discursos, nas práticas e nas políticas para categorizar e marginalizar grupos e indivíduos.

Se afirmamos que algumas identidades e culturas são marcadas pela diferença ou não são consideradas como acertadas na pós-modernidade, é necessário destacar que a diferença aqui não deve ser entendida como desigualdade. Assim, devemos destacar:

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza, [E acrescenta:] Este é, sabidamente, um imperativo muito difícil de se atingir e manter'. Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', a 'mesmice' (CANDAU, 2005, p.17).

É notório que nós professores ainda não entendamos, ou encontremos muitas dificuldades a trabalhar com esses conceitos. Poucos são os que ainda na

graduação estiveram em contato com essa concepção de educação. Em uma sociedade que avalia a prática e a eficiência das aulas através de números padronizados, o professor ou instituição que assume tal postura, e que acaba prezando pelo desenvolvimento humano e social dos seus educandos, encontra dificuldades quanto à execução de seu trabalho em um contexto da sociedade capitalista, tão voltada para a competição entre os indivíduos.

Quando assumimos uma postura de valorização de diferentes saberes, culturas, identidades e de questionamento dos currículos, nós, professores, estamos valorizando os educandos, estamos mostrando-lhes inúmeras possibilidades de ser e estar no mundo, estamos ressignificando a escola para esses sujeitos e principalmente estamos desenvolvendo nesses educandos atitudes de respeito às diferenças tão necessárias ao mundo na atualidade. A responsabilidade não está toda com os professores, ela se divide com as práticas dos demais agentes da escola, com as propostas curriculares e com as perspectivas de educação que cada governante assume. Porém, parte significativa dela está com eles; tomá-la pra si nesse momento é mostrar-se preocupado em fomentar uma educação de qualidade capaz transformar o educando e o mundo que o cerca.

### **3. A ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA RIALTO: AFINAL QUE ESCOLA É ESSA?**

Se entendemos nossa realidade como multifacetada e com diferentes significações para os diferentes atores que nela atuam, não nos parece justo analisar algo apenas por uma ótica. Se trabalhamos com os conceitos de diferença e multiplicidade – seja de saberes ou práticas – é através da escuta atenta aos diferentes pontos de vista que conseguiremos criar um panorama que mais nos aproxima da realidade. Visto que nas escolas dificilmente os professores se encontram e conseguem tempo para dialogar sobre as diferentes concepções que possuem sobre o local em que trabalham, e ao levarmos em conta que muitas vezes a troca de saberes e experiências não é fomentada em ambiente escolar, foi necessário que essa pesquisa buscasse algum instrumento que pudesse ser a voz dos professores, de modo que, posteriormente, ela pudesse também compor o corpus deste trabalho.

Para que então pudéssemos entender, dar voz aos professores e também tentar compreender sua relação com escola e o currículo (entendido aqui como uma arena de disputas, mas também como formador de identidades) – elementos centrais desta pesquisa – optamos por oferecer a todos os professores que trabalham na Escola Estadual Municipalizada Rialto, um breve questionário, a ser analisado quali-quantitativamente. No total, foram oferecidos 10 questionários para educadores da segunda fase do ensino fundamental, e destes, 9 foram respondidos.

Inicialmente, buscamos compreender como esse método de pesquisa e análise de dados funciona, quais suas implicações na educação e como essa ferramenta atualmente é utilizada nas escolas. Compreendemos (cf. GATTI, 2004) que o questionário em si não é capaz de demonstrar a totalidade das diversas dimensões do cotidiano escolar. Ele se apresenta, no entanto, como uma ferramenta válida e cuja análise é capaz de trazer à tona diversos questionamentos que dialogam com a proposta desta pesquisa.

Para a construção do questionário, alguns fatores foram levados em consideração de modo que ele se tornasse atrativo e que também pudéssemos obter o máximo de sinceridade dos participantes. Para obter essa adesão e cumplicidade, foi explicado o motivo pelo qual lhes foi solicitado que o respondessem, bem como foi esclarecido do que a pesquisa se tratava e quais os questionamentos que ela traria. Escolhemos apresentar a pesquisa aos demais docentes da seguinte forma:

Esse questionário se configura como breve, porém importante, fonte de levantamento de dados sobre o educador da escola Estadual Municipalizada Rialto e sua relação com o currículo que o mesmo utiliza. Através dele será possível levantar informações e ter novas percepções sobre a visão do educador, seu fazer pedagógico, sobre sua relação com o currículo e comunidade escolar. Dados esses que serão de extrema importância para confecção da dissertação de mestrado que relaciona o currículo da escola do campo com a formação da identidade do Educando, realizada pela professora Jéssica de Medeiros Gondim, pesquisadora do PPGE/ UERJ. Obs: Essa pesquisa não é nominal não se preocupe! (INTRODUÇÃO DA PESQUISA APLICADA AOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA RIALTO, 2017)

Na apresentação da pesquisa, foi necessário também que a professora responsável pela pesquisa estivesse pessoalmente em contato com os professores que responderiam ao questionário a fim de que pudessem sanar suas dúvidas em relação ao que responderiam. É válido destacar aqui que submeter os pares a pesquisas com a intenção de analisar as respostas obtidas exige um grande esforço

e sensibilidade do professor-pesquisador. Muitas vezes as pesquisas são recebidas com desconfiança e os pares se mostram reticentes ao responder algumas questões que, ao seu ver, causem algum julgamento da sua conduta ou prática por parte do entrevistador. Assim, foi necessária a presença constante da pesquisadora junto à aplicação dos questionários para não somente sanar as dúvidas, como também passar-lhes confiança. Ficou sempre claro que a participação era facultativa e o professor poderia desistir da pesquisa a qualquer momento, caso se sentisse desconfortável.

Algumas explicações para esse desconforto ao responder aos questionamentos podemos encontrar na reflexão teórica da socióloga Agnès Zanten (2004). Segundo ela, é comum que os atores ligados à escola, ao se depararem com um questionário, acabem reproduzindo a ideia de avaliação, visto que em tais instituições estas são muito importantes. Quando submetidos às perguntas da pesquisa, pode ocorrer de acabarem por compará-las a uma avaliação ou julgamento de valor. Isto poderia prejudicar o resultado, visto que as suas respostas poderiam refletir o que estes projetam ou idealizam e não realmente o que está posto no cotidiano. Sabendo disso, foi necessário ainda explicar oralmente a finalidade de tais respostas e afirmar que os resultados não seriam usados para ranquear a instituição ou os atores. Foi esclarecido ainda que as respostas seriam utilizadas apenas como fonte de dados para o diálogo com essa pesquisa, que os fins apenas eram de investigação e que não seriam usados para finalidades comerciais ou da instituição pública.

É válido destacar também que em uma análise qualitativa devemos pensar nos atores envolvidos como seres reflexivos. Sabe-se que os atores estão cada vez mais atentos ao que se falam deles, logo

[n]ão podemos analisar o discurso dos atores em primeiro grau sem levar em conta tudo o que eles têm assimilado da investigação e da leitura que a sociedade produz sobre ele. Da mesma maneira, não podemos analisar o material qualitativo sem considerar como se posicionaram os atores a respeito da avaliação, da mediatização. O trabalho de desconstrução do discurso, sem dúvida, me parece importante, pois tem que ser mais pensado, mais completo, posto que temos atores mais sofisticados, com mais discussão, com mais conhecimento, que se posicionam mais a respeito da avaliação, que querem dar uma imagem, ter uma visibilidade maior de seu grupo social. (ZANTEN, 2004. p.31)

Assim, foi necessário repensar quem eram os sujeitos e as representações que eles tinham sobre si e sua profissão, sem nos esquecermos de que cada professor faz cotidianamente investigações sobre os alunos, aprendizagens, conteúdos etc. Por ser tão familiarizado com essa investigação (na verdade com questionários/ medições) acabam eles ainda por criarem metodologias próprias de pesquisa que em muitas vezes se diferem da escolhida pelo pesquisador. Percebeu-se de forma informal na aplicação dos questionários que para alguns professores perguntas que pudessem ter respostas discursivas poderiam melhor atender os anseios destes sobre as questões colocadas nos questionários.

A escolha metodológica da produção do questionário foi pensada para que suas repostas pudessem dialogar com a pesquisa e também para que esse instrumento pudesse por sua praticidade aproximar a professora pesquisadora dos demais docentes. O questionário, portanto, estruturou-se como um instrumento de rápido preenchimento e que poderia propor algo como uma anamnese sobre as práticas cotidianas.

Trabalhar os dados de forma quali-quantitativamente foi uma escolha consciente e o questionário, da maneira que foi apresentado, corroborava para essa análise. Assim, explicamos aos poucos aos professores que questionaram sobre a metodologia e o porquê da escolha por questões objetivas. Também é relevante que nos lembremos que diversos questionamentos e maneiras de pensar as reflexões desta pesquisa podem aparecer e que para uma pesquisa multifacetada é necessário ouvir opiniões sobre a mesma e sua validade. Deve-se ainda reconhecer aqueles desconhecem sua importância no meio estudado.

Nessa primeira etapa, destacamos também, que a relação entre investigador e investigado deve ser a mais vertical possível: o professor- pesquisador não deixa de ser um professor quando começa a se questionar sobre sua realidade ou mesmo a escrever sobre ela. Isto deve estar sempre claro aos entrevistados.

A segunda etapa, se dá com a aplicação dos questionários, seleção e análise das respostas. Nessa etapa, a figura do professor pesquisador é de extrema importância, pois como este já conhece a realidade estudada e sobre ela tem diversas percepções, cabe a ele abandonar suas certezas e impressões primeiras e se assumir como um pesquisador daquela realidade. Devemos sempre estar conscientes que o rigor da pesquisa deve estar acima das nossas possíveis crenças

personais e o que escolhermos apresentar pode ser apenas uma parte da realidade. Os atores envolvidos podem participar do debate concordando ou não com seus resultados. Nenhuma pesquisa se mostra 100% verdadeira e completa sobre uma realidade.

Nessa etapa de aplicação e análise devemos destacar também a possibilidade da pesquisa qualitativa em contribuir para alavancar o conhecimento de determinada área, podendo sempre que possível corroborar para algum conhecimento já existente. Assim, nos interessa, mesmo que em pequena escala, que os resultados obtidos possam dialogar com diferentes pesquisas já existentes e que estes contribuirão para o entendimento daquela realidade específica sem afastá-la das demais. Esse movimento dialógico de ligar o micro ao macro é necessário para que os resultados ganhem uma significação capaz de relacioná-los sem generalizá-los. Buscamos exatamente isto: relacionar, ao analisar qualitativamente, a fala dos professores entrevistados com contribuições para os estudos da educação do campo. Assim, nos fica claro que:

Uma interpretação local é tão válida quanto sua capacidade de gerar novos lados para produzir um modelo desta realidade, que seja capaz de levar em conta muitos elementos, extrair esses elementos e construir um modelo global de interpretação. (ZANTEN, 2004. p.36)

Como essa pesquisa também se classifica como quantitativa, visto que os questionários apresentados aos professores eram apenas compostos por questões objetivas e que já possuíam respostas delimitadas, é necessário também um breve debate sobre a importância das pesquisas quantitativas em educação assim como sua validade e caminho a se percorrer ao adotar tal metodologia.

Na produção de instrumentos de coleta de dados para pesquisa que operam com muitas questões, é necessária a atenção aos aspectos operacionais, tais como: formatação, clareza da linguagem, ordenamento das questões, bem como para o favorecimento da entrada das respostas. Os instrumentos autoadministráveis devem iniciar com instruções muito claras quanto ao seu preenchimento. É primordial que a linguagem esteja adequada, inclusive, para que os respondentes sintam-se a vontade com o procedimento. Uma linguagem inadequada pode criar a sensação de exame, ou de algo sem importância. Nem sempre é possível repetir a aplicação de instrumentos de pesquisa, portanto, faz-se fundamental que cada pormenor seja pensado antecipadamente, durante o planejamento da pesquisa. (ORTIGAO, 2016. p.73)

Baseados nas propostas de Ortigão (2009) sobre as pesquisas quantitativas, o questionário produzido, além de possuir uma base teórica capaz de subsidiar seus resultados, também buscava, através de linguagem simples e bem estruturada, demonstrar questões importantes a essa pesquisa, sem que essa adquirisse um status de avaliação. Escolhemos também usar os resultados em forma de escala/gráfico, pois nossa ideia não é a centralidade do indivíduo professor de determinada matéria, mas sim analisar como o conjunto de professores pensava e se relacionava com a sua realidade. Isto, pois

[...] o uso de escalas viabiliza uma fotografia panorâmica em um dado espaço e tempo, tendo como foco o que escolhemos para definir resolução de problemas, automatização e trabalho conjunto, bem como quanto aos procedimentos usados pelos docentes para avaliar formalmente os seus alunos. (ORTIGÃO, 2009, p. 128)

Optamos por transformar as respostas obtidas em gráficos, pois acreditamos que desta forma a comparação com diferentes realidades poderia se tornar mais visível. Ademais, por acreditar ainda que o tratamento dado às respostas poderia se tornar mais fácil visivelmente. Entendemos todos os questionamentos acerca das pesquisas quantitativas e entendemos que grande parte do preconceito que tal metodologia carrega originou-se porque grande parte

[...] dos estudos quantitativos em educação, especialmente os que se utilizam de técnicas de análise mais sofisticadas, mais flexíveis e mais robustas, não são realizados por educadores mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação (economistas, físicos, estatísticos, sociólogos, psicólogos, etc.). Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação (GATTI, 2009. p.14).

Destacamos aqui novamente a importância do professor-pesquisador, que, munido de sua realidade, é capaz melhor que qualquer outro pesquisador que esteja fora da realidade de sala de aula pensar e problematizar sobre a ela.

Ser um professor-pesquisador exige esforço e conhecimento das metodologias e formação de um denso quadro teórico, porque

[...] a arte do pesquisador estaria exatamente na sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa e as possibilidades empíricas do campo de investigação. (BRANDÃO, 2010 apud GATTI, 2009)

Assim, como esse já conhece bem sua realidade, sua investigação tende a ser mais próxima da realidade.

De acordo com Brandão (2011), para a construção dessa pesquisa quantitativa escolhemos um instrumento para desenvolvê-la: o questionário. A partir da leitura desta autora buscamos repostas às nossas questões iniciais de pesquisa, para que possamos de vários ângulos analisar a escola que é o objeto dessa pesquisa, munidos da maior multiplicidade de vertentes possíveis.

Partamos ao questionário e às reflexões acerca dos dados levantados.

### **3.1 Apresentações do questionário, atores e do universo de pesquisa**

As 26 perguntas que compuseram o questionário (ver ANEXO) foram divididas em blocos. Esses blocos estruturam-se a partir de 3 eixos principais: a relação do professor com seu currículo, a relação dos professores com seus educandos e a visão que estes docentes possuíam da escola do campo em que trabalham. Julgamos necessário que a pesquisa contemplasse tais temas para que pudéssemos, através da análise e da comparação, buscar compreendê-lo e relacioná-lo com as perspectivas dos demais professores; bem como com a perspectiva da pesquisadora. Era necessário conhecer como estes pensavam e entender se suas ideias corroboravam com as da professora-pesquisadora responsável por essa pesquisa ou não. Assim, foi percebido que em ambas as disciplinas participantes as dificuldades são as mesmas e que todos os professores reconhecem a escola do campo como espaço com características distintas das demais escolas onde trabalham.

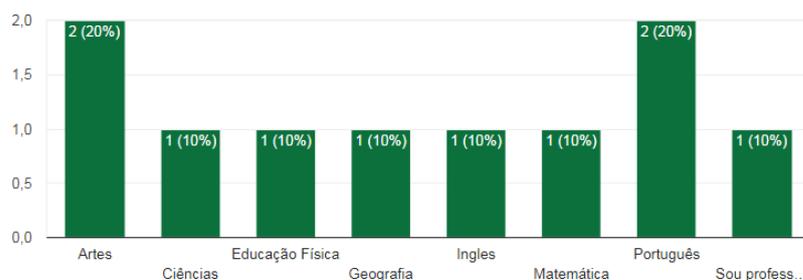
Para exemplificar melhor as respostas e para que possamos analisá-las dentro do contexto dessa pesquisa, elas foram quantificadas em porcentagens. Destacamos o que essas respostas representam a partir da ótica adotada nessa pesquisa.

As questões iniciais não nominais estavam relacionadas as disciplinas, assim como o tempo em que educador trabalha na escola Estadual Municipalizada Rialto.

Os professores que responderam ao questionário se dividem da seguinte maneira:

### Disciplina que leciona:

10 respostas

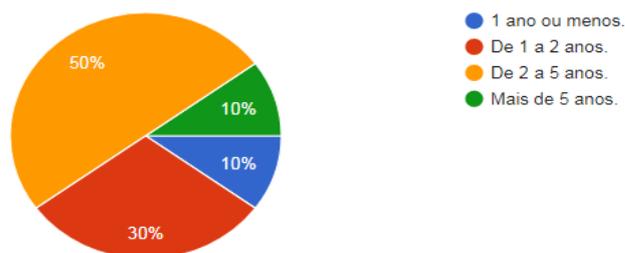


É importante destacar que todos os professores da unidade escolar que lecionam no Ensino Fundamental, segunda fase, responderam ao questionário. Temos, portanto, nove professores das mais diversas disciplinas e uma professora responsável pela sala de recursos psicomotores (última coluna). Devemos nos lembrar de que disciplinas como História e Ética/Cidadania não aparecem no referido gráfico porque são lecionadas pela professora pesquisadora responsável pela pesquisa.

Outro fator importante para que possamos entender o universo dessa pesquisa é o tempo de permanência de cada professor na unidade escolar. Acreditamos que este seja um importante momento para que o professor possa conhecer a comunidade na qual está inserido, assim como seus educandos. Abaixo, temos um gráfico que nos dá uma melhor dimensão do tempo (em anos) há que os professores estão trabalhando na unidade escolar.

## Tempo de trabalho na Escola Estadual Municipalizada Rialto

10 respostas



O que é possível ser percebido claramente ao analisar gráfico acima é o fato de apenas um professor trabalhar na unidade escolar há mais de cinco anos. A rotatividade de professores é muito comum nas escolas do campo e nas escolas de periferia, seja por possuir um difícil acesso ou por possuírem diversos estereótipos sobre os alunos e condições de trabalho em regiões afastadas do centro; de modo que os educadores raramente fixam sua matrícula nesta escola. É importante destacar também que os professores concursados e que se mantêm por mais tempo na unidade escolar são poucos. A maioria dos professores da referida escola são contratados pela prefeitura, sem nenhum processo seletivo que valorize suas habilidades ou competências. Parte significativa dos educadores da Escola Estadual Rialto são profissionais que poderão apenas estar ali durante os dois anos de vigência do seu contrato.

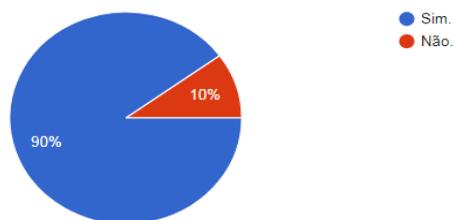
### 3.2 Reflexões sobre os professores e a questão curricular

Após conhecermos um pouco mais sobre os atores que responderam essa pesquisa, achamos pertinente começarmos pelas questões ligadas ao currículo. As questões abaixo investigam o currículo utilizado na unidade escolar no ano de 2017. Era necessário saber se todos tiveram acesso ao currículo, quais eram as impressões dos professores acerca deste, se participaram de sua produção, e, por fim, a relação deste currículo com a realidade dos educandos. Das questões que

buscavam investigar os seguintes temas propostos, resolvemos destacar algumas que aqui se fizeram mais pertinentes:

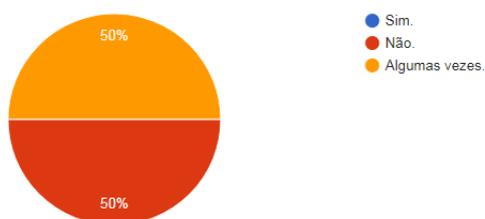
No início do ano letivo de 2016, você teve acesso ao currículo que deveria ser trabalhado com o ano que você leciona?

10 respostas



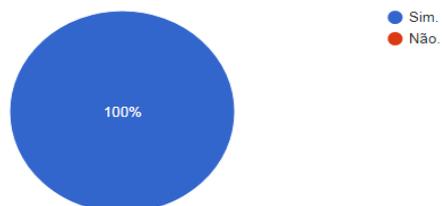
Acredita que esse currículo contempla a realidade dos educandos com os quais você trabalha?

10 respostas



Acredita que o currículo é extenso demais? Ou possui conteúdos desnecessários?

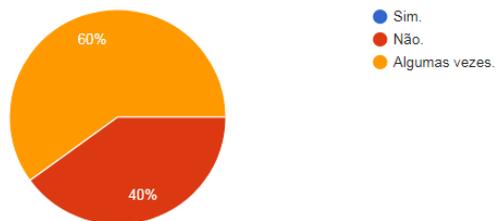
10 respostas



Sobre o currículo utilizado e se esse é significativo aos educandos, decidimos destacar as duas seguintes perguntas, pois a entendemos como sendo de extrema importância para os debates sobre o currículo e a cultura dos educandos:

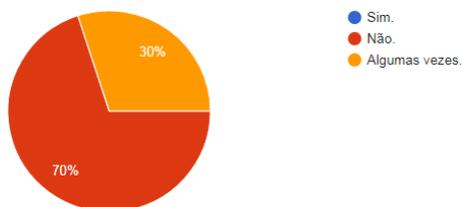
O currículo conforme proposto é significativo para seus educandos?

10 respostas



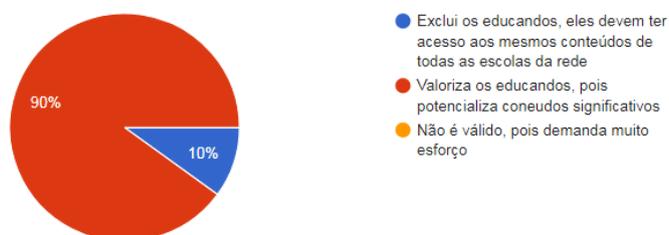
Sobre a cultura dos educandos da Escola Estadual Municipalizada Rialto em algum momento ela se faz presente em sua disciplina?

10 respostas



Diferenciar o currículo da Escola do campo, na sua opinião:

10 respostas



Após análise destas perguntas e suas respectivas respostas, destacamos, em relação ao currículo que os educadores usam cotidianamente, que:

- ✓ 89% dos professores que responderam à pesquisa acreditam que um currículo específico para o campo tornaria o conhecimento mais válido.
  
- ✓ NENHUM professor que respondeu a pesquisa afirma que o seu conteúdo está totalmente ligado a realidade do campo.
  
- ✓ 44% dos professores submetidos a pesquisa acreditam que os saberes do dia a dia estão presentes na disciplina, mas nenhum professor acredita que ele seja significativo como está proposto.
  
- ✓ Apenas 1 professor entrevistado (11%) não se acha qualificado o suficiente para trabalhar os conteúdos do currículo. Os demais relegam as dificuldades aos alunos que, segundo eles, não possuem conhecimento prévio (45%) ou não se interessam pelo conteúdo (33%).
  
- ✓ Nenhum professor admitiu usar mídias em sala de aula com frequência para estimular e facilitar a absorção do conteúdo.
  
- ✓ 45% dos professores que responderam aos questionários afirmam que não há conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser trabalhado e admitem que APENAS ALGUMAS VEZES (88%) ele é relacionado com sua realidade e vida.
  
- ✓ 77% dos professores submetidos à pesquisa afirma que a cultura dos educandos do campo não é contemplada pelo currículo de suas disciplinas.
  
- ✓ 55% dos professores acredita que os alunos não percebem a importância do estudo da disciplina que lecionam.

- ✓ 44% dos professores submetidos a pesquisa acredita que os saberes do dia a dia está presente na disciplina, mas nenhum professor acredita que ele seja significativo como está proposto.

Após a quantificação dos resultados, algumas questões nos chamam atenção:

1. Como é possível ir de encontro as sugestões do PCN de que o conhecimento seja significativo se não há relação entre os componentes curriculares e a realidade do educando do campo?
2. Os professores também admitem que os educandos não possuem conhecimento prévio do conteúdo; mas como esperar que estes possuam algum conhecimento prévio, se, segundo os entrevistados, estes não são significativos para aquela realidade?
3. Se 44% dos professores submetidos a pesquisa acredita que os saberes do dia a dia estão presentes na disciplina, mas nenhum professor acredita que ele seja significativo como está proposto no currículo, como o professor lida com esses saberes em sala? Ele os burla? Ignora o currículo?

Sabe-se que nessa escola, da porta da sala de aula para dentro, o professor possui total autonomia para trabalhar da forma que achar mais acertada o conteúdo proposto pela secretaria de educação. Muitas vezes, o currículo proposto não é composto das ideias dos professores. Não raramente, a voz destes é anulada na sua confecção. O que resta ao professor é tentar traduzir aquele currículo imposto seguindo seus saberes, suas práticas e conhecendo os educandos com os quais trabalham.

Segundo Certeau (1994), o cotidiano se reinventa pela mão dos atores e é essa reinvenção que nos interessa. Quais as estratégias ou táticas que os professores utilizam em sala de aula para que possam aproximar seu currículo da realidade de seus educandos, conquanto seja esse um padronizado? Segundo

Certeau (ibid.), as diárias “artes de fazer” dos professores poderiam servir de resposta para o nosso questionamento. Através delas, de maneira subversiva da porta da sala para dentro, ele faz essas aproximações. É burlando o que lhe é imposto, selecionando o que mais lhe interessa e interessa ao seu educando; é no dia a dia que ele no interior de sua sala, no chão de sua sala, que ele faz a diferença.

Assim, essas artes de fazer são classificadas como

[...] astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (id., ibid., p. 39)

Se em sala com seus saberes ele emprega de diversas maneiras o currículo que tem, uma possibilidade seria também o uso de tecnologias como “táticas” (id., ibid., p.83) curriculares ou seja, como uma “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio, ou também como movimento dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ELE controlado”, capaz de aproximar os educandos e sua realidade do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Porém, se nenhum professor admitiu faz uso constante das mídias em sala de aula, quais ferramentas ou táticas esses professores utilizam para “burlar” esse currículo? Destacamos neste momento o conceito de “saberes docentes” como conceito fundamental para que possamos entender como se dá essa tática de burlar o currículo imposto diariamente. Assumimos serem os “saberes docentes” aqueles que surgem da reflexão do professor sobre sua prática diária. São estes, segundo Therrien (1995. p.3),

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Aqui, novamente focaremos em uma figura fundamental no processo de ensino aprendizagem: o professor.

Se o PCN versa sobre a importância do conteúdo significativo e o professor entende essa importância em seu dia a dia, por que no campo NENHUM professor admite que haja relação entre a realidade e os conteúdos a serem apreendidos em

suas disciplinas? Seria possível tratar a cultura do Campo sem criar estereótipos sobre ela?

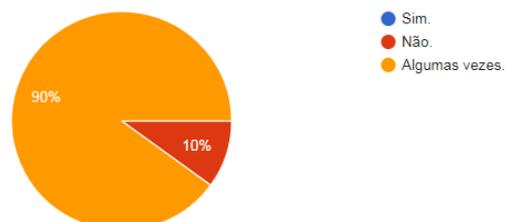
Dialogaremos com um conceito que é importante nessa pesquisa e na forma que escolhemos para abordá-la; novamente o conceito do multiculturalismo. Partindo-nos da ideia de que se os professores adotassem uma perspectiva multicultural como uma forma de se trabalhar com a ideia de justiça curricular e se estes fossem apresentados a questão da diferença através de um debate crítico pautado nas contribuições dos estudos culturais para o campo do currículo, acreditamos que talvez seja possível que estes se sentissem instigados na busca pelo trabalho com a cultura local ligada ao campo em sala de aula.

### 3.3 Reflexões sobre os professores e os educandos:

Após refletirmos sobre as percepções dos professores sobre o currículo que utilizam em sala de aula, foi necessário também, para tentarmos nos aproximar do cotidiano destes professores e conseqüentemente tentar entender como se dá sua relação com seus educandos, que algumas questões sobre estes e suas possibilidades enquanto moradores do campo fossem exploradas. Assim, algumas questões que destacamos para reflexão sobre esses temas, são:

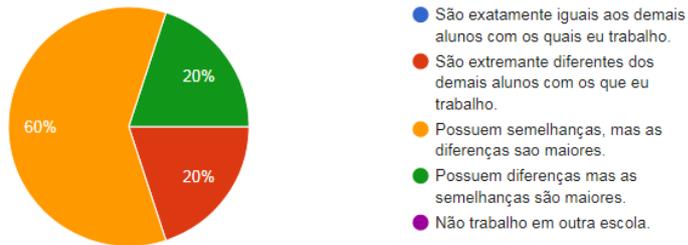
Sobre os alunos percebem alguma conexão entre o conteúdo proposto e sua realidade?

10 respostas



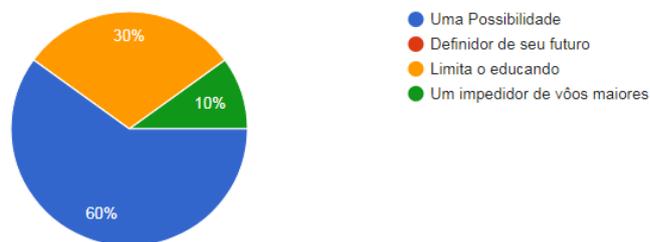
### Sobre os educandos do campo, na sua opinião:

10 respostas



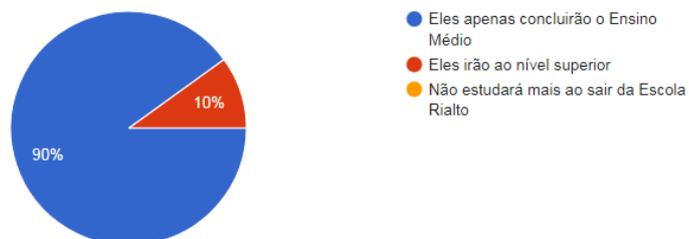
### Sobre os alunos, você acredita que morar no campo é:

10 respostas



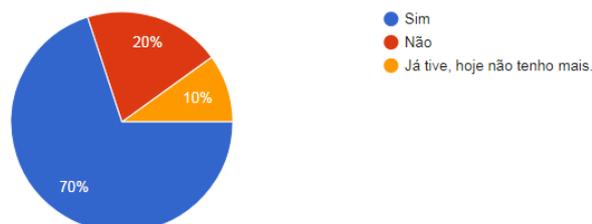
### Novamente sobre seus alunos, você acredita que em sua maioria :

10 respostas



Você tem as mesmas expectativas em relação ao conteúdo a ser assimilado pelos alunos centrais e os alunos da Escola Estadual Rialto?

10 respostas



Você acredita que os educandos reconheçam a importância do estudo da sua disciplina?

10 respostas



A análise dos gráficos acima, sobre a relação aos educandos do campo, nos leva a destacar que:

- ✓ Apenas 1 professor entrevistado (11%) acredita que morar no campo impede voos maiores dos educandos.
- ✓ 89% dos professores acreditam que os alunos APENAS concluirão o ensino médio.

- ✓ Para 55% dos professores os alunos não reconhecem a importância de sua disciplina.
- ✓ 56% dos entrevistados destacam que os educandos do campo são diferentes dos demais.
- ✓ 77% dos professores dizem ter as mesmas expectativas entre os alunos do campo e os das regiões centrais da cidade.
- ✓ Apenas 1 professor (11%) acredita que os alunos irão ao nível superior
- ✓ 56% dos professores afirmam que morar no campo é uma possibilidade.
- ✓ 88% dos professores submetidos a pesquisa, acredita que apenas **ALGUMAS VEZES** o educando percebe conexão entre o conteúdo e a realidade
- ✓ 66% dos professores submetidos a pesquisa, acha que a cultura dos educando não está presente no currículo.
- ✓ 77% dos entrevistados acreditam que eles irão aprender exatamente como os das escolas centrais.

Algumas reflexões se mostraram pertinentes para a análise da relação dos professores com os seus educandos, quais sejam:

1. Como os professores compreendem a relação dos educandos com o local que vivem?
2. Apenas um professor disse que morar no campo impede voos maiores e segundo a pesquisa 77% dos professores entrevistados tem as mesmas expectativas em relação à assimilação de conteúdos entre os demais alunos e os de Rialto. Porém apenas 11% (1 professor) acredita que eles irão ao nível superior. Desta forma, o que leva a grande maioria deles a

acreditarem que os educandos do campo “apenas concluirão o ensino médio” (89%)? Será que a descrença no acesso ao nível superior se estende as demais escolas?

3. Se os professores acreditam que os alunos não reconhecem a importância da sua disciplina e se o currículo não contém traços da sua realidade, o que estes alunos buscam na escola?
4. Como é possível para esses professores que eles mantenham as mesmas expectativas (77%) em relação aos demais alunos, se estes destacam que os alunos do campo são diferentes dos demais (56%) e que não se interessam pelo conteúdo (33%) ou não possuem conhecimento prévio (45%)?
5. Se 77% dos entrevistados acreditam que eles irão aprender exatamente como os das escolas centrais, é porque não acreditam que a cultura influencia a aprendizagem ou porque não analisam a aprendizagem através do tripé: currículo, cultura e conhecimento

Primeiramente, para que possamos pensar todas essas questões, devemos destacar um fator fundamental para que o professor reconheça importância das práticas sociais de uma comunidade aparecerem no currículo: ele deve conhecer a fundo a comunidade. Não sem esforços, um professor morador da cidade seria capaz de entender a relação do educando com o lugar onde esse vive. Logo, reconhecer a importância deste lugar e fomentar o sentimento de pertença só seria possível totalmente quando inserido naquela comunidade ou num esforço contínuo de a ressignificar para si, sem julgá-la. Infelizmente, nenhum professor submetido a essa pesquisa é morador da comunidade. Trata-se apenas de prestadores de serviço, presentes naquele local por apenas três dias da sua semana. Essa ressignificação não se dá, portanto, completamente. Por mais que se tente, o professor carregará consigo o olhar do “estrangeiro” sob aquela realidade posta.

Já em relação às expectativas dos professores em seus alunos, aqui relacionaremos as escolas do campo com as demais escolas de periferia. Sabemos

que ambas possuem especificidades e que isso as torna únicas. Ainda são poucos, não obstante, os estudos que tratam das desigualdades educacionais no campo. Uma maneira de realizarmos essa análise foi, portanto, compará-las às escolas periféricas das grandes cidades.

Os professores na pesquisa admitem acreditarem que os educandos do campo aprenderão como quaisquer outros alunos. Paradoxalmente, porém, grande parte desses educadores diz não acreditar que eles cheguem ao nível superior. Essa descrença no campo, que também se aplica aos alunos de periferia, há anos permeia a educação e raros são os professores que não reconhecem as desigualdades educacionais existentes nos locais distantes dos grandes centros. Para fazer essa análise de como as desigualdades sociais acabam se transformando em desigualdades educacionais, utilizaremos algumas ideias ligadas a sociologia e ao georreferenciamento, assim podemos estabelecer uma relação entre a segregação residencial e as oportunidades individuais.

Parte da bibliografia sobre efeito-vizinhança também associa mecanismos institucionais aos processos de socialização. Entretanto, neste caso, tais mecanismos não são tratados a partir de modelos de papel social de adultos residentes na vizinhança/ bairro, mas a partir de um padrão de socialização exercido por adultos que trabalham em instituições localizadas nos bairros caracterizados por concentração de pobreza (JENCKS; MAYER, 1990). De um lado, bairros segregados teriam menor capacidade de envolver a comunidade com as questões da escola (LOPEZ, 2008). De outro, essa abordagem argumenta que as expectativas dos professores quanto ao futuro escolar dos alunos variam de acordo com a vizinhança em que a escola está localizada e o local de moradia dos alunos (FLORES, 2008; LOPEZ, 2008). (KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima and LANGE, Wolfram Johannes, 2013. p.1179)

Assim, os fatores estruturais e a influência do “efeito vizinhança” nos indivíduos de comunidades periféricas, seriam alguns dos responsáveis pela baixa expectativa dos professores com os educandos de regiões ligadas ao campo. Aproximando esse estudo desta pesquisa, podemos também utilizar esses conceitos como um dos possíveis fatores que justificariam uma tão baixa expectativa dos professores entrevistados. É justo destacar aqui que a eles não foi perguntado qual motivo da descrença e que essa perspectiva de análise foi escolha dessa pesquisadora em diálogo com as respostas do questionário. É possível perceber que

realmente poucos são os alunos que estão hoje cursando o nível superior e que passaram por aquela escola, assim como poucos na comunidade estão inseridos no nível superior. Poucos são os que entendem sua importância e reconhecem esse espaço também como sendo seu.

Para compreender melhor as últimas questões, assumiremos a perspectiva de que a escola assume diversos sentidos na contemporaneidade, e essa multiplicidade é o que torna a escola viva. Aqui afirmamos, graças à vivência diária da pesquisadora naquela realidade, que a escola é um importante espaço de socialização e sociabilidade. No distrito de Rialto poucas são as políticas públicas que privilegiem o jovem e fomentem sua socialização e, como já mencionado, no distrito ainda não há sinal de celular e o uso de internet é restrito. O acesso a informações ainda é feito pelos canais de televisão aberta e não nos cabe aqui debater as inúmeras consequências para a formação intelectual desta população, acostumada a acreditar em tudo que já vem pronto para ser consumido. A escola é o espaço em que os educandos têm contato com novas formas de conhecimento e sociabilidade; é no espaço formal de ensino que eles acrescentam sentido a sua vida e ampliam seus conhecimentos – ou pelo menos acreditam que isto ocorra.

Além da escola, a comunidade possui três igrejas – uma católica e duas evangélicas – e uma quadra, únicos atrativos para os educandos fora da escola. É na escola, portanto, que eles conversam, discutem, se conhecem e é também nesse espaço que deveriam aprender algum conteúdo que acrescentasse à sua vida novos olhares sobre ele e sobre o mundo que o cerca. A escola nessa realidade se apresenta como, se não único, um dos mais importantes espaços de sociabilidade para esses meninos e meninas (não é raro vê-los no contra turno na porta da mesma procurando os professores, ou ajudando as pessoas que lá trabalham). Conquanto o conteúdo não lhes acrescenta muita coisa ou os negligencie, é ali, graças aos professores, aos amigos e a equipe que os atende que eles gostam de estar.

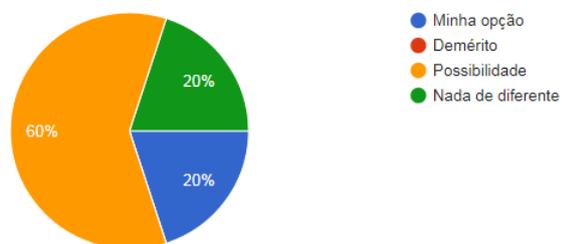
### **3.4 Os professores e sua relação com a unidade escolar**

Par a conclusão do questionário, o último bloco de perguntas foi composto por questões que buscavam relacionar o professor e a unidade escolar em que este trabalha. Como dito acima, além do tempo de permanência enquanto docente

daquela instituição, diversos outros fatores são responsáveis por moldar a percepção que este tem do local de trabalho deste. Assim, buscamos investigar neste momento o que a escola significa para os professores, a ideia que estes possuem sobre a importância dos professores de escolas do campo e sua identificação pessoal com a unidade em que trabalham. As questões que julgamos pertinentes para responder as estas questões foram:

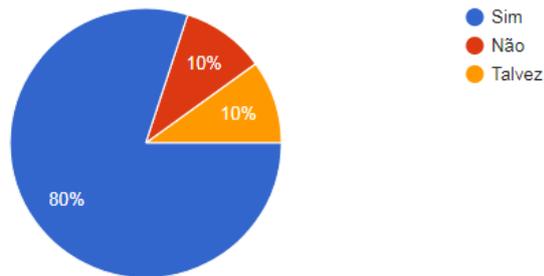
Sobre trabalhar na Escola Estadual Municipalizada Rialto isso significa:

10 respostas



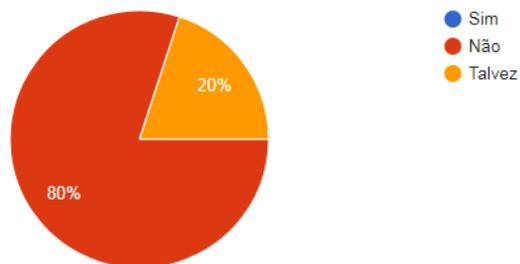
### Você devia ganhar mais por dar aula em uma escola do campo?

10 respostas



### Se houvesse a possibilidade de trocar de escola – para uma mais central -você trocaria?

10 respostas



Após a análise das respostas que investigam a relação dos educadores com a escola que trabalham, é notório destacar que:

- ✓ Todos afirmam que os desafios são maiores por ser uma escola do campo (100% dos entrevistados).
- ✓ 89% dos entrevistados estão na escola por opção.
- ✓ 78% dos entrevistados acredita que deveria ser melhor remunerado por ser uma escola do campo.

- ✓ Apenas um professor (11%) tem mais de 5 anos de docência naquela comunidade.

Assim, algumas reflexões nos parecem pertinentes aqui:

1. Quais seriam os fatores que levam 89% dos entrevistados a estarem na escola Rialto por opção, sendo que 100% admite que os desafios da educação do campo são grandes?
2. Como 78% dos professores admitem que deveriam ser melhor remunerado por trabalhar em uma escola do campo, seria possível que com uma melhor remuneração os professores pudessem criar mais vínculos com a escola e comunidade?
3. Seriam as dificuldades e o pouco incentivo salarial os responsáveis por apenas 1 professor (11%) possuir mais de 5 anos naquela unidade escolar?

Ao refletirmos sobre essas questões e ao analisarmos as respostas obtidas, podemos perceber que o desconforto em relação ao currículo se estende a todos os professores, e que estes, por estarem no chão da escola, percebem quão é importante uma remodelação curricular que atenda os educandos do campo. A importância do professor ter voz mostra-se mais uma vez importante, visto que este não precisou de questionários, dados nem análises mais extensas para perceber a realidade curricular posta. Empiricamente, num processo de reflexão na práxis, ele foi capaz de perceber elementos que dificultam a aprendizagem.

Outra percepção sobre as respostas foi que os professores por vezes demonstravam contradição ao responderem sobre sua relação com seus educandos: ora diziam que são iguais aos demais nas expectativas, ora admitiam que estes raramente cursariam o ensino superior. Provavelmente ainda seja difícil admitir que os educandos do campo, na realidade que se encontram, possam ter as mesmas oportunidades que os demais. Percebemos sem esforço que sua “diferença acaba se tornando uma desigualdade”. É evidente que admitir essa diferença não é tarefa fácil; a ideia da escola universalista e igualitária, ou seja, homogeneizadora, ainda permeia os professores daquela escola.

É interessante destacar também que os professores, em sua maioria, não estabelecem uma relação direta entre a cultura e a aprendizagem formal. Destacamos também que não é possível através somente dessa pesquisa afirmar que eles não percebem realmente essa relação ou se eles apenas não refletiram sobre a importância de a cultura estar presente no currículo escolar.

Afirmamos na introdução desta pesquisa que as escolas do campo não são iguais, porém, afirmamos também que diversos silenciamentos são impostos a todas elas, independentemente de onde se localizam. Para que pudéssemos corroborar essa afirmação e ampliar essa pesquisa, o mesmo questionário que analisamos acima foi aplicado na Escola do campo Alberto Delamare em Caxambu, distrito de Petrópolis /RJ. Buscávamos com isso, que mais vozes se juntassem a perspectiva que adotamos e que pudéssemos não somente compará-las, mas também dialogar com elas. Porém, optamos por não as usar sob o viés da comparação, focando a pesquisa exclusivamente na Escola Estadual Municipalizada Rialto. O que é notório registrar e destacar, no entanto, é o fato de as respostas dadas às questões em ambas as escolas se mostrarem muito semelhantes. Em questões ligadas ao currículo, a desvalorização profissional e principalmente em relação às questões das identidades, a escola que está a 150 km parecia muito perto. As inquietações daqui também ecoavam por lá.

Por fim, destacamos como ponto central dessa análise o retorno do nosso olhar sobre o professor. Todas as questões que levantamos e debatemos nessa pesquisa e questionário estão imbricadas pela presença dele, sua prática e expectativa. Assim, o aluno do campo precisa que nossos olhares se voltem para ele. Aos professores, porém, cabem também ensinar e aprender no campo; uma tarefa difícil silenciada pela nossa formação. Não existe receita milagrosa que fará com que o que foi negligenciado na formação destes professores apareça e faça parte do cotidiano escolar. Baseados, no entanto, nos saberes adquiridos em sala com o nosso fazer prático (saberes docentes) e também na reflexão sobre a prática, poderemos mudar nosso olhar sobre esses educandos e principalmente sobre a importância do educador do campo estar consciente da sua grande participação na formação de indivíduos livres e empoderados, capazes de reivindicar seu espaço no mundo. Uma possibilidade que esta pesquisa apresenta para essa que esta reflexão se efetive e para que o professor também se torne pesquisador da sua realidade é o

caderno para o professor, que apresentaremos a seguir como produto desta dissertação.

#### 4. Vamos SEMEAR? Uma agenda para educadores do campo

##### **Se-me-ar**

(latim *semino*, *-are*, semear, produzir, procriar)  
*verbo transitivo*

1. Deitar sementes em qualquer terra.
2. Fazer a sementeira de.
3. [Figurado] Derramar; espalhar.
4. Colocar por aqui e por ali, entremear.
5. Cobrir; juncar, alastrar.
6. Promover, fomentar, causar.
7. Infundir no ânimo.

"semear", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/semear> [consultado em 30-04-2018].

No caminho que percorremos nesta dissertação, partimos das concepções macro sobre a legislação específica da educação no campo, refletimos sobre as percepções que os próprios professores possuíam da realidade em que estavam imersos e, por fim, decidimos propor, através do produto, uma possibilidade de mudança de olhar do professor sobre sua própria prática cotidiana para uma postura mais reflexiva. A problemática inicial proposta pela pesquisa de que o professor do campo é elemento essencial no processo de empoderamento dos sujeitos foi ganhando mais vozes e a ideia de que todos os professores imersos naquela realidade tão peculiar possuíam as mesmas inquietações tornaram-se cada vez mais evidentes.

Nesta pesquisa, assumimos até aqui que vários são os silenciamentos que um professor do campo vivencia: curriculares, normativos específicos – muitas vezes ignorados pelo próprio poder público. Há, no entanto, sobretudo um silenciamento estrutural que sucateia as escolas onde as minorias se fazem presentes para que as escolas centrais sejam beneficiadas. Partindo deste pressuposto – de que o silenciamento cotidiano está presente na grande maioria destas escolas – destacamos o quão fundamental é dar ao professor condições para que este possa escrever aos seus pares e meios sociais para que possa compartilhar assim suas angústias e descobertas. Assim, a partir do corpo docente, acreditamos ser possível buscarmos efetivamente uma educação transformadora.

#### **4.1 Um olho no professor, mas também na prática em si**

O foco do produto desta pesquisa, antes voltado aos alunos e às percepções destes sobre a sua identidade, passou a modificar-se quando foi constatado que cabia ao professor grande parte do protagonismo dessa luta: de significação curricular e de empoderamento dos sujeitos do campo em idade escolar. Para que esta luta ganhasse força e se transformasse em mudança efetiva, era necessário que eles não só pudessem refletir sobre sua realidade como também compartilhá-la com seus pares, para que o educando fosse beneficiado.

Assim, propomos inicialmente que o olhar do professor sobre seus educandos seja ressignificado; para que em seguida as estruturas, normatizações e a política pública possam ser alterados de modo a os sujeitos do campo que frequentam os espaços formais de ensino possam reconhecer os saberes que possuem e valorizá-los como sendo únicos.

Admitimos de antemão que o professor não é um salvador e que ele sozinho – sem presença do poder público – não poderá transformar integralmente as escolas do campo nas quais trabalha; mas destacamos o poder que este possui ao estar no chão da escola. Ao estar em contato direto com os educandos, cabe a ele o potencial para fomentar nos alunos de forma direta um novo olhar sobre as suas identidades, buscar tornar significativa a relação que estes possuem com o lugar onde moram e valorizar a luta pela terra. A opção pelo professor é um caminho dentre tantos propostos e ela se baseia na afirmação que ninguém conhece tão bem a sua realidade como os que nela estão imersos. Além de estar cotidianamente em sala de aula, é o professor no seu fazer diário reconhece pontos da sua realidade educativa que merecem atenção e reflexão.

O conceito que utilizaremos para compreender o professor que definimos acima é o de professor reflexivo ou professor pesquisador. Para Antonio Nóvoa (2001), os nomes se diferem, mas ambos realizam o mesmo processo analítico reflexivo da realidade educacional. O professor pesquisador e o professor reflexivo, no entanto, correspondem a conceitos de diferentes correntes de pensamento para significar maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. Donald A. Schön (1997) define este professor como um profissional crítico e reflexivo, ativo e autônomo, capaz de refletir sobre sua própria prática.

Como buscamos uma visão crítica do cotidiano e a possibilidade de alterá-la, um meio para que isto ocorra é a pesquisa. Segundo Nóvoa (2001), ela já está plantada em cada professor e faz parte de seu cotidiano, mas é preciso criar condições para que essa pesquisa se desenvolva.

A fomentação da pesquisa como forma de atuação docente sobre sua realidade deveria compor a formação destes profissionais. A pesquisa é um caminho possível para se melhor reconhecer sua realidade e com isso propor alternativas de mudanças efetivas. Porém, como isto não ocorre de forma significativa, o ato de refletir sobre uma realidade estando imerso nela ainda se mostra como um desafio aos professores. Pensar na pesquisa como uma forma de aliar a teoria à prática para que bons resultados sejam obtidos ainda é possibilidade nascente na educação básica.

Se não somos apresentados a essa possibilidade na nossa formação como futuros educadores, é na prática diária que buscaremos isto. Muitas vezes pesquisamos sem ao menos perceber. Quando reconhecemos que algo não está funcionando com determinada turma, buscamos não somente os motivos, mas também temos por objetivo alterar a forma de trabalho; já estamos, assim, empiricamente pesquisando e buscando novos resultados. Pensar criticamente sobre a prática diária e através dela buscar soluções em diálogo com a academia é como um professor reflexivo deve agir. Sabemos que devido às condições educativas e à pouca valorização do trabalho que realizamos, principalmente atuando no campo, essa é uma difícil tarefa.

Para Schön (1997), ao refletir sobre a sua prática, o professor passa não somente a conhecê-la, mas passa a conhecer melhor a si mesmo. Este é um processo de autodescoberta, pois ao refletir e conhecer sua prática ele passa a conhecer-se também. Saber quem se é, e quais são as possibilidades que possuímos é um caminho para que mudanças possam ser alcançadas. Entendemos aqui que o professor deve ser um prático e um teórico da sua prática. Nesse sentido,

[...] a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade. (ALARCÃO, 2005, p. 82).

Nas escolas do campo, a reflexão se faz ainda mais necessária, pois este é um lugar de luta e um espaço de constantes ressignificações. O que temos como

pensamento dominante sobre o campo em nada se aproxima dele e aqui podemos reconhecer outra estratégia de silenciamento. Se o que buscamos é ter voz, é na reflexão e na autonomia do professor que está imerso naquela realidade que poderemos alcançá-la. A formação oferecida aos professores ainda está caminhando na direção de dar voz e espaço às minorias presentes no sistema educacional. Enquanto as mudanças significativas não chegam ao chão da escola, é refletindo sobre o que está posto e buscando mudanças que algo pode começar efetivamente a ser feito.

Pedro Demo (2004) argumenta que a pesquisa é de extrema importância na educação e na formação dos professores. O professor precisa ter a pesquisa como uma atitude internalizada, como vocação, num processo permanente de construção. Ela é para Demo (ibid., p. 1040)

[...] a possibilidade de ocupar espaço científico próprio, no qual realiza produção original e aparece como paladino de teorias e práticas; significa ter projeto próprio, uma história de evolução constante, nome construído pelo mérito reconhecido [...] (pag.1040).

Novamente afirmamos que nenhum acadêmico de carreira ou estudioso da educação que não esteja imerso na realidade do professor é capaz de significá-la melhor que ele. Adotamos a perspectiva, assim como André (2006), que a academia é terreno necessário aos professores. Aproximar a academia da sala de aula, através das investigações dos próprios professores sobre sua prática é necessário para que uma educação de qualidade seja oferecida a todos os educandos. A utilização da metodologia de investigação na formação docente contribui para mediar a relação entre teoria e prática e enfatizar junto aos professores a “disposição e competência para pensar o próprio trabalho” (id., ibid., p. 232).

A proposta de uma nova relação do professor com o conhecimento que ele mesmo é capaz de produzir com excelência sobre a sua realidade, está na contramão das visões que ainda hoje veem o professor apenas como usuário do produto do conhecimento produzido na academia. Buscamos uma educação que empodera os alunos, mas que ainda vê os professores da educação básica apenas como reprodutores. Empoderar o professor e dar-lhes voz é uma forma de alterar essa relação de submissão da escola à academia. A ideia de reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento pelo do professor deve ser fomentada desde a formação deste profissional, que, ao formar-se reflexivo, poderá reavaliar

sua prática e, ao tornar-se crítico, será capaz de, juntamente com a academia, de modificar sua realidade.

Ainda de acordo com Demo (1995, p. 54), pesquisar significa:

[...] querer saber, buscar avançar no conhecimento resultados sem cair na armadilha de oferecer resultados que já não permitam mais ser duvidados, questionados ou precisamente pesquisados. Ensinar e pesquisar são verbos que indicam ações que se diferem distintamente, mas que podem e devem estar interligadas, pois proporcionará ao aluno uma visão de mundo mais amplo e crítico.

Assim, a pesquisa favorece não somente a prática do professor como também o aluno em contato com esta, visto que sua finalidade maior é a melhoria qualitativa educacional. A pesquisa sobre a educação no campo ainda começa a se desenhar no nosso país e endossar estas com suas vivências e pesquisas práticas pode ser tarefa dos professores do campo. Muitas vezes, ao se depararem com situações a que não foram apresentados de antemão em sua formação, é este que em suas práticas diárias, ao inverter a ordem das coisas ou ao criar metodologias próprias, que é capaz de tornar o ensino possível naquelas condições que se apresentam.

Pesquisar e refletir sobre suas metodologias próprias, encontros e desencontros, pode ser caminho novo, porém fértil para esses profissionais, que, no caminho inverso de sair da sala de aula para debater na academia, podem criar ferramentas que contribuam para a luta pela educação qualitativa no campo.

Dentre tantos sujeitos e vozes que buscam espaço nos debates sobre a educação no campo, os professores possuem lugar de fala privilegiado. Não é necessário que ninguém fale por ele, ele mesmo, pautado na autonomia, na vivência que possui e na reflexão sobre seu cotidiano, é capaz de representar em diversos espaços o que vive cotidianamente e propor mudanças significativas. Ninguém melhor que ele é capaz de reconhecer as necessidades urgentes das suas escolas, suas comunidades e também dos seus educandos. Ninguém melhor que ele para na prática demonstrar como uma política pública funciona ou não, ninguém melhor que ele para questionar as propostas curriculares, impostas de cima para baixo. Se o que buscamos é fortalecer a luta pela qualidade de ensino, os professores da educação do campo, assim como os movimentos sociais que representam a luta da população ligada a terra, tem de serem ouvidos e para que isto ocorra precisam ter voz.

#### 4.2 Diálogo com FREIRE, professor reflexivo.

Na perspectiva que assumimos até aqui, de um professor que através da autorreflexão se conhece e conhece seus educandos e de um professor ativo que pesquisa sobre a ação que realiza em sala de aula e que busca ter voz para modificar a realidade educacional em que vive, acreditamos que Paulo Freire seja autor necessário ao debate.

Sua pedagogia crítica, libertadora, humanizada, problematizadora, preocupada com as mazelas do mundo, que busca libertar os seres humanos e que está em oposição ao ensino bancário e excludente que vivenciamos diariamente, vai de encontro à educação do campo que almejamos. Nas palavras de Freire:

é neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (FREIRE, 2000, p. 43 - 44).

O desejo de educação como capaz de promover a criticidade, de conscientizar os seres do seu papel no mundo, de humanizá-lo, de valorizar a historicidade do sujeito e da ressignificação do papel da escola e do professor nesse processo é o que compartilhamos. Assumimos aqui, desde o início, que a educação é um terreno de embates e lutas e que também é uma ação política. Não existe, portanto, educador neutro descompromissado com as questões políticas que o rodeiam. Por isso, destacamos novamente a necessidade do educador do campo em conhecer a comunidade na qual está inserido. Para isto, é necessário então que as questões abaixo passem por uma reflexão crítica e que os professores, do campo ou não, possam assumam seu papel enquanto seres políticos.

[...] a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político (FREIRE, 1982, p. 97).

Após reconhecer a educação como um ato político e como fonte de empoderamento dos sujeitos, que são desumanizados diariamente, é necessário destacar também que o processo educativo deve estar sempre perpassado pelas questões críticas, sejam práticas ou teóricas. Quando Freire (1996, p. 39) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, ele vai ao encontro das premissas que norteiam essa pesquisa, às quais já nos referimos anteriormente. Dentre elas, destacamos a principal: o protagonismo do professor como sujeito reflexivo e como ator de mudança social.

Entendendo o professor como o sujeito que melhor pode significar sua realidade e que ele é parte essencial na busca de um ensino de qualidade, destacamos que isto pode ser facilitado através da autorreflexão sobre a sua prática. Sendo assim, buscamos um criar um produto educacional que o acompanhasse nesse processo de autorreflexão e descoberta do poder que possui.

Rer o mundo em que vivemos e o mundo prático que rodeia o educando, seus saberes adquiridos em sociedade e valorizar as singularidades daquele espaço, assim como ressignificá-lo é tarefa que se constrói cotidianamente, e que pouco é estimulada na formação de professores a que fomos submetidos.

Fomos apresentados a Paulo Freire na graduação, mas na prática ainda vivenciamos a educação onde somos detentores dos saberes e os educandos ainda são aqueles que receberão os conhecimentos que possuímos e acumulamos após anos e anos de academia. Por mais crítico e vanguardista que sejamos, muitas vezes ainda possuímos uma relação verticalizada com esses sujeitos. Se na nossa fala, prática e currículo, o local onde estamos lecionando e a comunidade na qual a escola está inserida não se faz presente, talvez estejamos ainda comungando da educação bancária, tão criticada por Freire. Nesse sentido não devemos nos esquecer que:

[...] não é possível ao (à) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola. [...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. [...] partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 59).

Se ainda, para Freire, todo homem traz consigo uma forma de ver e pensar o mundo, resultado do universo que o circula e das ideias que orientam sua presença no mundo, nós professores algumas vezes, ao ignoramos as diferentes formas possíveis de estar no mundo, e ao padronizarmos nossos alunos, acabamos por

negar a estes sua dignidade e a possibilidade de tornarem-se sujeitos ativos, corroboramos para sua “desumanização”.

A formação que recebemos enquanto educadores, por mais crítica que seja, ainda acaba nos colocando o aluno padrão como modelo de educando. Romper com esses padrões, e entender novas possibilidades de estar no mundo, muitas vezes diferentes da nossa, somente se torna possível se respeitosa e reconheçermos as possibilidades do sujeito e do mundo que o cerca. Quando rompemos a distância entre educador e educando, quando nos aproximamos da sua realidade através da partilha de suas experiências através do diálogo, prática essencial para Freire, é que reconhecemos no outro um sujeito em busca do seu lugar no mundo. O diálogo e a prática docente alinhada com a transformação implicam o reconhecimento do outro, através do respeito a sua dignidade, através da sua humanização.

A humanização está presente nas obras de Freire como um processo constante de autorrealização e crescimento sempre permeado pelo processo educativo. Somente através da educação e do diálogo e que as situações de desumanização serão evidenciadas, e novas posturas serão realizadas. Eis, aqui, mais um importante papel do fazer educativo do qual comungamos com Freire: a de que a educação é capaz de conscientizar os sujeitos da desumanização a que estão submetidos, e é capaz de através de uma mudança de perspectiva fazer com que esses sujeitos reconheçam seu papel histórico no mundo e passem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica.

Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (FREIRE, 1969, p. 127).

Uma mudança na percepção do professor sobre o educando é necessária aqui. Não é possível buscar um empoderamento dos sujeitos do campo, se o professor corrobora com todos aqueles que negam sua identidade e subjetividade, se corrobora com a desumanização do sujeito. Destacamos aqui, que é fundamental nesse processo de respeito ao educando, e de ressignificação daquele sujeito para o professor, que haja uma retomada de consciência crítica e reflexiva sobre realidade em que este está imerso.

O professor através da leitura da realidade dos sujeitos presentes em sala de aula- permeada pelo diálogo-, poderá também passar da consciência ingênua para a consciência crítica, assim como seus educandos. A consciência ingênua é caracterizada por Paulo Freire pela simplicidade da interpretação dos problemas, julgando como tempo melhor ser o tempo passado, busca pelas explicações da realidade em mitos, fragilidade na argumentação, o envolvimento emocional em detrimento da razão, a ausência da prática de diálogo. Porém o que nos interessa na busca de uma educação de qualidade é a consciência crítica, definida como aquela capaz de representar as coisas e os fatos pautados na racionalidade, no domínio das emoções pela razão, e principalmente na capacidade de diálogo, aceitação de mudanças, objetividade na percepção do real.

Uma visão romântica de educação, aqui também não nos cabe. O chão da escola não mais deve anular os sujeitos e silenciar os sujeitos, ao contrário disto é nesse espaço que o sujeito poderá encontrar sua voz e a educação pode realmente ser transformadora e libertadora. Então, segundo Freire:

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar re-conhecer. (2003, p. 47)

Conhecer o educando é também se reconhecer, é saber suas fragilidades e habilidades enquanto educador. Acreditamos que assim se é capaz de participar de uma educação que empodere e que possa permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. Buscamos, assim, “[...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (FREIRE, 2006, p. 45)”.

No campo, onde os sujeitos precisam marcar sua existência no mundo, e lutar pelo seu lugar, essa educação crítica e reflexiva, permeada por um professor protagonista que reflita sobre sua prática é essencial. Para Freire, “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (1996, p. 54)”.

Enquanto grande parte da sociedade busca formas adaptar esse sujeito ou domesticá-lo (lembramos aqui das ideias que permeiam a educação do campo, como missão salvadora dos sujeitos) é na escola que este encontrará terreno para ser resistência. Um professor consciente de seu papel transformador no mundo e consciente de sua responsabilidade, com competência técnica, é capaz de associar o ensino do conteúdo à leitura crítica da realidade, inquietando os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo pode ser mudado, transformado, reinventado.

A pedagogia freireana e seus ideais de criticidade e reflexão foram inspiração para a concepção do produto apresentado juntamente com essa dissertação. Se partimos dos conceitos de educação que transforma, de professor reflexivo e principalmente da ideia de empoderar as classes populares historicamente silenciadas, a ideia de valorizar o protagonismo do professor vem à tona. Freire, ao referir-se ao educador, refere-se ao ser politicamente claro, tecnicamente competente, que tenha sede por conhecer. Mostra que a teoria é “indicotomizável” da prática, ou seja, não é possível separar ação da reflexão teórica, e com isso reforça nossa perspectiva de o professor diariamente já reflete sobre o seu fazer, e que o produto apenas o auxiliará nessa reflexão, conduzindo-a e abrindo novas possibilidades.

A teoria e a prática não se desassociam na visão freiriana, e se é pensando sobre o nosso fazer cotidiano que podemos futuramente partir para uma prática melhor e mais consciente, é isto que buscaremos com o produto dessa dissertação: auxiliar o professor nessa jornada, propondo uma reflexão guiada diária sobre sua realidade, sobre seu fazer pedagógico, sobre seu currículo e aproximando este professor dos debates sobre a educação presentes hoje na academia, visando uma melhoria na qualidade do ensino oferecido no campo.

#### **4.3 Apresentação da proposta de uma agenda**

Na perspectiva de que o produto do mestrado profissional pudesse refletir a pesquisa executada para a realização desta dissertação e que também fosse um produto que proporcionasse a socialização desta com os demais professores

imersos na educação do campo espalhados pelo Brasil optamos pela construção de uma agenda permanente voltada para o professor. Pois,

[q]uanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam. (ARROYO, 2000, p. 19)

A opção pela agenda se mostrou como uma possibilidade prática de que o professor tivesse ao seu alcance subsídios para seu trabalho no campo. Subsídios não somente teóricos e normativos, mas também práticos. Para que isso ocorresse, foi necessário criar um produto que, sem abandonar a academia e as pesquisas atuais desenvolvidas nela e voltadas a educação do campo, fosse capaz de chegar ao professor de forma simples e agradável. A popularização da ciência (doravante PC) vem sendo debatida amplamente na academia, muitas vezes o conhecimento produzido por ela não consegue chegar a população em geral. Segundo Motta-Roth (2016), em artigo que debate a popularização da ciência, duas são as recorrentes formas de se pensar a PC na atualidade. São elas a “canônica” – onde a PC é admitida como distorções do discurso científico e leitores não-especialistas são vistos como incapazes de consumir a ciência pura e genuína e por isto continuarão inteligíveis; e a visão que dialoga com as perspectivas desta pesquisa que é a visão “contemporânea” de popularização da ciência.

Nessa organização horizontal do conhecimento (MORAIS; NEVES, 2007), a formação ideológica da ciência é objeto de negociação entre diferentes atores sociais (BEACCO et al., 2002), ciência configura-se como um bem cultural a ser partilhado. (MOTTA-ROTH, 2016. P. 171)

Assim, acreditamos ser necessário que, além do debate sobre o campo, os professores deveriam ter acesso ao que foi dissertado nessa pesquisa, de forma que pudessem de certa forma estar em contato com o conhecimento acadêmico, mesmo sem nenhum conhecimento deste. A proposta é que a agenda escrita de modo informal, mas sem abandonar os textos da academia, não corroborasse para as visões da ciência que impõem barreiras ao leitor não-especialista. Essas barreiras não ocorrem apenas em função do conhecimento específico pressuposto para a leitura, mas também em função do registro formal de linguagem tipicamente utilizado nesses contextos (cf. OLIVEIRA & PAGANO, 2006, p.627; MOTTA-ROTH, 2016. P. 172).

Na busca por textos que referenciasse teórica-metodologicamente a proposta da agenda e que justificassem a sua produção, além dos já citados de popularização da ciência, acabamos por perceber que sua produção se assemelhava muito à produção de materiais didáticos para o professor. Desse modo, um diálogo entre a Agenda Semear e os demais materiais didáticos permeados por uma reflexão também nos pareceu pertinente. Inicialmente é importante destacar que ao selecionar e/ou produzir um determinado material (didático), o professor deve considerar alguns elementos relevantes. Segundo Aretio (1999, apud NEDER & POSSARI, 2001, p.161):

A apresentação clara dos objetivos; linguagem clara, de preferência coloquial; redação simples, objetiva, direta, com moderada densidade de informação; sugestões explícitas, no sentido de ajudar o leitor no percurso da leitura, chamando a atenção para as particularidades e/ou ideias consideradas relevantes para o seu estudo; convite permanente para o diálogo troca de opiniões, perguntas.

Todos os elementos defendidos acima estão presentes na agenda que idealizamos para o professor do campo. Na mesma perspectiva que assumimos de utilizarmos as ideias que permeiam o desenvolvimento de um material didático na construção da agenda, pensamos as diferentes etapas de construção e formar de concebe-la de acordo com Nogueira (2012). Podemos dizer, então, que a partir do momento em que surge a necessidade da elaboração, há que se pensar o material didático – ou agenda – em função de 5 importantes aspectos, de acordo com Nogueira (2012. p.102):

- Seu planejamento enquanto objeto: questões financeiras, tipo de mídia a ser disponibilizado, perfil do público a ser atingido;
- Seu planejamento enquanto conteúdo: Possibilidades de uso do material didático, objetivos de aprendizagem, estrutura do conteúdo, atividade e avaliação, complexidade (o problema do instrucionismo), linguagem, ritmo, direitos autorais;
- Sua construção: divisão do conteúdo, elementos visuais e sonoros, metodologia de construção e cronograma;
- Suas questões técnicas de produção: orçamento, técnicas de produção e características do objeto a ser produzido;
- Suas questões em relação ao uso do material (avaliação do objeto): contexto no qual o material didático será utilizado, formas de utilização e feedback.

Elaboramos a Agenda Semear pautados nos aspectos acima descritos, sempre tendo em mente o professor como um consumidor do produto a ser apresentado. Pensamos a agenda também sobre estes cinco aspectos descritos

acima e para isso faremos aqui inicialmente um exercício descritivo, mas não menos importante, das etapas da elaboração da agenda.

Desta forma, delimitamos de início o público a ser atingido pelo produto: o educador do campo. A agenda deveria, portanto, ser composta por temas, imagens e diferentes aspectos que contemplasse sua prática diária. Após essa etapa de delimitação do público, foi necessário que começássemos a pensar no conteúdo que seria apresentado a este professor. Para tanto, nos pautamos nos possíveis debates teóricos atuais sobre temas que se relacionasse com a prática cotidiana do docente. Começamos também a refletir sobre como seria a linguagem utilizada para que se aproximasse do educador – optamos por uma linguagem não acadêmica – e começamos a estruturar o produto em si. Em seguida, partimos para a concepção prática da agenda e para isto foi necessário que decidíssemos qual seria a melhor maneira de abordarmos os temas, quais seriam as propostas das ilustrações presentes. Dispensamos especial atenção aos espaços ligados à interação do professor com o conteúdo apresentado. Era necessário que ele usasse o produto e percebesse utilidade neste. Já quanto às questões técnicas da produção, foram levados em consideração, além do capital dispensado a ele, diversas características que tornam o produto atraente aos professores: como a possibilidade de se organizar, a possibilidade de organização curricular etc. Por fim, com o produto já pronto em mãos, debatemos quais seriam as possíveis utilidades do produto, de quais formas os professores o utilizariam na prática. Pensando em um produto vivo, criamos um espaço virtual para que pudéssemos ter o feedback do professor ao utilizar o produto.

Pensar materiais didáticos e na agenda sob esses cinco aspectos significa poder ter a possibilidade de planejar, construir, produzir e avaliar tais materiais e sempre que for necessário refazê-lo para que as mais diversas realidades do campo possam ser contempladas.

Todos os textos que compõe o caderno são de autoria da pesquisadora e refletem o caminho percorrido por essa pesquisa. Se o produto educacional que é resultado da pesquisa deste mestrado profissional deve impactar de alguma forma o ensino e a educação, a opção pela produção da agenda se justifica por sua linguagem acessível, conteúdo relevante e diagramação atraente. Ela também

possui a finalidade de servir como uma agenda atemporal, capaz de acompanhar o docente e servir-lhe de apoio na prática diária.

O foco da agenda é o professor do campo, que está em contato direto com os educandos. Independentemente da área de atuação do docente, a agenda busca ser um aporte para que ele encontre nesse produto, além das questões já citadas, boas práticas realizadas e espaço interativo para refletir sobre sua realidade, currículo e educandos. Tardif (2011, p. 39) afirma, sobre o professor, que este deve ser

[a]lguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Compartilhando desta premissa, de que o professor deve aliar seus conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos que possui, a agenda se propõe a ser um instrumento eficaz de memória, reflexão da prática diária e socialização do conhecimento científico.

Em diversos momentos da presente pesquisa, destacamos a importância do professor no processo de empoderamento dos seus educandos, assim como destacamos a importância da escola do campo para a construção de uma sociedade mais democrática e que respeite as diversas identidades sem guetificá-las. Desta forma, os conceitos que perpassam a criação dessa agenda são os conceitos de identidade presente nas obras de Stuart Hall (2006), os conceitos de Escola do campo defendido por Arroyo (2008), Caldart (2002), Souza (2008) e Gohn (2003) o conceito de Currículo de Tomaz Thadeu da Silva (1999), o conceito de Aula – oficina de Isabel Barca (2004), o conceito de Interculturalidade de Catherine Walsh (2003, 2009, 2013), assim como também artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que versam sobre a educação no campo; por fim destacamos a importância da autorreflexão docente apoiando-nos em Freire (1996,1997). Por meio da apropriação em conjunto desses conceitos em um mesmo produto, buscamos socializar os questionamentos dessa pesquisa e também fomentar no professor o interesse em pesquisar sobre as questões presentes na sua realidade enquanto educador do campo.

O conteúdo da agenda foi classicamente dividido em doze textos, de modo que cada texto pudesse abrir um mês do ano. No próximo tópico, analisaremos os

textos presentes, destacando seus objetivos, assim como também debateremos sua finalidade.

#### 4.3.1 Metodologia de mês a mês

Sob a luz da produção da agenda enquanto conteúdo (cf. NOGUEIRA, 2012) e baseando-nos na importância reflexiva destes, analisaremos mês a mês os textos que compõem o produto, destacando suas especificidades, objetivos e justificativas.

O primeiro texto, referente ao mês de janeiro, mês de abertura da agenda, tem como título: “O professor semeador!”. Pensando na possibilidade que o professor que trabalha no campo possui ao estar imerso em uma realidade tão diferente das demais, este texto possui tem como objetivo propor a este professor uma nova visão sobre a sua importância enquanto educador do campo. A alusão feita ao campo de forma implícita com o ato de semear busca sensibilizá-lo e propor uma reflexão sobre os desafios que encontrarão pela frente e pelas possibilidades que ele possui durante o ano letivo. Destacamos deste texto principalmente sua linguagem clara e objetiva. A escolha por essa linguagem, quase informal em tom de bate papo, busca aproximar o produto do leitor, convidando-o a uma reflexão inicial.

O segundo texto, referente ao mês de fevereiro, é intitulado “As especificidades do calendário escolar para a educação do campo”. Nele, é apresentado o Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

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

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

II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(BRASIL, 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.)

O texto, ao apresentar o artigo, busca informar ao professor da escola do campo quais as possibilidades de adequação do calendário que sua escola possui garantidas em lei e também busca apresentar de forma breve a pedagogia da alternância; atualmente uma forma metodológica bem sucedida de educação do campo praticada em diversos locais do Brasil e que muitas vezes não é conhecida pelo professor.

Em anexo, encontra-se um mapa, onde se apresenta o ensino do campo em alternância, para que o professor, caso se interesse, possa buscar maiores informações e reconhecer que essa forma de educação diferenciada está próxima da localidade onde ele mora. A necessidade de um texto que situe as especificidades da educação do campo, assim como as possibilidades dessa escola, justifica-se pelo fato de que para alguns professores este ainda é um assunto desconhecido, bem como as normatizações sobre o campo. Estas ainda são silenciadas ou são escassamente divulgadas junto a esses docentes. São poucos os professores que já tiveram acesso às formas de educação diferenciada que o campo possibilita e poucos são também os que conhecem a legislação que subsidia essa possibilidade. Ainda nos dias hoje, faz-se presente para muitos a ideia propagada outrora da escola do campo como apenas mais uma entre tantas escolas públicas com dificuldades em oferecer um ensino de qualidade.

O terceiro texto, referente ao mês de março, tem por título “Aula oficina – Pela luz dos olhos meus”. Tendo por elemento motivador a ideia do empoderamento pela fotografia, ele busca trabalhar dois importantes conceitos que perpassam essa pesquisa. O primeiro é o conceito de aula-oficina de Barca (2004, p. 131), em que

[...] aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.

O segundo busca evidenciar a possibilidade do uso da fotografia em sala de aula através das mídias móveis para fomentar o debate sobre as identidades. O texto, em formato de passo a passo, demonstra como foi realizada uma exposição com o mesmo nome que possui nome igual ao título do texto apresentado na Escola Estadual Municipalizada Rialto, na cidade de Barra Mansa. Através do contato do professor com a oficina realizada, espera-se que o docente possa sentir-se estimulado a realizar atividades como a proposta em sua própria escola e que também possa reconhecer nessas atividades práticas opções metodológicas de trabalho nas escolas do campo. Para a defesa da exposição realizada, nos apropriamos da ideia de que estamos imersos em uma cybercultura, definida aqui como o

[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes,

de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” é “o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do século 21”; “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”; “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também o novo mercado da informação e do conhecimento (LÉVY, 1999, p. 32, 92).

Nesse novo espaço de comunicação em que todos estamos imersos: o cyberespaço, a imagem possui um espaço especial. Optamos por valorizar o uso da fotografia em sala de aula como instrumento metodológico que pode auxiliar o professor em seu trabalho diário.

Seja como material de resgate, suporte de análise, documento ou como objeto de estudos, olhamos para fotografias para resgatar o passado no presente. Tiramos fotografias para nos apropriarmos do objeto que desaparecerá. Existe uma magia quando imortalizamos as pessoas e o tempo nas fotos. Para as tribos urbanas, fotografias são provas de sua existência, de sua identidade e história” (ANDRADE, 2002. p. 49).

Quando afirmamos que a fotografia possui o poder de fomentar identidades tão plurais e de marcar a existência do sujeito, entendemos que ela ao ser utilizada em sala de aula como ferramenta pedagógica é capaz de alterar a relação dos educando com seus aparelhos celulares e com a produção autônoma das fotografias. Ela também é capaz de ressignificar o uso de mídias móveis em sala de aula destacando seu potencial educativo. O celular, antes tão inimigo do professor, aqui serve-lhe como instrumento de trabalho e é capaz de fazer com que o educando seja reconhecido como produtor de sua própria história, eternizada através da fotografia. O dispositivo móvel também se apresenta como uma importante possibilidade de trabalho prático do currículo das diferentes matérias de forma diferenciada, buscando não somente o desenvolvimento dos conteúdos como principalmente buscando o empoderamento dos sujeitos.

Como a ideia de empoderar o sujeito está presente seja nas normatizações sobre currículo, seja no desejo diário dos professores, seja nas definições da finalidade do Ensino de História, no texto seguinte discutimos a necessidade do uso da nomenclatura correta quando nos referimos às escolas do campo. É marcando a historicidade dessa escola, até então confundida com escolas rurais, que buscamos uma forma de empoderá-las e de marcar sua importância em um ensino qualitativo e equânime na sociedade.

Neste sentido, o quarto texto, referente ao mês de abril, se mostra como um dos mais importantes desta agenda, pois debate uma ideia internalizada sobre as escolas do campo, buscando quebrar os estereótipos que a mesma possui. Intitulado “escola do campo ou escola rural?” ele busca discutir como se deu a adoção do termo “escola do campo” em oposição a “escola rural”, bem como a necessidade do uso correto da nomenclatura por aqueles imersos em escolas que atendem educandos ligados à terra. Destaque-se:

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo (...) uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2004, p. 25)

Busca-se, portanto, destacar não somente a historicidade que a nova nomenclatura carrega, mas também sensibilizar o professor a utilizá-la como forma de resistência e respeito aos sujeitos presentes ali. O texto tem ainda o objetivo de propor uma rápida reflexão sobre as condições das escolas do campo no Brasil, assim como também de conscientizar os professores sobre a importância deles como resistência frente aos ataques que a educação no campo vem sofrendo – o que se verifica, em termos bastante concretos, com o fechamento das escolas. Segundo o GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo), que concentra os estudos sobre educação no campo no Brasil, de 2002 até o presente momento 30 mil escolas do campo foram fechadas. A luta pelas escolas do campo se faz cada vez mais necessária: resistir é preciso. Essa resistência pode se dar no nosso fazer cotidiano, mas também se dá em pequenas atitudes tais como a adoção e uso da nomenclatura que os setores ligados a essa escola escolheram para significá-la e marcá-la como diferente das demais presentes no nosso território.

É finalidade não somente desse texto, mas também de toda essa pesquisa, instrumentalizar o professor de modo que ele possa valorizar seu local de trabalho e entendê-lo como distinto, e que através dessa valorização e reflexão seja possível fomentar o sentimento de pertença dos alunos e fazer com que sua voz seja ouvida.

No quinto texto, optamos por uma forma diferente de socializarmos as boas práticas realizadas na nossa escola. Através de uma rápida entrevista com o professor de Geografia da unidade escolar, que realizou um excelente trabalho de campo com os alunos, buscamos elucidar, novamente, a importância do olhar diferenciado do professor comprometido no processo de ensino-aprendizagem dos

educandos do campo. Buscando entender como o professor desenvolveu a atividade de uma visita guiada a um rio da comunidade, destacando suas expectativas e percalços que encontrou no caminho, buscamos valorizar e socializar as boas práticas já realizadas por outra disciplina que não fosse a de História. Com textos breves e perguntas curtas, o professor pode ter acesso a todo o processo de execução que envolveu a atividade e é esperado que nela possa se inspirar.

Outros desafios que devem ser assumidos por um professor realmente preocupado com o desenvolvimento de um ensino significativo: perceber as inúmeras possibilidades que uma escola do campo possui e que muitas vezes não nos são apresentadas e buscar alternativas práticas que possam aproximar o currículo posto da realidade do educando são Socializar boas práticas, mostrando que é possível realizar atividades diferenciadas é necessário para que possamos criar redes de auxílio e trocas entre docentes.

Aproximar a academia do professor do campo é também um desafio assumido por essa agenda. Não raramente, o conhecimento acadêmico, visto aqui como algo que possa contribuir para a sua prática diária, fica restrito aos debates acadêmicos e poucas vezes chega ao professor. Aqui, a distância entre a academia e o chão da escola do campo não é só física. Tentando encurtar essa distância, o sexto texto, do mês de junho, busca debater com os professores o conceito de Interculturalidade. Como assumimos nessa pesquisa uma perspectiva intercultural para trabalharmos as identidades dos educandos do campo, foi necessário que os professores também pudessem ter acesso ao conceito. Isto, com vistas a reconhecerem a

[...] necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes (WALSH, 2009. p. 27).

O texto intitulado “Educação Intercultural: o que é?” busca aproximar a academia dos professores das escolas do campo. Objetiva-se que eles, através do entendimento do conceito de interculturalidade e reflexão sobre ele, possam usá-lo em seu dia a dia, questionando as naturalizações impostas pela colonialidade em suas salas, currículos ou práticas.

Em uma perspectiva decolonial, espera-se que os professores possam estar dispostos a tomarem pra si essa forma de compreender o mundo e as relações estabelecidas nele. Poderão, assim, em um ato de coragem, agir contra as mazelas e silenciamento cotidianos, em “[...] um sentido prático e concreto em favor das lutas de descolonização, libertação e humanização (WALSH, 2013, p. 42)”.

No texto seguinte, o sétimo da agenda, retomamos novamente a ideia de valorizar as atividades já realizadas na escola e que possuem grande possibilidade de serem replicadas em outros lugares. Nesse texto, apresentamos o festival de pipas realizado no ano de 2017 em comemoração ao dia do estudante. Através da reflexão sobre a atividade pudemos refletir sobre a necessidade de uma postura diferenciada com os educandos do campo frente aos seus educandos.

No festival supracitado, os alunos puderam soltar pipas e puderam passar do lugar de mero expectador ao lugar daquele que também possui um conhecimento que pode ser ensinado e socializado. Para que a atividade fosse realizada com êxito precisamos, além dos materiais como linhas e pipas, de que fosse fomentado entre os participantes o sentimento de empatia e de mudança de olhar. Buscamos salientar que o festival de pipas, apesar de ser recreativo para os educandos, partiu de uma demanda que eles mesmos trouxeram para a escola. Foi ao se observar seu dia a dia e levantando os interesses da comunidade que ele ganhou significado. Propor atividades voltadas para a realidade do educando, refinando nossa escuta para o que o educando apresenta como parte de sua cultura, é atitude necessária para que aproximemos a escola da realidade ao seu entorno e para que nossa prática se torne significativa para os educandos. Cada comunidade é singular e em algumas acreditamos que outras serão as demandas apresentadas pelos alunos. O que pretendemos, contudo, ao apresentar uma atividade exitosa é demonstrar aos professores, novamente, as possibilidades que o campo possui.

O oitavo texto presente na agenda, de título “A IMPORTÂNCIA DE REPENSARMOS O CURRÍCULO” e abertura do mês de agosto, busca possibilitar ao professor uma reflexão sobre a importância do currículo que ele utiliza cotidianamente em sala de aula. O debate sobre as questões curriculares é de extrema importância aos professores do campo. Utilizando como referência básica o autor Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 50) definimos o currículo como “[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem,

percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade”. A partir dessa concepção, buscamos que o professor entenda a importância das questões curriculares para a educação do campo.

Destacando a importância do currículo na formação das identidades presentes em sala e no debate sobre o silenciamento curricular é que pautamos esse texto. Buscamos também proporcionar ao educador do campo um momento de reflexão sobre o currículo utilizado em sala de aula ao traçarmos um paralelo entre o que se aprende na escola através do currículo e o que se efetivamente. Há de se considerar ainda a distinção entre o que o currículo nos apresenta e no que acabamos por nos tornarmos. Um contato maior docente do campo com os debates curriculares da academia e a relação destes com a sua prática diária também é algo a ser buscado.

Todos os textos e propostas de atividades relacionam-se com a ideia das múltiplas identidades apresentadas por Stuart Hall (1996) e também com a ideia da valorização da identidade do campo como uma via possível entre tantas. Valorizar a identidade do educando, sem guetificá-la, assumindo os conflitos que ela gerará em sala de aula é a tarefa maior do professor que busca a ressignificação da escola para esses educandos. É uma postura crítica, intercultural e também libertadora.

Buscando propor uma conexão entre conceitos debatidos na academia e atividades práticas que possam trabalhar esses conceitos no chão da escola, buscamos no nono texto propor uma atividade ligada diretamente ao ensino e saberes do campo.

A proposta da “CONSTRUÇÃO DE HORTA” na escola busca não somente criar laços entre o professor e o educando, como também utilizar-se dos saberes práticos destes na construção de algo comum à coletividade. Bem como nas demais propostas, é necessário que o professor assuma uma nova postura frente aos seus educandos. Espera-se que ele se coloque no lugar de aprendiz, forneça espaço e materiais necessários e que principalmente dê voz ao educando, através de uma escuta afetiva. A proposta é que a horta produzida pelos alunos apenas com o auxílio do professor possa servir às diversas disciplinas e que através dela o conceito de Interdisciplinariedade possa ser trabalho na prática e entendido como mais uma possibilidade de trabalho aos docentes do campo. Trazer a comunidade e seus saberes para a escola representa não somente uma demonstração de respeito

por ela como também uma nova significação da realidade em que estão imersos os educandos.

Voltando novamente nossos olhares aos debates acadêmicos atuais e trabalhando na perspectiva de aproximá-lo do professor do campo, o décimo texto busca debater o conceito de identidade, conforme apresentado e que perpassa toda a pesquisa e a construção da agenda. O debate sobre esse conceito poucas vezes chega até o professor. Por conta disto, esse pequeno texto pauta-se na possibilidade que o professor do campo, consciente de seu papel na questão identitária de seus alunos. Reafirmamos, assim a reflexão de Hall (2006, p. 13):

A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Buscamos que o professor reflita não somente sobre os alunos com os quais trabalha no campo, mas principalmente que possa reconhecer-se como figura fomentadora dessas identidades.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. "Ela permanece sempre incompleta está sempre em processo sempre sendo formada" (HALL, 2006. p. 38.)

Espera-se que o docente, ao estar em contato com o conceito de identidade, possa repensar sua prática e importância da escola como espaço de sociabilidade desses educandos. Também se espera que este possa voltar seu olhar sobre os estereótipos designados aos moradores do campo e refletir sobre o quão carregados de preconceitos tais estereótipos são, de modo a questioná-los e ressignificá-los em uma postura crítica.

O texto seguinte é uma proposta de atividade que trabalha com a ideia de valorização da historicidade dos seres humanos presentes no ambiente escolar e com as concepções de passado, presente e futuro com os alunos. Optamos por

intitulá-lo “TROCANDO EXPERIÊNCIAS SOBRE O FUTURO”, e provocamos o leitor com o subtítulo “Professor, já pensou em utilizar as árvores lá de fora dentro da sala de aula?”, em uma clara alusão ao ensino do campo. Novamente, nos utilizaremos a metodologia de aula-oficina desenvolvida por Isabel Barca (1996), já demonstrada acima. Nesta aula-oficina, os educandos são convidados a refletir sobre o campo e ressignificar a ideia de ser morador daquele território, assim como o professor é convidado a identificar valores comuns aos educandos que podem ser trabalhados na sua disciplina ou de forma multidisciplinar na escola. A proposta é que com a construção de árvores de forma autônoma pelos educandos, apenas mediados pelo professor, seja possível ter uma dimensão visual das questões ligadas à historicidade de cada educando. Com o preenchimento das raízes com elementos ligados à sua ancestralidade, do tronco com elementos da sua realidade e do preenchimento dos galhos com as suas projeções para o futuro, espera-se que os educandos possam de forma visual entenderem-se como o resultado de um processo histórico.

Em momento posterior à produção das árvores, é necessária que uma análise dos dados obtidos seja realizada pelos educadores. Através desta análise, é esperado que estes identifiquem pontos comuns e divergentes entre os educandos daquela escola e que também possam reconhecer as percepções que estes possuem sobre sua realidade e projeções para o futuro.

De modo bastante concreto e palpável, essa aula-oficina, ao colocar o aluno como produtor e ser autônomo capaz de pensar sobre ele próprio, pretende propor uma ressignificação de quem se é e de quem se espera ser. Nossa identidade está em formação constante, como afirma Hall (2006), e, neste sentido, possibilitamos ao educando que ele veja materializadas as suas possibilidades e que reconheça seu passado. Esperamos que este compreenda o quão variado ele é e, principalmente, o quão carregado de histórias e do passado do nosso povo, da nossa gente, somos todos nós.

Por fim, o último texto apresentado pela agenda trata exatamente do tema central desta pesquisa. Ele resume o caminho que percorremos da sala de aula até a academia e aonde esperamos chegar. Após criarmos diversas hipóteses e questionamentos e refletirmos sobre eles, optamos pela retomada do olhar para o professor. Após diversos debates teóricos que corroboraram nosso entendimento, foi

no professor e no seu potencial de mudanças que resolvemos apostar nossas fichas. Para que isto ocorra com êxito, é necessário que o professor, imerso na realidade do campo tão variada de nosso país, possa refletir sobre sua prática diária, sobre sua importância no processo de empoderamento e também sobre o currículo que utiliza diariamente. Todos os textos e atividades anteriores buscavam instrumentá-lo para que ele pudesse através da autorreflexão reconhecer-se como ferramenta fundamental na luta por respeito e por voz dos educandos do campo. Por meio de um diálogo com Paulo Freire e com sua concepção de educação como prática que liberta e que empodera, resolvemos encerrar os textos da agenda.

Pretendíamos com a agenda e seus textos criar uma atmosfera em que o professor se sentisse acolhido e que também pudesse não reconhecer apenas conceitos acadêmicos, mas também opções práticas de trabalhar esses conceitos no chão da escola. A linguagem que optamos por utilizarmos em todos os textos foi uma linguagem direta e simples, sem tom de imposição, mas que fosse capaz de fomentar no educador que estará em contato com a agenda a busca mais aprofundada dos conceitos explicitados. O desafio estava em dialogar com a academia e com a prática sem que esse diálogo fosse unilateral, como um manual, mas que fosse uma agenda que fosse se construindo com o fazer diário, com as críticas que surgissem aos textos e com as adaptações que fossem necessárias para que as atividades pudessem sair da agenda e chegar ao chão da escola. Era necessário que esta fosse uma agenda viva.

Escrever sobre a realidade estando imersa nela e optar por escrever aos pares, e não aos educandos, foi decisão demorada e um grande desafio. Muitos eram os medos que cercavam a produção de um produto para os professores. Afinal, será que todos os professores do campo enfrentavam desafios como os que se apresentam na escola em que trabalho? Foi por crermos, no entanto, que “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas (FREIRE, 1996, p. 28)” que, apesar dos medos e pré-conceitos, a perspectiva de escrever um material prático que acompanhasse o professor diariamente e que por ele fosse efetivamente utilizado foi assumida. Assim, a agenda apresentada é fruto de uma autorreflexão das práticas da autora e também uma tentativa prática de socializar não somente as boas práticas realizadas em uma pequena escola do interior do Estado do Rio de Janeiro, mas principalmente o conhecimento adquirido no mestrado profissional aos

demais companheiros de chão de escola. Isto, para que as mudanças almejadas por todos se transformem efetivamente num futuro próximo em realidade. Por fim, destacamos que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 1997, p. 38)”.

#### **4.3.2 Os demais elementos que compõem a agenda: ilustrações, calendário de colheitas e semente.**

*As ilustrações:*

Inicialmente, ao pensarmos um produto que acompanhasse o educador no seu cotidiano e ao optar por uma agenda permanente, foi necessário que as ilustrações que acompanhassem a agenda fossem algo que despertasse não somente o interesse deste educador nos textos que as seguiam, como também que estas se relacionassem diretamente com a proposta da agenda. Pensando na construção da agenda como aspecto importante, já destacado por Nogueira (2012), nossa atenção se voltou para a identidade visual que a agenda traria, assim como suas imagens.

Se nossa expectativa é de que o conhecimento e a autorreflexão do professor sejam fomentados ao longo do ano, foi necessário que as ilustrações demonstrassem esse processo. Assim, as ilustrações que abrem cada mês são de uma semente desde seu plantio até se tornar uma planta. A ideia é que o professor entenda que o que ele faz diariamente se assemelha com as etapas do plantio.

Para que a agenda se tornasse atrativa, foi necessário também que os cenários variassem, assim como as condições climáticas a que todos estão submetidos durante o processo de plantio; e que mesmo assim a semente pudesse se desenvolver como o esperado.

Optamos também por não colocar a imagem de professor nas ilustrações. Sabemos que o nosso foco nesta pesquisa está nele e na sua prática cotidiana. Quando pensamos, contudo, em como deveria ser a imagem de um professor ou professora, acabamos por reproduzir os estereótipos internalizados sobre como estes seriam. E se são vários os professores do campo, resolvemos não essencializá-los. O protagonismo do professor não está nas ilustrações, ele está no plantio da semente real que abre a agenda. A interação com a agenda aqui é

aspecto fundamental. Aproximar o professor do produto e criar vínculos afetivos com este era um importante aspecto para que fosse obtido sucesso.

### *O Calendário de colheitas*

Ao final do caderno, há um calendário de plantio e colheitas. Como discorreremos sobre as possibilidades da educação diferenciada para o campo e também como discutimos a importância de o educador conhecer a realidade da comunidade na qual sua escola está inserida, acreditamos que o calendário possa ser uma escolha acertada para subsidiar estas duas questões.

Se o professor tem acesso aos calendários de plantio e reconhece quais são os alimentos que a comunidade mais produz, ele poderá melhor compreender como os educandos se relacionam com a terra e quais os impactos disto em sala de aula. Ele também poderá, juntamente com a equipe pedagógica, propor atividades que melhor se adequem ao período de plantio ou colheita, de modo que os educandos que precisem se ausentar nesse período não sejam prejudicados.

Apresenta-se ainda como uma possibilidade também o professor adaptar esse calendário às suas práticas em sala de aula, utilizando-os em atividades multidisciplinares ou somente demonstrando interesse pelo que os educandos produzem, buscando aproximar-se dos educandos e da sua realidade, dando-lhes voz.

Entendemos que o recorte que fizemos para este calendário é pequeno em relação às inúmeras possibilidades que o campo e seus habitantes produzem. É possível também que a comunidade na qual o professor está inserido não plante nenhum dos alimentos apresentados e que o calendário se distancie da realidade produtiva da comunidade. É nossa expectativa, entretanto, que ele sirva de fomento ao professor e que a partir do contato com este calendário possa buscar outros – ou mesmo produzir o seu próprio – que melhor se adequem à sua realidade e que sejam significativo para os educandos com os quais trabalha.

### *A Semente: o plantar na prática*

A proposta de uma semente verdadeira que acompanhasse o texto de abertura da agenda tem como expectativa que o professor, ao recebê-la e a se dispor a plantá-la, possa entrar em contato com a terra e com o ato de plantar. Espera-se que, com isso, perceba o quão prazeroso, intenso e novo pode ser a espera da germinação de algo que ele próprio plantou, que ele não conhece e que dele dependerá para crescer e quiçá florescer.

Muitos de nós não fomos apresentados à terra e ao trato com ela durante nossa vida. Nossos educandos, por sua vez, estão em contato com ela diariamente. A eles, plantar e colher são ações naturalizadas. Eis que nesse ponto, mais uma vez nos distanciamos deles. Buscamos um sujeito que tenha orgulho de ser quem se é, segundo Freire, buscamos que ele possa através da escola humanizar-se. Nós o fazemos, contudo, de forma teórica e não prática, descolada da realidade. O lido com a terra, a relação que se tem com ela e a significação desta em nossa vida são conceitos distantes do educador da cidade imerso no campo.

A relação que estabelecemos com a terra, baseada muitas vezes em teorias, em detrimento da prática, não só nos torna “estrangeiros” como também torna nossa postura um tanto quanto superficial e plástica. Quando tratamos de questões que impactam diretamente as minorias, não participando ativamente delas, devemos ter cuidado para que nossa significação sobre elas não seja apenas teórica e distanciada da realidade. Não precisamos morar no campo para entender a importância da luta pela terra em nosso país. Mas visto que nosso objeto é entender e dar significado ao educando que possui relação direta com a terra e aos professores que trabalham diretamente com eles, é necessário que nos aproximemos o máximo possível da sua realidade, de modo que o conhecimento acadêmico não se distancie da realidade.

Plantar uma semente não fará, obviamente, com que os professores apresentados a ela se tornem conscientes e nem ganhem um significativo lugar de fala sobre o que é possuir uma relação direta com a terra. Porém, almejamos ao presentear o educador do campo com uma semente por ele desconhecida e ao propor que ele a plante sem saber de qual semente se trata, que ele consiga fazer uma analogia entre seu fazer diário enquanto professor que semeia conteúdos e seus educandos.

No início do ano letivo, muitas vezes não sabemos exatamente o que nos espera em sala de aula. Ainda assim, nos dispomos a plantar e nos esforçamos para que ao final do processo nossos educandos cresçam e possam dar frutos em outros anos. Esperamos que isto aconteça ao propor que seja plantada a semente no início do ano. Esperamos que o professor entenda que a semente se assemelha com a sua prática e que grande parte do crescimento da semente é de responsabilidade dele. Caso a semente não venha a vingar, como planejado, que ele possa repensar aquilo que de sua prática não foi satisfatório para aquela semente específica e quais as possibilidades de mudança se apresentam, de modo que seu próximo plantio seja de sucesso.

Não pretendemos que o professor plante a semente, faça uma horta em seguida e, magicamente, respeite a terra e a resinifique. Pretendemos somente que ele reconheça o esforço constante que os seres humanos ligados à terra possuem, muitas das vezes por nós desconhecido, e que nesse processo de plantio ele possa reconhecer sua prática diária e a importância desta para os educandos.

Semear, plantar e colher são atitudes que ligam os sujeitos da terra e os professores. Ambos investem seu tempo e seus esforços e criam métodos para que no final a colheita seja proveitosa. Ambos criam expectativas sobre o que plantam e mudam a maneira como fazem se algo não vingar. Ambos estão sujeitos a condições externas além do seu alcance e sobre as quais pouco podem decidir. Ambos têm na espera, na observação e no amor atitudes necessárias para que as sementes que recebem vinguem e deem frutos. Por fim, a prática de ambos determina o futuro das sementes que plantam; sozinhas elas não são nada. O que as transforma é o semear e cuidados constantes.

## CONCLUSÃO

*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*

Paulo Freire

O caminho percorrido na escrita desta dissertação foi longo. A ideia inicial de uma oficina com o uso de fotografias foi aos poucos ganhando mais referências teóricas e o debate que antes girava em torno do educando e sua identidade foi se ampliando para novas percepções sobre a educação e o papel do professor nesse processo. Pensar a educação sobre diferentes vieses, bem como mais especificamente o ensino de história, estando imersa nesse universo foi um desafio constante. Repensar minha prática diária e criar coragem para escrever aos meus pares, em um movimento de cuidado e empatia, foi também uma escolha difícil.

O aluno do campo estava ali, imerso na sua realidade, tão diferente da minha. Os conteúdos e práticas curriculares não o tocavam e o ensino de História se mostrava pouco significativo. O problema estava posto e era na academia que a busca por respostas aconteceria. Foi dialogando com os pares e com os professores, mestres e doutores da caminhada que o foco no professor foi tornando-se evidente. Quem mais poderia falar da escola do campo senão ele? Quem mais poderia exemplificar os desafios que um professor encontra no chão da escola que este professor? Quem mais comprometido com uma educação que liberte os sujeitos poderia exigir mudanças pela vivência que possui? Foi repensando as etapas da pesquisa, que o foco no professor situado no chão da escola foi se evidenciando. Era preciso inicialmente entender como se configurava a escola do campo no país, em qual estado da arte esta se encontrava. Ademais, era necessário ouvir os meus pares para que esta pesquisa não fosse apenas mais uma entre tantas que estão na academia e não chegam aos professores de fato.

No Mestrado Profissional, voltando-me para a prática escolar, foi necessário reaprender conceitos já esquecidos, foi necessário rever as legislações, foi necessário reconceitualizar e internalizar as diferentes concepções sobre educação que estão postas a todos. Foi necessário também um esforço reflexivo de questionamento das práticas e discursos excludentes e a aceitação da não completude enquanto educadora. Assim, a pesquisa, até então restrita aos alunos do campo e ao uso das mídias móveis em sala por estes, após a qualificação,

ganhou força e tornou-se o que é: uma proposta de novo olhar sobre o docente e sua importância, não só da sociedade, mas principalmente dele mesmo.

O professor do campo ganhou aqui lugar de protagonista. Voltamos nossos olhares para ele e pensamos sua realidade de forma crítica. Relemos Paulo Freire, Catherine Walsh, Vera Candau, Stuart Hall entre tantos e reconhecemos neles mais do que nunca uma relação direta com os professores da cidade que estão em sala de aula em escola do campo. Frente às legislações excludentes e aos silenciamento cotidianos, cabe ao professor reconhecer sua realidade e sobre ela diretamente poder intervir. É o professor em uma autorreflexão que pode, no chão da escola, realizar o que Certau (1994) chama de “artes de fazer”; ou seja, inverter o que lhe é imposto e tornar a educação uma ferramenta de empoderamento para estes sujeitos. Segundo o mesmo autor (1994, p.38), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Assim é o professor: sujeito que se reinventa cotidianamente, se reorganiza, busca novas formas para que o conhecimento possa possuir algum significado para os sujeitos.

Pensar na importância da educação para esses sujeitos equivale também a nos recordarmos da luta dos movimentos sociais por esta educação diferenciada e pautada no respeito as singularidades do sujeito ligado à terra. Por esse motivo, especial atenção foi dada aos movimentos sociais que diretamente buscam ressignificar o espaço do homem do campo na sociedade.

Valorizar as diferentes metodologias que estão na educação do campo é também valorizar as diferentes culturas e assumi-las como válidas, em uma postura decolonial. Foi assumida uma postura que questiona os padrões e percepções sobre o campo ou ainda se mostra contrária àqueles que insistem em unificá-lo e torná-lo como de menor valor na sociedade capitalista voltada para o mercado em que estamos inseridos.

Foi nesse entroncamento de professor do campo, empoderamento através da educação e autorreflexão docente que esta pesquisa se pautou. Foi buscando se aproximar a academia da sala de aula e buscando fomentar no professor o sentimento de que ele pode ser agente de mudanças e que isto começa com o repensar da sua prática que esta pesquisa se desenhou.

O produto também teve por base esse conjunto de fatores. Ao propor um instrumento que estivesse sempre junto ao professor, que pudesse aproximá-lo dos

debates acadêmicos e que também pudesse propor uma reflexão sobre sua prática, pensamos que este professor não seria apenas um espectador das políticas públicas que não contemplam seu dia a dia, ou apenas um consumidor dessas políticas. Ele seria, por sua vez, o catalizador da mudança. Seria ele, ao começar a questionar as questões curriculares, o ensino monocultural, as posturas desumanizadoras (cf. FREIRE, 1969) quem poderia, graças ao seu lugar de fala, começar a propor as mudanças significativas na educação do campo – local, entendido por nós, de inquestionável resistência.

Obviamente, não acreditamos em milagres ou em mudanças rápidas graças a uma nova postura deste profissional. Como levantado durante a pesquisa através das referenciais teóricos, a escola do campo ainda está à margem das políticas públicas e a saída dessa marginalidade pouco interessa aos que pensam a educação aliada a fatores econômicos e de produção. Porém, propomos que o professor crítico da sua realidade, subsidiado pelas leis que se relacionam a sua escola e com uma nova postura respeitosa perante aos seus alunos, possa entender o poder que possui e dele faça uso em sala de aula; ainda que se tratem de micro mudanças. O aluno aqui continua em pauta, não diretamente, mas ele será o grande receptor das pequenas mudanças que propomos.

Pensamos no professor, sem nos esquecermos dos alunos. Esperamos que ao repensar e ao dar novo significado à sua prática com educador do campo, este acabe por influenciar diretamente os seus educandos.

Não adiantaria propor e refletir sobre oficinas que buscavam valorizar a identidade aluno do campo – como era a ideia inicial dessa pesquisa – se o professor também não pudesse refletir sobre a realidade posta e pudesse olhar seus educandos com diferentes olhos. De nada adiantaria propor trabalhar com mídias móveis em sala de aula se a escola do campo sofre ataques constantes de fechamento e seus professores sequer consciência disto tem; a não inclusão na cybercultura não é o principal desafio da escola. Não adiantaria propor um ensino diferenciado se os professores não tivessem acesso às novas formas de ensino diferenciado do campo que estão em prática atualmente no Brasil. De nada adiantaria propor que o aluno refletisse sobre ele e seu papel enquanto cidadão do mundo se o professor ainda não tivesse sido apresentado a propostas que valorizam todas as culturas sem subjugar-las.

Assim, o semear e o semear-se era necessário. Era preciso fomentar o autoconhecimento dos docentes e de suas práticas para que depois eles entendessem que a semente feita cotidianamente poderia dar excelentes frutos se o respeito às sementes fosse constante. Era necessário trazer as luzes sobre os professores, para que em seguida o aluno se beneficiasse do contato com esse sujeito consciente do papel que possui enquanto educador do campo.

Nesta dissertação, desde as legislações, experiências práticas de ensino do campo, reconceitualizações sobre esta escola à concepção da agenda – produto da dissertação – o professor esteve presente como protagonista na busca por uma educação de qualidade e que respeitasse os sujeitos e sua historicidade.

Sendo assim, o que novamente destacaremos é a importância do professor como um dos atores que possui papel fundamental de fortalecimento das identidades do sujeito do campo. Ele, consciente do poder que possui, é capaz de através de suas práticas tornar-se estopim de mudança. A educação e o espaço da escola nas escolas do campo são espaço de luta e devem ser assumidos como tal por todos os envolvidos no processo educativo.

Que as palavras de Freire ecoem sempre em nós:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos . (1991, p. 126)

E que nós, professores exaustos de semear em terrenos secos, possamos nos unir para ganharmos forças e trocarmos experiências! E que também possamos nos reconhecer e sermos reconhecidos pelo poder que possuímos enquanto agentes de mudança. Sigamos, pois bons frutos nos esperam!

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ANDRADE, R. **Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Ensinar a pesquisar... como e para que?** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, 2006, Recife: Anais. Recife: Bagaço. 2006.

ARAÚJO, Helena Marques de. **Salto para o futuro: Espaços educativos e ensino de História**. Brasília: MEC/SED, 2008.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2001.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel et al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BALL, S. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Porto: Revista Portuguesa de Educação, 2002.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do projeto à avaliação. Para uma educação histórica de qualidade**. Atas das IV Jornadas internacionais de educação histórica. São Paulo: Uminho, 2004.

**[P3] Comentário:** Revisão geral desta seção, nos parâmetros dispostos no roteiro da UERJ (página 63). Na descrição de livros, destaca-se grifado o título e, em publicações periódicas, o publicador.

**[P4] Comentário:** Dois espaços simples para separar as referências. Ajustar a partir daqui o restante das descrições bibliográficas e o espaçamento.

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: São Paulo, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar 2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>, acesso em 20 de abril 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Parecer CNE/CEB 36/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/parecer36.pdf>>. Acesso em: 26 de abril. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352 , de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho nacional de educação. **Parecer nº 36/2001**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho nacional de educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais.** A longa duração. In: Escritos sobre a história. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo:** Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (Orgs.) Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005.

\_\_\_\_\_. (org). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação do Campo.** In: SANTOS , C. A. (org.). Educação do campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e Cultura(s):** Construindo Caminhos. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: 2003.

\_\_\_\_\_, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s):** uma aproximação. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.125-161. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300008>. Acesso em 24/03/08.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano:** entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação. [online]. 2010, vol.18, n.68, pp.549-564.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. **ABC Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico.** São Paulo: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **Educação:** o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **O Papel da Educação na Humanização.** Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

\_\_\_\_\_, **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da esperança.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GABRIEL, Carmem Teresa; **Currículo de História, Política da Diferença e Hegemonia:** diálogos possíveis. Educação & Realidade. São Paulo, v. 36, p. 127-146, 2011.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOHN, Maria das Graças. **Movimentos Sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação. V.16 n.47 maio- agosto: 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade.** Tradução Tomaz. Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, J. N. de. **A Pedagogia da Alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás.** Presidente Prudente : Revista nera, , 2011.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia.** Buenos Aires: Difel, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBANEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LUCINI, M. **Ensinar, viver e aprender história no meio rural**. In: Fonseca, Selva Guimarães e Gatti Júnior, Décio. (Org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas**. In: GERALDI, C. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima and LANGE, Wolfram Johannes. **Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.125, pp.1175-1202. .

MAINARDES, J.- **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professor pesquisador e reflexivo**. Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, TV Escola (MEC).

NOGUERIA, Mônica Lopes. **Reflexão sobre elaboração de material didático para educação a distância: uma experiência CEAD-UNIRIO**. PUC-Rio, 2012. Disponível em: [http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1011891\\_2012\\_Indice.html](http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1011891_2012_Indice.html). Acessado em: abril.2018.

ORTIGÃO, M. I. R; PEREIRA, T. V. **Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do Rio de Janeiro.** Educação, Sociedade & Culturas. v. 47, n. 1, p. 157-174, 2016.

\_\_\_\_\_. **PESQUISA QUANTITATIVA EM EDUCAÇÃO:** algumas considerações. Revista Periferia, v. 8, n. 1, jan./jun. 2016.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo; Campinas, 2001.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança.** Trad. Ramon Américo Vasques, São. Paulo, Ática, 1996.

QUEIROZ, João Batista P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil:** Ensino Médio e Educação Profissional. Brasília, Departamento de Sociologia, 2004..

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores. Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do campo:** políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas.** In: Anais da 18ª Anped, 1995.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial:** in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZANTEN, Agnès Van. **Pesquisa qualitativa em educação:** pertinência, validade e generalização. In: Perspectiva. Florianópolis, v.22, n. 01, p.25-45, jan./jun.2004

**ANEXO A** — Questionário para Educadores da Escola Municipalizada Rialto

Esse questionário se configura como breve, porém importante fonte de levantamento de dados sobre o educador da escola Estadual Municipalizada Rialto e sua relação com o currículo que o mesmo utiliza. Através dele será possível levantar informações e ter novas percepções sobre a visão do educador, seu fazer pedagógico, sobre sua relação com o currículo e comunidade escolar. Dados esses que serão de extrema importância para confecção da dissertação de mestrado que relaciona o currículo da escola do campo com a formação da identidade do Educando, realizada pela professora Jéssica de Medeiros Gondim, pesquisadora do PPGEB/UERJ. Obs: Essa pesquisa não é nominal não se preocupe!

**\*Obrigatório**

- |  |  |
|--|--|
| <p>1. Disciplina que leciona: *</p> <p>_____</p>   | <p><input type="checkbox"/> Não.</p>   |
| <p>2. Tempo de trabalho na Escola Estadual Municipalizada Rialto: *</p> <p><input type="checkbox"/> 1 ano ou menos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 1 a 2 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 5 anos.</p>              | <p>6. Participou da escolha dos componentes curriculares presentes nesse currículo? *</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p>  |
| <p>3. Anos de escolaridade com os quais trabalha na Unidade Escolar. *</p> <p><input type="checkbox"/> 5º ano.</p> <p><input type="checkbox"/> 6º ano.</p> <p><input type="checkbox"/> 7º ano.</p> <p><input type="checkbox"/> 8º ano.</p> <p><input type="checkbox"/> 9º ano.</p> | <p>7. Acredita que esse currículo contempla a realidade dos educandos com os quais você trabalha? *</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Algumas vezes.</p> |
| <p>4. No início do ano letivo de 2016, você teve acesso ao currículo que deveria ser trabalhado com o ano que você leciona? *</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p>  | <p>8. O currículo conforme proposto é significativo para seus educandos? *</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Algumas vezes.</p>                          |
| <p>5. Acredita que o currículo é extenso demais? Ou possui conteúdos desnecessários? *</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p>  | <p>9. No currículo trabalhado na sua disciplina alguma característica do educando do campo é levado em consideração? *</p>   |

- Sim.
- Não.
- Algumas vezes.

10. Por ser uma escola do Campo, seus desafios enquanto educador são maiores? \*

- Sim.
- Não.
- Algumas vezes.

11. O currículo que atualmente você utiliza, ao seu ver é emancipatório? \*

- Sim.
- Não.
- Algumas vezes.

12. Sobre a cultura dos educandos da Escola Estadual Municipalizada Rialto em algum momento ela se faz presente em sua disciplina? \*

- Sim.
- Não.
- Algumas vezes.

13. Você acredita que os educandos reconheçam a importância do estudo da sua disciplina? \*

- Sim.
- Não.
- Algumas vezes.

14. A sua disciplina contempla saberes do dia a dia do educando em algumas práticas? \*

- Sim.
- Não.

- Algumas vezes.

15. Sobre os alunos percebem alguma conexão entre o conteúdo proposto e sua realidade? \*

- Sim.
- Não.
- Algumas vezes.

16. Sobre os educandos do campo, na sua opinião: \*

- São exatamente iguais aos demais alunos com os quais eu trabalho.
- São extremamente diferentes dos demais alunos com os que eu trabalho.
- Possuem semelhanças, mas as diferenças são maiores.
- Possuem diferenças mas as semelhanças são maiores.
- Não trabalho em outra escola.

17. Utiliza mídias em sala de aula com que frequência? \*

- Nunca.
- Raramente.
- Às vezes.
- Sempre.

18. A comunidade escolar se interessa pelo currículo proposto? \*

- Sim.
- Não.
- Ocasionalmente.

19. Diferenciar o currículo da Escola do campo, na sua opinião: \*

- Exclui os educandos, eles devem ter acesso aos mesmos conteúdos de todas as escolas da rede
- Valoriza os educandos, pois potencializa conteúdos significativos

Não é válido, pois demanda muito esforço

20. Encontra dificuldades ao trabalhar o currículo conforme proposto com os alunos? \*

- Não  
 Sim, pois os educandos não tem conhecimento prévio do conteúdo  
 Sim, pois os alunos não se interessam pelo conteúdo  
 Sim, pois não me acho qualificadx para trabalhar certos conteúdos.

21. Sobre trabalhar na Escola Estadual Municipalizada Rialto isso significa: \*

- Minha opção  
 Demérito  
 Possibilidade  
 Nada de diferente

22. Se houvesse a possibilidade de trocar de escola – para uma mais central -você trocaria? \*

- Sim  
 Não  
 Talvez

23. Você devia ganhar mais por dar aula em uma escola do campo? \*

- Sim  
 Não  
 Talvez

24. Sobre os alunos, você acredita que morar no campo é: \*

- Uma Possibilidade  
 Definidor de seu futuro  
 Limita o educando  
 Um impedidor de vôos maiores

25. Novamente sobre seus alunos, você acredita que em sua maioria : \*

- Eles apenas concluirão o Ensino Médio  
 Eles irão ao nível superior  
 Não estudará mais ao sair da Escola Rialto

26. Você tem as mesmas expectativas em relação ao conteúdo a ser assimilado pelos alunos centrais e os alunos da Escola Estadual Rialto? \*

- Sim  
 Não  
 Já tive, hoje não tenho mais.

## ANEXO B — Currículo de História da Prefeitura Municipal de Barra Mansa

**PROPOSTA DE HISTÓRIA**  
**6º Ano**

	Conteúdos	Objetivos
1º BIMESTRE	INTRODUÇÃO ESTUDO DA HISTÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as diferentes linguagens das fontes históricas: Escritas e não escritas;</li> <li>• Diferenciar e relacionar tempo cronológico e tempo histórico;</li> </ul>
	ORIGENS DO SER HUMANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os seres humanos como agentes da história;</li> <li>• Conhecer os mitos de criação de algumas sociedades;</li> <li>• Comparar as diferentes teorias sobre surgimento do mundo e do homem;</li> </ul>
	PRÉ-HISTÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as transformações da sociedade ao longo do tempo: Caracterizar as comunidades nômades e sedentárias;</li> <li>• Compreender a dependência dos seres humanos em relação à natureza;</li> </ul>
2º BIMESTRE	ANTIGAS CIVILIZAÇÕES: EGITO, HEBREUS E MESOPOTÂMIA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a noção de sociedade e civilização;</li> <li>• Analisar as relações de poder e organização das sociedades;</li> <li>• Compreender a relação entre a diversidade geográfica e a adaptação de cada sociedade para a sua formação;</li> <li>• Destacar o Egito como pertencente de exemplo de africanidade;</li> <li>• Analisar a formação da escravidão em diferentes grupos étnicos;</li> <li>• Analisar as relações de trabalho entre as sociedades antigas e atuais.</li> </ul>
3º BIMESTRE	A CIVILIZAÇÃO GREGA: ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E CULTURAIS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a formação das cidades-Estado;</li> <li>• Analisar a construção da democracia grega e seus limites, percebendo as diferenças com a democracia atual;</li> <li>• Analisar o legado cultural dos gregos perpetuado até os dias de hoje.</li> <li>• Compreender que a cultura grega foi a base da formação da cultura ocidental;</li> <li>• Entender a mitologia como uma das formas de explicação do mundo;</li> <li>• Perceber as diferentes formas de trabalho nas sociedades clássicas.</li> </ul>
4º BIMESTRE	A CIVILIZAÇÃO ROMANA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o surgimento de Roma: Mitologia e versão histórica;</li> <li>• Analisar a formação de cada período político de Roma e sua formação social; (a estruturação da república e a cidadania)</li> <li>• Compreender o crescimento do Cristianismo e o seu estabelecimento como religião oficial do Império;</li> <li>• Compreender a importância do legado da cultura romana.</li> </ul>

## PROPOSTA DE HISTÓRIA

## 7º Ano

	Conteúdos	Objetivos
1º BIMESTRE	FEUDALISMO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender e identificar a organização social, política, econômica feudal;</li> <li>Comparar e identificar características feudais com situações próximas nos dias atuais;</li> <li>Analisar e compreender a servidão, estabelecendo sua relação com a posse da terra;</li> <li>Analisar a importância da Igreja Católica como sustentáculo ideológico da sociedade;</li> <li>Identificar os desdobramentos socioeconômicos das cruzadas;</li> </ul>
	O MUNDO ISLÂMICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e analisar os valores das sociedades Islâmicas;</li> <li>Compreender a organização da religião muçulmana; (comparar com os conflitos atuais no oriente médio)</li> </ul>
2º BIMESTRE	RENASCIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar e analisar as mudanças dos tempos modernos como um período de transição;</li> <li>Destacar a importância da visão renascentista sobre o mundo, comparando-a com o pensamento medieval;</li> </ul>
	A FORMAÇÃO DOS ESTADOS NACIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar Estado e Nação;</li> <li>Caracterizar o Absolutismo e compará-lo com as práticas políticas atuais;</li> </ul>
	REFORMA PROTESTANTE E CONTRARREFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a Reforma Protestante e o Renascimento como movimentos culturais que causaram impacto no mundo medieval.</li> <li>Compreender os motivos para a reforma protestante, identificando suas principais ideias.</li> <li>Trabalhar o respeito e tolerância às diversas práticas religiosas.</li> </ul>

3º BIMESTRE	EXPANSÃO MARÍTIMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o funcionamento das práticas comerciais;</li> <li>Determinar as mudanças no mapa mundial provocadas pelas grandes navegações;</li> <li>Situar a conquista da América no projeto econômico mercantilista;</li> <li>Compreender o choque cultural provocado entre os povos dos continentes europeu, africano e americano a partir das navegações e colonização;</li> <li>Relacionar a formação do Estado Nação com o Mercantilismo;</li> </ul>
	AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA E SUAS FORMAS DE DOMINAÇÃO E EXPLORAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as diferentes culturas que habitavam a América antes da chegada dos europeus.</li> <li>Compreender o impacto político, econômico e social a partir da conquista da América;</li> </ul>
4º BIMESTRE	COLONIZAÇÃO PORTUGUESA: CANA DE AÇÚCAR, PECUÁRIA, CAPITANIAS HEREDITÁRIAS, TRÁFICO NEGREIRO E MINERAÇÃO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar o tipo de colonização portuguesa no Brasil e relacioná-lo com a atual situação do país;</li> <li>Identificar os elementos formadores da sociedade colonial brasileira, analisando seus reflexos na organização social atual do Brasil;</li> <li>Compreender os momentos econômicos do período colonial e os seus reflexos sociais;</li> <li>Compreender a implantação da escravidão no processo da colonização brasileira e analisar os seus reflexos na sociedade;</li> <li>Analisar a influência da cultura africana em nossa sociedade;</li> <li>Identificar as formas de resistência negra à escravidão.</li> </ul>

## PROPOSTA DE HISTÓRIA

## 8º Ano

	Conteúdos	Objetivos
1º BIMESTRE	ILUMINISMO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender e analisar as propostas das ideias iluministas e seus reflexos nas sociedades atuais;</li> <li>Perceber como o Iluminismo contribuiu para o fim do Antigo Regime;</li> </ul>
	REVOLUÇÃO FRANCESA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a estrutura social, política e econômica da França antes e depois da Revolução Francesa;</li> <li>Identificar a importância da Revolução Francesa como exemplo de revolução burguesa e sua influência para formação do mundo contemporâneo;</li> </ul>
	IMPÉRIO NAPOLEÔNICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as principais mudanças ocorridas na Europa no período napoleônico.</li> </ul>
2º BIMESTRE	REVOLUÇÃO INDUSTRIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a organização econômica e social anterior e posterior da Revolução Industrial;</li> <li>Identificar as novas relações de trabalho;</li> </ul>
	A INDEPENDÊNCIA NAS AMÉRICAS: AMÉRICA INGLESA E AMÉRICA ESPANHOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o modelo de independência dos EUA e da América Latina;</li> <li>Compreender os fatores sociais, políticos e econômicos que favoreceram as lutas de independência da América Latina;</li> </ul>
	REVOLTAS COLONIAIS (CONJURAÇÃO MINEIRA E BAIANA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os fatores que motivaram as revoltas coloniais e sua relação com a independência do Brasil.</li> </ul>
3º BIMESTRE	O PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar a contribuição da presença da Família Real portuguesa no Brasil para o processo de sua independência;</li> <li>Compreender o significado político e social da independência do Brasil;</li> <li>Perceber que o processo de independência do Brasil foi um movimento elitista, restringindo a participação popular;</li> </ul>
	PRIMEIRO REINADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a organização social, política e econômica do Primeiro Reinado;</li> <li>Analisar a permanência da estrutura econômica, social colonial mesmo após a independência;</li> <li>Destacar a limitação da cidadania no Primeiro Reinado com a permanência da escravidão e a limitação da participação popular no processo eleitoral;</li> <li>Identificar o caráter autoritário do governo de D. Pedro I e os motivos que levaram a sua abdicação;</li> </ul>
	PERÍODO REGENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o Período Regencial como um período transitório;</li> <li>Identificar os problemas de instabilidade política do Período Regencial que levaram a ocorrência das revoltas no período.</li> </ul>
4º BIMESTRE	SEGUNDO REINADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as etapas do desenvolvimento do Segundo Reinado e seus desdobramentos;</li> <li>Analisar o desenvolvimento da região do Vale do Paraíba a partir da produção do café, dando destaque para a cidade de Barra Mansa;</li> <li>Analisar os motivos da Guerra do Paraguai;</li> <li>Identificar os motivos sociais, políticos e econômicos que levaram a abolição da escravidão e a implantação do trabalho assalariado;</li> </ul>
	PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os motivos que contribuíram para o fim da monarquia e a proclamação da República</li> </ul>

## PROPOSTA DE HISTÓRIA - 9º ANO

	Conteúdos	Objetivos
1º BIMESTRE	REPÚBLICA VELHA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar a política adotada na República Velha e seus desdobramentos sociais e econômicos;</li> <li>Refletir a importância do voto do cidadão;</li> <li>Analisar os motivos para o surgimento de movimentos populares no início da República;</li> </ul>
	IMPERIALISMO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as mudanças que ocorreram no capitalismo que levaram as nações europeias a buscarem novas colônias;</li> </ul>
	PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os fatores que levaram a Primeira Guerra Mundial;</li> <li>Relacionar o final da Primeira Guerra Mundial com a transferência do eixo geopolítico da Europa para a América;</li> <li>Analisar a consequência do tratado de Versalhes para a Alemanha no pós-guerra;</li> <li>Analisar os problemas sociais, econômicos de uma guerra.</li> </ul>
2º BIMESTRE	REVOLUÇÃO RUSSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a Revolução Russa como exemplo de implantação de um regime político-social distinto do capitalismo;</li> </ul>
	CRISE DE 1929	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as crises do capitalismo; (analisar a crise atual)</li> </ul>
	NAZI-FASCISMO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar os regimes totalitários e o fim dos direitos civis;</li> <li>Analisar as ações ditatoriais e propagandas dos regimes de exceção;</li> </ul>
	SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os motivos que levaram a Segunda Guerra Mundial;</li> <li>Compreender o mundo bi polarizado como reflexo da Segunda Guerra Mundial.</li> </ul>
3º BIMESTRE	ERA VARGAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar a importância da Era Vargas para o desenvolvimento da industrialização brasileira e a situação atual da economia;</li> <li>Analisar o populismo e os seus desdobramentos políticos, econômicos e sociais;</li> <li>Refletir sobre a situação do proletariado urbano e a situação do trabalhador rural durante a Era Vargas;</li> </ul>
	GUERRA FRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a bipolarização do mundo e o alinhamento dos países em relação ao período;</li> <li>Reconhecer a África e Ásia como zonas de influência durante o período da Guerra Fria.</li> </ul>
	PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar os presidentes do período democrático no Brasil e sua fragilidade em tempos de Guerra Fria.</li> </ul>
4º BIMESTRE	A DITADURA MILITAR NO BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os fatores que contribuíram para a implantação da ditadura militar no Brasil e citar que ocorreram outros regimes ditatoriais na América Latina;</li> <li>Identificar o regime militar no Brasil como um período de crise social e democrática;</li> <li>Analisar os fatores que contribuíram para o retorno da democracia no Brasil;</li> </ul>
	BRASIL CONTEMPORÂNEO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as mudanças sociais e legais oriundas da promulgação da Constituição de 1988; (transformações legislativas em relação aos afrodescendentes);</li> <li>Analisar a sociedade brasileira na atualidade.</li> </ul>